

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Прямикова Елена Викторовна

Развитие социального мышления старшеклассников в процессе
изучения общественных наук

22.00.06 – социология культуры, духовной жизни

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
социологических наук

Научный руководитель
доктор философских наук, профессор
Рубина Л.Я.

Екатеринбург
2004

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК	10
1.1. Сущность социального мышления и его основные характеристики	10
1.2. Особенности развития социального мышления в процессе взаимодействия учителя и учащихся при изучении общественных наук.	44
Выводы по первой главе	69
ГЛАВА 2. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	71
2.1. Особенности социального мышления и социальной компетентности старшеклассников	71
2.2. Критическая модель преподавания обществознания как возможность развития социально-критического мышления	109
Выводы по второй главе	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	131
ЛИТЕРАТУРА	133
ПРИЛОЖЕНИЯ	153

Введение

Актуальность темы исследования.

Современное общество в ситуации перманентной трансформации меняет условия жизни и сознание людей, внося существенные коррективы в социальное мышление. Многообразие мира, взаимодействие сообществ с различными, подчас противоречивыми системами ценностей требует от индивида понимания и принятия этих особенностей. Ускорение темпов изменения условий жизнедеятельности человека не позволяет ему замыкаться в рамках заданного устойчивого мировоззрения. Признание ограниченности своих взглядов и представлений об обществе и возможности их пересмотра, самостоятельность мышления в решении экономических, социальных и политических проблем становится важной частью жизнедеятельности индивида. В то же время положение о том, что общество требует от личности рационального, критического мышления, отчасти неверно. Общество часто пытается навязать индивиду свои собственные выборы: в политической жизни идёт борьба за каждого избирателя, в экономической – за каждого потребителя, часто без учёта интересов и желаний последнего. Именно в современном обществе возникает термин – «роботизация человека». Скорее, следует говорить о необходимости такого самостоятельного, критического мышления для самой личности, чтобы противостоять давлению различных сфер жизни общества. В частности, увеличение свободы индивида связано не только и не столько с расширением возможностей человека в обществе, сколько с его умением их реализовывать, что наиболее ярко проявляется в трансформирующемся российском обществе.

Развитие социального мышления является важным элементом процесса формирования культуры личности и обуславливает её социальную компетентность. Основной проблемой для молодых россиян является необходимость выработки образцов поведения в свободном демократическом

обществе, которые старшеклассники не могут заимствовать у своих родителей и в силу общей образовательной ситуации (в школе и в семье) не могут создавать сами.

Возрастание значимости общественных наук в современных условиях признаётся всеми. «Образование, особенно гуманитарное и социально-экономическое, является важным фактором формирования нового качества общества, специфические проблемы которого в условиях перехода России к правовому государству вызваны сменой системы ценностей и социальных приоритетов. Образование должно стать важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности».¹ Сложность поставленной задачи предъявляет особые требования к её реализации. Остаётся открытым вопрос о способах развития самостоятельного, критического мышления. Характерной для российской школы остаётся однонаправленность процесса взаимодействия учителя и ученика: от обучающего к обучаемому, от знающего к незнающему. Ученики старших классов не признаются субъектами, наделёнными опытом и обладающими собственным ценностным потенциалом, рассматриваются как «ещё несостоявшиеся взрослые». Философско-мировоззренческий подход в образовании, на который возлагают большие надежды, не всегда создаёт такую среду взаимодействия, где ученик может быть активным и компетентным в силу возможного отрыва от реального опыта учащихся.

При наличии большого публицистического и научного материала, доступного ученикам, учитель является только одним из источников информации. Возможности его влияния на развитие социального мышления и социальной компетентности учащихся определяются исключительно его профессионализмом и методами, которые он использует в процессе преподавания, а не монополией на обладание информацией. В то же время учитель может оказаться одним из немногих, кто способен обсудить с

¹ Концептуальные основы программы модернизации гуманитарного и социально-экономического образования в России на 2004-2008 годы (проект). Всероссийское совещание заведующих кафедрами гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 20-21 ноября 2003 г. С.9.

учеником социальные проблемы не только эмоционально и описательно, но и аналитически, помогая понять суть происходящего, что предполагает активное взаимодействие, одним из важных ресурсов которого является собственный опыт ученика, его взгляды на общественные явления и процессы. Использование данного ресурса предполагает специальные социологические исследования социального мышления и социальной компетентности молодых людей.

Актуальность социологического исследования данной проблемы определяется следующими обстоятельствами:

- Необходимостью изучения социального мышления как особого типа мышления, как важного элемента процесса формирования культуры личности, прежде всего её социальной компетентности.
- Необходимостью поиска способов развития социального мышления, предполагающих признание значимости собственных взглядов и представлений молодых людей об обществе, с целью организации продуктивного взаимодействия в процессе изучения общественных наук.

Исследование проводилось при поддержке Международной программы стипендий Фонда Форда.

Методологической основой исследования послужили феноменологические традиции в философии (Э. Гуссерль, М. Шелер, М. Хайдеггер, М. Мерло-Понти) и социологии (Дж.Г. Мид, А. Шюц), социология знания (К. Мангейм, П. Бергер, Т. Лукман), критическая философия И. Канта, «понимающая» социология М. Вебера, философия экзистенциализма (А. Камю, Ж-П. Сартр), теория культурных систем К. Гирца, труды о формах коллективного бессознательного К. Юнга и исторической школы «Анналов». Изложенный в этих трудах подход к анализу общественного сознания, концепция мировоззрения, способов его формирования, познания окружающего мира послужили основой для определения понятий «социально-критическое мышление» и «социальная компетентность». В качестве одного

из элементов социальной компетентности рассматривается понимание «свободы» на основе теорий А. Шопенгауэра, Э. Фромма, С.А. Левицкого.

Объект исследования – взаимодействие учителя и ученика с целью развития социального мышления старшеклассников.

Предмет исследования – особенности развития социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных наук.

Целью диссертационной работы является выявление основных противоречий развития социального мышления учащихся и возможностей повышения эффективности изучения общественных наук в их разрешении.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **исследовательских задач:**

1. Дать определение основных теоретических понятий «социальное мышление», «социально-критическое мышление», «социальная компетентность», раскрыть характер взаимосвязи между ними.

2. Исследовать особенности социального мышления старшеклассников.

3. Определить содержание социальной компетентности современных старшеклассников, прежде всего компетентности взросления.

4. Определить эффективность существующих моделей преподавания общественных наук в средней школе с точки зрения особенностей взаимодействия учителя и учеников.

5. Определить степень влияния изучения общественных наук на развитие социального мышления старшеклассников.

6. Обосновать необходимость введения новой модели преподавания обществознания с целью развития социально-критического мышления учащихся.

Научная новизна исследования:

- Предложена авторская трактовка понятий «социальное мышление», «социально-критическое мышление», установлена связь между ними и понятием «социальная компетентность». Социальное мышление рассматривается как особый тип мышления, конструирование и понимание

индивидом социальной реальности как условий среды своей собственной жизни, как взгляд «изнутри».

- Выявлена роль школьного обществознания и эффективность различных моделей его преподавания с точки зрения развития социально-критического мышления старшеклассников, которое возможно только в условиях субъект-субъектного взаимодействия педагога и учащихся в процессе преподавания общественных наук.

- Осуществлён анализ социальной компетентности старшеклассников, доказано, что в основе своей она противоречива, представлена ситуативно полученными, неупорядоченными знаниями и способами достижения целей, основанными на непосредственном опыте учащихся и их ближайшего окружения.

- Определены возможности развития социально-критического мышления в процессе реализации новой модели преподавания обществознания в средней школе. Социально-критическое мышление – более высокий уровень социального мышления, который предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», анализирует скрытые смыслы социальной реальности, а самое главное – предполагает готовность к пересмотру своих представлений об обществе.

- Раскрыты эвристические возможности изучения социальной компетентности и социального мышления «изнутри».

- Показаны возможности критической модели преподавания общественных наук, которая позволяет использовать собственные представления и опыт старшеклассников. Она носит ярко выраженный гносеологический характер и складывается на основе развития критичности. Такой подход позволяет преодолеть наиболее значимую проблему преподавания обществознания, кажущуюся понятность общественного устройства.

- Введён в научный оборот опыт зарубежных исследований социальной компетентности молодых людей в процессе взросления, проведён сравнительный анализ результатов исследования.

Теоретическая значимость работы состоит:

- В определении понятия «социально-критическое мышление» как особого типа мышления, жизненно необходимого для современного человека, составляющего основу его социальной компетентности.

- В обосновании особенностей и способов разрешения противоречий в разных формах социального взаимодействия с целью развития социального и социально-критического мышления.

Практическое значение проведённого исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в разработке содержания учебных курсов как для средней школы, особенно в рамках предложенной диссертантом модели, так и для высшей школы как часть курсов «Социология возраста и взросления», «Социология образования», в педагогической практике.

Апробация и внедрение результатов исследования. Идеи и результаты исследования обсуждались на региональных научно-практических конференциях «Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты» (Екатеринбург, 2001, 2002, 2003 г.г.), на первой научно-практической конференции аспирантов и соискателей УрГПУ «Философия и наука» (Екатеринбург, 2002 г.), на четвёртой международной конференции «Crossroads in cultural studies» (Тампере, Финляндия, 2002 г.), на конференции грантополучателей программы «Межрегиональные исследования в общественных науках» – «Потенциал социально-гуманитарных наук и проблемы развития современного российского общества» (Санкт-Петербург, 2002 г.), на шестой конференции Европейской Социологической Ассоциации «Ageing Societies, new sociology» (Мурсия, Испания, 2003), в публикациях и докладах автора.

Глава 1. Методологические проблемы изучения развития социального мышления учащихся старших классов в процессе изучения общественных наук.

1.1. Сущность социального мышления и его основные характеристики.

Исследование социального мышления в рамках социологического исследования предполагает выделение как содержательной (чем оперирует мышление), так и функциональной стороны (как оперирует). Для определения сущности социального мышления необходимо выделить основные положения, которые включают в себя как характеристики мыслительной деятельности, так и особенности индивидуального и общественного сознания.

1.1.1. Основные характеристики мышления как вида человеческой деятельности.

Поскольку цель данной работы состоит в анализе социального мышления, применительно к учащейся молодёжи, мы выделяем наиболее значимые характеристики данной деятельности, исходя из наших исследовательских задач, ни в коей мере не претендуя на полное рассмотрение мыслительной деятельности в целом. Цель мыслительной деятельности - прежде всего «осознавать действительное положение вещей в окружающем нас мире» [65, с. 88]. Соответственно мысли человека должны стремиться к наиболее полному, логически стройному отражению существующей реальности. «Мысль - логическая картина факта. Целостность истинных мыслей - картина мира» [36, с. 10].

С точки зрения философии прагматизма задача мыслительной деятельности состоит не только в построении картины мира, но и, прежде всего, в достижении каких-либо практических целей; «...понятие, то есть рациональная цель слова или другого выражения, лежит исключительно в его мыслимом влиянии на жизненное поведение...» [120, с. 298]. В то же время такое практическое приложение не всегда может быть явным, «самые абстрактные, на первый взгляд, умственные спекуляции могут в один прекрасный день оказаться удивительно полезными для практики. Но, кроме того, отказывать человечеству, в праве искать, без всякой заботы о благоденствии, утоления интеллектуального голода - означало бы нелепым образом изувечить человеческий дух» [22, с. 9]. Потребность в мыслительной

деятельности, таким образом, совсем не обязательно связана с решением каких-либо проблем, а является жизненно необходимой для человека, потому что позволяет понять конкретные реальные события и силы, определяющие их, сформировать «идеалы - т.е. цели, которые не будут ни иллюзиями, ни чисто эмоциональными компенсациями» [55, с. 112].

Определение цели мышления как наиболее полного и адекватного отражения реальности порождает противоречие между мыслью и словом. Мысль выражается в предложении «таким образом, чтобы, элементы знака-предложения соответствовали объектам мысли» [36, с. 12]. Мысль в таком случае - это осмысленное предложение. Поиски такого жесткого сочетания могут привести к семантическим играм, и увести далеко от реальности. Соответствие мысли и слова проанализировано в работе А.С. Выготского, где это сочетание представлено как динамичное образование, полное соответствие мысли слову он критикует как чисто бихевиористское понимание, «мысль есть речь минус звук» [38, с. 340], также считая неверным, представление о том, что слово искажает мысль. В результате «отношение мысли к слову есть живой процесс рождения мысли в слове» [38, с. 340]. Но и слово является завершением мыслительной деятельности, то есть воплощением мысли.

Ряд исследователей очень четко ограничивают мыслительную деятельность логическими операциями с информацией, мышление в таком случае можно представить как процесс решения задачи с определенными заданными условиями. «Мыслительные логические задачи - это всегда что-то разрешимое. Имеется в виду, что существует определенное количество информации, которое может быть собрано, и быть достаточным для того, чтобы конечным и последовательным числом шагов переработки этой информации решить задачу» [95, с. 51]. Стремление к созданию исключительно рациональной картины бытия приводит к тому, что сам человек, реальная жизнь которого часто и есть объект его же мыслительной деятельности, становится основным препятствием в этом процессе.

Сложность процесса мыслительной деятельности, по мнению М. Мамардашвили, состоит в «инородном» элементе, связанном с самим существованием человека, его включенностью в происходящее, которое требует осмысления, что приводит к противоречию между знанием и возможностью его реализации на практике, знанием и доказательствами его истинности [95]. По его мнению, путь к философии как познанию реальности пролегает через испытания, жизненные переживания и требует определенного отчуждения человека от его реальности. В то же время отрешенность от мира не должна приводить к разрушению внутреннего единства человека, которое выражается в его деятельности и взаимодействиях, обозначать отказ от рассмотрения каких-либо сторон реальности, вывода их за рамки данного «уравнения».

Внутренняя целостность индивида в его переживаниях, размышлениях, единстве когнитивного и эмоционального порождает различные споры о необходимости преобладания того или другого аспекта в мыслительном процессе как основания для оценки результата. Преобладание эмоционального компонента объявляется проблемой и приводит к поиску социальных и личностных причин дефицита интеллектуального развития [2], в то же время Г. Буркхардт, наоборот, считает, что западный, рационально мыслящий человек также далёк от истины и наиболее адекватного отражения реальности, которая не измеряется только логическими схемами [25].

Г. Буркхардт характеризует современное западное мышление как линейное и иерархическое, цель которого – систематизация. Подобный подход исключает самое главное в человеке – его чувственность. «Конструктивно мыслящий человек уверен в том, что только он и обладает чувством реальности, действительности, не замечая ... что реальность производимого весьма далека от неделимой, нередуцированной действительности» [25, с. 145-146]. Г. Буркхардт считает, что только в языческой культуре существовал другой тип мышления – круговой, который позволял человеку гармонично

взаимодействовать с окружающим миром. Современное мышление с его центральной идеей прогресса на рациональной основе не помогает человеку решить его проблемы, а, наоборот, все больше запутывает в сетях цивилизации. Самое главное, что мы не получаем ответа на многие вопросы. «Нам теперь важно понять, как это получается, что столько людей вокруг нас (до сих пор) верят в распятие и воскресение. Приверженность к какому-либо верованию, очевидно, является лишь одним аспектом жизни той группы, в которой эта черта проявляется. Она становится неким узлом, где переплетается множество сходящихся черт, будь то социальная структура или способ мышления ... влечет за собой проблему человеческой среды в целом» [22, с. 21].

Для определения социального мышления недостаточно рассматривать подобную деятельность, опираясь лишь на рациональный компонент. Рассуждая о соотношении сознания и мышления, П. Риккерт приходит к выводу о том, что в сознании рациональное тесно связано с иррациональным [124]. В индивидуальном сознании можно выделить «две части: констатирующую, т.е. просто воспроизводящую то, что задано общественным сознанием (нормы, правила, нравы, традиции... идеология...), и деятельную, творчески-конструктивную (...мышление)» [60, с. 11]. Таким образом, индивидуальное сознание в процессе познания окружающего мира с помощью мыслительной деятельности как способа ориентации, отбирает и осваивает наиболее значимое из всей совокупности различных уровней общественного сознания для организации собственной жизни. В результате логические операции могут совершаться с иррациональным содержанием.

Для исследования социального мышления необходим широкий взгляд на процесс мыслительной деятельности, который включает в себя как сознательное, так и бессознательное использование символов, образов и слов [169]. К. Гирц определяет мышление как «конструирование и испытывание символических систем, которые используются как модели для других систем:

физических, биологических, социальных, психологических и т.п. - таким образом, структура этих систем оказывается, как мы говорим, понята» [41, с. 30]. Соединение состояний и процессов этих символических моделей с подобными процессами внешнего мира происходит через размышление, концептуализацию, постижение, понимание.

Мыслительная деятельность человека, как, впрочем, и любая другая, всегда зависит от социальной реальности и выражается в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. В результате ее нельзя сводить лишь к процессу переработки получаемой информации или решению логических задач, поскольку количество неизвестных в подобном «уравнении» может оказаться бесконечным. И ценность этой деятельности обусловлена не только ее приближением к истинной картине мира, но и ценностью для окружающих, то есть социальной значимостью.

1.1.2. Социальная реальность как «объект» социального мышления.

Предметом рассмотрения социального мышления, несомненно, является социальная реальность, но существует и обратная связь: восприятие нами окружающего социума определяет наши действия и соответственно то же самое общество. Наиболее глубоко и полно это взаимодействие рассматривается в феноменологической социологии.

Социальную реальность А. Шюц определяет через совокупность «объектов и событий внутри социокультурного мира как опыт обыденного сознания людей, живущих своей повседневной жизнью среди себе подобных и связанных с ними разнообразными отношениями интеракции» [181, с. 530]. Конечно, наш окружающий мир наполнен какими-то материальными вещами, постройками, существующими независимо от сознания отдельного индивида, но за каждым предметом мы можем предположить идею его создателей, в нем воплощенную, результат чьей-то мыслительной деятельности. Каждый человек со своими мыслями, идеями, действиями что-то привносит в этот мир

и в большей или меньшей степени определяет его будущее. Все обстоятельства человеческой деятельности - в значительной степени результаты индивидуальных и коллективных выборов и проектов, постоянно осуществляемых в обществе. Выбор каждого человека связан с подобными действиями других людей. «Поскольку социальная система образуется интеракциями человеческих индивидов, то каждый участник является одновременно и деятелем (обладающим определенными целями, идеями, установками и т.д.), и объектом ориентации, как для других деятелей, так и для себя самого» [114, с. 497].

Для существования в этом интерактивном мире поведение, действия человека обоснованы и провоцируются его повседневным отражением окружающего мира. Конечно, они также детерминируются различными социальными процессами, материальными условиями, но все эти мотивы преломляются в сознании. Мировосприятие и культурная традиция, религия и психология – это та среда, где возникают реакции людей на объективные стимулы их поведения. Люди интерпретируют мир в идеальных объектах, которые определяют их поведение.

Биографически детерминированная ситуация, отложение всего предшествующего опыта, систематизированного в привычных формах наличного запаса знаний, предполагает определенные возможности будущей практической или теоретической деятельности. Причем эта ситуация является уникальной для каждого человека. Преодоление различий возможно благодаря взаимозаменяемости точек зрения и совпадения системы релевантностей. Значительная часть наших знаний о мире имеет социальное происхождение и передается друзьями, родителями, учителями, учителями учителей, при этом не только конкретными субъектами, но и отношениями, контекстами, в которые человек включается. «Меня учат не только определять окружающую среду, но и строить типичные конструкты согласно системе релевантностей, соответствующей анонимной унифицированной точке зрения «мы-группы»

[180, с. 132].

Формирование смысла не происходит изолированно, он является продуктом уже существующих принятых значений. «Однако эта совокупность значений - и в этом отличие царства культуры от царства природы - возникла, и продолжает формироваться в человеческих действиях: наших собственных и других людей, современников и предшественников» [180, с. 130]. В результате даже естественнонаучные знания, также являясь продуктом деятельности человека, представляют собой результат общественного взаимодействия и наделяются определенными смыслами, социальными по своей природе. ***Всякое мышление социально по сути, но не всякое мышление является социальным.*** Сущность социального мышления заключается, прежде всего в необходимости для индивида **интерпретировать общественную реальность**, заниматься поиском смыслов, которые определяют не только его жизнедеятельность, но и позволяют анализировать общественные институты такие, как: наука, религия, политика. При этом интерпретация может идти как с соблюдением основных принципов научного знания, так и без этого. Но в любом случае ключевым словом является «понимание» как основа интерпретации.

Для историков, социологов явления культуры выступают как наиболее сложно поддающиеся процессу расчленения с целью каузального анализа. Разделяя точку зрения Макса Вебера, согласно которой человек - это животное, опутанное сотканными им самим сетями смыслов, К.Гирц считает, что этими сетями является культура, поэтому её анализ должен осуществляться интерпретативной наукой, занятой поисками значений [41].

Интерсубъективность социального мира, жизнь среди других людей, общность забот, труда, выводит на первый план понимание как один из основных аспектов социального мышления. Вхождение в социальную среду возможно только в процессе усвоения общепринятых смыслов. Повседневность предстает перед нами как смысловой универсум,

совокупность значений, которые мы должны интерпретировать для того, чтобы обрести опору. «Социальные явления не просто «существуют», они всегда значат для человека, и именно через механизмы значений происходит социальное и межиндивидуальное взаимодействие» [43, с. 10].

1.1.3. Понимание как основа осмысления социальной реальности.

Категория «понимание» всегда являлась ключевой в методологии именно социального познания, поскольку данные наук о духе берутся из внутреннего опыта, из непосредственного наблюдения человека над самим собой и над другими людьми и отношениями между ними. Понимание - метод, характеризующий только и исключительно социальное познание, ибо факты из жизни могут быть поняты «изнутри», более того, он является ключевым как процедура постижения или порождения смысла.

Понимание не может быть полностью выражено в логическом взаимодействии, поскольку включает в себя проникновение в духовный мир другого человека, процедуру постижения и соотнесения с собственным духовным миром, то есть сопереживание, «вчувствование» (метод гуманитарного познания у В. Дильтея). «Каждая жизнь имеет свой собственный смысл ... смысл индивидуального бытия совершенно неповторим и не поддается никакому анализу никаким познанием, и все же он, подобно монаде Лейбница, специфическим образом воспроизводит нам исторический универсум» [52, с. 139].

Понимание рассматривается как непосредственное постижение некоторой душевно-духовной целостности, т.е. как интуитивное проникновение одной жизни в другую, как расшифровка значения и смысла социально-исторической деятельности и предусматривает субъект-субъектное взаимодействие. «Можно ли ознакомиться с верой, которую не разделяешь, иначе, чем с чужих слов? Так обстоит дело, повторяю, со всеми явлениями сознания, когда они нам чужды» [22, с. 32]. Ты, Другой как нечто независимое от нашего представления, нечто такое, что настолько реально для себя, как и наше собственное существование. Автобиография у В. Дильтея выступает

высшей формой выражения собственной жизни, и позволяет другим понять автора.

До того как позитивизм потерял свое всеобъемлющее влияние, ряд исследователей, в том числе и В. Дильтей, считали принципиально невозможным существование философии, истории или социологии, обобщающих ход исторического процесса как целого, поскольку непосредственное переживание, на котором основывается всякое понимание, индивидуально.

В дальнейшем «понимание» как метод в своем развитии получает различную интерпретацию и значение. Пониманию, как утверждает Г. Зиммель, доступны лишь такие сочетания переживаний, которые выступают не только как случайные явления субъективной душевной жизни, но и имеют общеобязательность типического. Выделение определенных типов человека позволяет понять Другого. Понимание в данном случае имеет аспект типичности, чтобы понять - необходимо всё свести к единому [64].

Ты, Другой, как правило, являются носителями другой культуры, ментальности, а мы неизбежно пытаемся подойти к этой иной реальности с привычными для нас правилами и нормами. Понимание в данном случае - следствие диалога, в ходе которого и выясняются различия, и достигается какая-то приемлемая основа для взаимодействия. Мы задаём чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе никогда не ставила, чужая культура открывает перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины. Без своих вопросов, по мнению Бахтина М.М., нельзя творчески понять ничего другого [14]. Подобное общение культур позволяет достичь единства, взаимообогащения и сохранить их целостность.

Ученым, который сделал категорию «понимание» основной в своей социологической концепции, был Макс Вебер [29]. В науке, предметом которой является смысл поведения, «объяснить» означает - постичь смысловую связь, определяющую доступное непосредственному пониманию

действие. Во всех этих случаях, где определяющими выступают рациональность или аффекты, необходимо искать субъективный смысл происходящего. Макс Вебер считает, что, изучая социальные образования, мы способны выйти за пределы простого установления функциональных связей и правил и дать то, что совершенно недоступно всем естественным наукам. «Мы понимаем поведение отдельных индивидов, участвующих в событиях, тогда как поведение клеток мы понять не можем, а можем только постичь его функционально, а затем установить правила данного процесса. Преимущество интерпретирующего объяснения по сравнению с объяснением, основанным на наблюдении, достигается, правда, за счет большей гипотетичности и фрагментарности полученных выводов» [30, с. 467-468.] Соответственно, понимание того, что происходит в обществе, может рассматриваться как анализ смысловых моментов социокультурной жизни. Любое социальное действие наполнено смыслом в той или иной степени, и поэтому может быть соотнесено с действиями других людей. Объект понимающего исследования - «смысловая связь поведения».

В трактовке постпозитивизма понимание сочетается с объяснением как образный компонент с логической рационализацией уже понятых (размещенных в когнитивной модели) реальных соотношений, для которых необходимо отыскание закона, устанавливающего в них всеобщее. В целом это связано с признанием возможности разных типов рациональности, введением понимания в данную сферу.

В феноменологической социологии понимание - предпосылка любых социальных взаимодействий, а также социальных структур и институтов, возникающих на их основе, т.е. предоснова любых возможных мыслительных процессов и процедур. В результате единственно возможной социологией становится социология знания, а объектом социального исследования становится повседневное сознание. Изучая мотивы и поведение людей в процессе их социального взаимодействия, мы неизбежно сталкиваемся с тем,

что исследуем не какую-то объективированную реальность, а фактически ее восприятие другими людьми, поскольку эти люди выступают нашими посредниками между исследовательской позицией и социальной реальностью.

Диалектика общего и частного привела к тому, что в социологии последней трети XX века активно применяются так называемые «качественные» методы, которые позволяют изучать общество не только с помощью выделения типического, но и сконцентрировать внимание исследователя на отдельной личности. В то же самое время обращение к индивиду для социологии – возможный путь выделения новых элементов для обобщения. Все, что человек говорит или пишет, все, что он изготавливает, все, к чему он прикасается, может и должно давать о нем сведения. Стремление за общественными явлениями увидеть сознание человека или группы, возможность ближе подойти к подлинным побудительным причинам поступков людей, не ограничиваясь декларируемыми ими заявлениями, которые вполне могут быть не только намеренным обманом, но и самообманом, иллюзией, позволяет вскрывать социально-культурные обоснования поведения индивидов и групп.

Благодаря неокантианству было заложено ставшее теперь традиционным истолкование понимания как эвристической познавательной процедуры, дающей приращение знания, а не только восстанавливающей изначальное. Понимание, прежде всего, - процедура обнаружения смысла текста в процессе его интерпретации, реконструирующей изначальный его замысел, то есть преодоление культурной и временной дистанции. Сочетание «понимающих» и «объясняющих» схем в научном знании и познании приводит к универсализации процедур понимания, которые из исторического гуманитарного знания были перенесены в знание социальное, а затем стали рассматриваться как основа познания.

В герменевтике «понимание» является основной категорией как поиск смысла в качестве собственного предмета и процедура приписывания

значений, при этом провозглашается изначальная способность человека к пониманию, но происходит смещение с самих смыслов на языковые практики - дискурсы как предмет непосредственного анализа. Понимание начинает трактоваться как умение действовать соответственно социально-культурному контексту, т.е. оно выражает отношение субъекта, владеющего нормами данной культуры, к произведенному в рамке этой культуры тексту (в расширенном толковании).

В то же время процесс понимания наделяется деятельно-коммуникативной природой. Задание способов действия и коммуникации - это и есть запуск механизмов формирования понимания. В такой трактовке именно понимание создает смыслы, т.е. последние не понимаются, а продуцируются в конкретных деятельностно-коммуникативных ситуациях. Понимается не смысл или текст, а ситуация, в которой находится понимающий человек. В этом отношении смысл рассматривается как ситуативно создаваемый и отличается от других смыслов, включаемых в ситуацию в качестве готовых значений. Порождаемые смыслы схватываются в процедурах рефлексии. Рефлексия не только проясняет смыслы, но и обнаруживает смысловые лакуны, запуская, тем самым, новые акты смыслопродуцирующей деятельности и коммуникации. Достигнутый уровень понимания оставляет открытыми диалогово-коммуникативные практики, позволяющие выходить за пределы онтологических представлений и утвердившихся интерпретационных схем, перемещая системы в новые контексты и провоцируя появление новых контекстов, и, тем самым, запуская новые интерпретации.

Непонимание при этом может быть истолковано как проявление психологической или теоретической замкнутости мышления, приверженного следованию догматизированным, усвоенным схемам, что выражается в неспособности осмысливать новые ситуации коммуницирования и действия. Следовательно, условие понимания - активизация процессов

мышления в коммуникативно-деятельностных и рефлексивных практиках. Понимание в таком ракурсе становится проблемой практического отношения и практического разума.

Обоснование неразрывной связи мысли и бытия человека позволяет М. Хайдеггеру говорить о понимании как специфическом отношении индивида к действительности [167]. Жизнь человека представляется как понимающее бытие. *Понимание, таким образом, можно рассматривать как постоянное взаимодействие, форму существования человека и общества.* В процессе социального познания, по Г. Зиммелю, общество при посредстве использующего процедуры понимания индивида познает само себя, используя представление о себе самом в качестве регулятивного принципа познания, понуждая, тем самым, явления и факты развертывающейся социальной жизни выражаться в предписанных им категориях и формах [63]. Обоснование данного подхода к исследованию социального мышления, анализ взаимодействия общества и индивида, обусловленного пониманием как важным компонентом бытия человека, требует более подробно остановиться на области повседневного сознания, определяющей эти процессы.

1.1.4. Повседневное сознание.

Повседневное, обыденное сознание рассматривается очень часто в противовес научному, рациональному, логически обусловленному и может признаваться менее адекватным при восприятии окружающей реальности. Скорее следует говорить о том, что способы, возможности постижения реальности, предоставленные повседневным сознанием гораздо шире и многообразнее. Различные формы познания: обыденное, религиозное, мифологическое, художественное и научное - в зависимости от назначения, характера знания, а также используемых средств и методов, в равной степени являются значимыми для понимания социального мира как части общественного взаимодействия, социальной реальности, изучение которой требует целостного взгляда, ведь главное - воссоздать объемную картину

жизни на многих уровнях.

Тем не менее, следует признать, что в повседневном сознании рациональность мышления сочетается с иррациональностью сознания в целом. Можно сказать и так, логические операции (например, операции выбора) производятся со смыслами, которые зачастую выстроены на иррациональной основе, и это всё смешано в общественном сознании. Благодаря социологии знания, мы понимаем связь мышления с духовной атмосферой своей эпохи и значительный элемент так называемого бессознательного в нем. Сознание (индивида) - на всех уровнях, от философской рефлексии до культурных стереотипов и коллективного бессознательного - окрашивающее и во многом определяющее его социальное поведение, представляет собой неотъемлемый компонент жизнедеятельности общественных групп.

Индивидуальное сознание с одной стороны определяет, с другой стороны включает в себя коллективные формы восприятия окружающей реальности. К. Юнг, помимо «личностного бессознательного» как отражения в психике индивидуального опыта, выделяет еще более глубокий слой «коллективного бессознательного», которое отражает опыт предшествующих поколений, и является основой для формирования ядра личности. По мнению К. Юнга, содержание коллективного бессознательного составляют архетипы, общечеловеческие первообразы [183].

«Анналисты» включили бессознательное в поле своего исследования через категорию «ментальность». Л. Февр и М. Блок применили анализ ментальности к сознанию людей других обществ, убедившись в том, что человек в разные эпохи мыслит неодинаково [22, 154]. Ментальность позволяет выявить интеллектуальные процедуры, способы мировосприятия, которые были присущи людям определенной эпохи, и в которых они не отдавали себе ясного отчета, применяя их как бы «автоматически». Ментальность - это тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания, от того, чем

люди пользуются, обычно сами того не замечая, не задумываясь о причинах и логической обоснованности.

В каждом обществе, на данной стадии развития, существуют специфические условия для структурирования индивидуального сознания; культура и традиция, язык, образ жизни и религиозность образуют своего рода «матрицу» - в ее рамках формируется ментальность. Эпоха, в которую живет индивид, создает его мировосприятие, дает ему определенные формы психических реакций и поведения. Особенности духовного оснащения обнаруживаются в коллективном сознании общественных групп и толп и даже в индивидуальном сознании выдающихся представителей эпохи. В творчестве последних при всех их неповторимых, уникальных особенностях проявляются общие черты ментальности, ибо всем людям, принадлежащим к данному обществу, культура предлагает общий умственный инструментарий, и уже от способностей и возможностей того или иного индивида зависит, в какой мере он им овладел. Если отвлечься от внезапных перемен, которые время от времени происходят в коллективном сознании, то придется констатировать, что ментальности обычно изменяются медленно, незаметно для их носителей. Картина мира, или видение мира - категория в высшей степени устойчивая. Причина в том, что сама ментальность чаще всего остается логически не выявленной и не рефлекслируемой.

Научные социальные теории, в которых речь идет об общих закономерностях развития, часто не в состоянии раскрыть такие явления, как ментальность, поскольку последняя растворена в индивидуальном сознании и очень по-разному проявляется в деятельности человека, будучи опосредована спецификой его психологических характеристик. Габриэль Тард, анализируя процессы французской революции второй половины XIX века, приходит к выводу, что основы социальной логики состоят из верований и желаний человека, которые трансформируются в суждения и хотения на уровне рациональности [151]. Когда речь идет об индивидуальном сознании,

прерогатива отдается психологической науке, но процессы познания окружающего мира, как общественного взаимодействия не могут не входить в сферу социологии и других общественных наук.

К. Гирц доказывая, что социология также может исследовать порой необъяснимое с точки зрения рациональности поведение человека, используя понятия символа и культурных схем. Культурные схемы, – религиозные, философские, эстетические, научные, идеологические – он рассматривает как программы, которые снабжают индивида шаблонами или чертежами для организации социальных и психических процессов [41]. В частности, идеология как культурная система, задавая индивиду такие схемы, использует силу символа, которая состоит в его способности обозначать и сообщать социальные реальности, неподдающиеся осторожному языку науки, таким образом, он передаёт более сложный смысл, чем предполагает буквальное понимание. К. Гирц сравнивает символ с метафорой, которая обеспечивает взаимодействие между разнородными смыслами и создаёт единую схему [41]. Понимание сознания и деятельности человека невозможно без подхода к его мироощущению как к анализу культурной системы.

Наиболее важной характеристикой повседневного сознания - и особенно его индивидуального уровня - в том, что касается, прежде всего, индивидуального уровня, является его априорность или естественность знаний об обществе, что М. Шелер называл «относительно-естественным мировоззрением». М. Шелер подчеркивал, что «человеческое знание в обществе дано индивидуальному восприятию *a priori*, гарантируя индивиду смысловой порядок. Хотя этот порядок и связан с определенной социально-исторической ситуацией, он кажется индивиду естественным способом видения мира» [18, с. 20]. По П. Бергеру и Т. Лукману все необходимые объективации, выраженные в языке, даны нам изначально, более того, они обладают соответствующей легитимацией. В процессе своей общественной практики индивид может пересматривать эти изначально постулаты, но для

него они обладают относительной устойчивостью и являются само собой разумеющимися. В результате сам мир, переживаемый в качестве реального, не обязательно является именно таковым, он существует для нас в наших интерпретациях. При всех совпадениях и несовпадениях существует постоянное соответствие между моими значениями и значениями других людей в этом мире - знание, которое человек разделяет с другими людьми в привычной обыденности жизни, самое важное, что оно не требует никакой дополнительной проверки [18].

Человек воспринимает повседневную жизнь в зависимости от пространственной и временной приближенности и удаленности. Соответственно взгляды людей, находящихся в ближайшей среде, более понятны, а знакомство с сознанием жителей другой страны уже представляется исследованием другой планеты. Примером такой другой реальности являются также религия, наука, что отражено в различии используемого языка. Следовательно, чтобы проникнуть в сферу, которая не является для нас естественной, мы должны приложить значительные усилия не только в освоении «чужого» языка, но и некоторым образом перестроить нашу мыслительную деятельность и преодолеть собственную самодостаточность.

Традиционно в рамки, ограничивающие возможности повседневного сознания, включают его стереотипную природу. У. Липпман первым вводит понятие стереотипа, как упрощенного, схематизированного образа социальных объектов или событий, некоей «выжимки» из моральных норм, социальной философии и политической пропаганды, которая обладает высокой устойчивостью [98]. Споры о «полезности» или «вредности» стереотипов продолжаются до сих пор. А. Меренков считает стереотипы основой мыслительного процесса. Стереотипы обеспечивают бессознательную часть мышления, обеспечивая существование человека в мире, помогают человеку ориентироваться в обстоятельствах, не требующих анализа

ситуации, выбора вариантов решения. Если же обстоятельства иные, человек может пересмотреть программу своих действий и постепенно сформировать новый стереотип. «Качественной особенностью мыслительной деятельности человека является возможность выработки иного, отличающегося от возникшего на основе отражения реальности стереотипа, представляющего собой образ того предмета, который может быть создан путем практического сочетания уже соединенных мыслительным путем элементов. Так стереотип мышления определяет содержание и направленность будущего стереотипа практической преобразовательной деятельности» [98, с. 50]. Иными словами, в качестве ограничения может выступать не сам стереотип как таковой, а его несоответствие реальности, которое не может быть устранено, то есть не осуществляется процесс конструирования новых программ деятельности.

Таким образом, возможности, содержание, способы мыслительной деятельности повседневного сознания связаны с потребностями существования человеческого сообщества, особенностями человеческой деятельности. Существует точка зрения, что только с помощью социологического мышления индивид может понять суть общественных явлений [11]. В результате роль социального мышления может сводиться только к обеспечению практических нужд человека, что не соответствует действительности. Поскольку социальное мышление в нашей работе рассматривается более широко, следует более подробно остановиться на соотношении социального и социологического мышления.

1.1.5. Социологическое и социальное мышление.

«История, право, экономика, политическая наука, социология - все они рассматривают человеческие действия и их последствия» [11, с. 9]. Но социология отличается более общим взглядом, стремлением «рассматривать человеческие действия как элементы более широких структур» [11, с. 14], и рассматривается в данном случае как теоретический уровень осмысления общественной проблематики в целом. Теоретический анализ - это всегда

сфокусированный взгляд на определенном аспекте реальности, он отличается специфическим выбором средств исследования, системностью подхода, логичностью изложения и доказательствами всех предложенных постулатов. Так называемый здравый смысл, которым руководствуется каждый человек в своей повседневной жизни, соответствует уровню повседневного сознания, и является полем для теоретических исследований. При этом социальное мышление, нельзя рассматривать только как практический путь поиска решения какой-либо жизненно важной проблемы для индивида, т.е. поиск способа достижения результата. Значимым является его мировоззренческий аспект, на основании которого и происходит понимание общественной реальности путем поиска смыслов, что позволяет индивиду воспринимать различные общественные институты, такие как наука, религия, политика и т.п.

3. Бауман выделяет ряд характерных отличий социологии от здравого смысла. Мы воспользуемся этими отличиями, чтобы отделить социальное мышление от социологического и будем использовать положения, касающиеся здравого смысла, в качестве характеристик по отношению к социальному мышлению.

1. Соблюдение правил ответственных высказываний (особенность науки), различение высказываний, проверяемых доступным опытом, и «условного и непроверенного мнения», то есть соблюдается общепринятая в науке практика процедур.

2. Размер поля для сбора материала, на основании которого выносятся суждения. Для большинства людей такое поле ограничено их собственным жизненным миром. А личный опыт всегда фрагментарен и односторонен. Только сопоставление таких опытов, что присуще социологии, может привести к общей картине каких-либо социально-культурных процессов.

3. Способ придания смысла человеческой реальности. Здравый смысл все объясняет из собственного опыта, поэтому ситуация представляется всегда результатом действия какого-либо субъекта, то есть предельно персонифицирована. СМИ также «изображают сложные проблемы народов,

государств и экономических систем как результат помыслов и деяний нескольких индивидов, которых можно назвать по имени, поставить перед камерой или взять у них интервью» [11, с. 20]. Социология же рассматривает смысл человеческого существования «посредством анализа многообразных взаимозависимостей человека» [11, с. 20].

4. Здравый смысл основывается на «рутинной, монотонной природе повседневной жизни, которая «информирует» наш здравый смысл и, в свою очередь, «информируется» им. Узнаваемость и привычность более присуща здравому смыслу, любознательность и критичность - социологии.

Согласившись с З.Бауманом по основным пунктам, отметим, что сравнение опыта, своего и чужого, присуще и здравому смыслу, социологическое мышление в данном случае сопоставляет эти факты, исследует особенности жизни человека в рамках модели общества в целом. Исходя из данных отличий, можно предположить, что социальное и социологическое мышление «генетически взаимосвязаны» [60], но в данной диссертационной работе социальное мышление не сводится к «несовершенному» социологическому. Сходство между этими двумя видами мышления, по сути, ограничивается их предметом. Следует отметить, что это положение также не достаточно корректно, скорее социальное мышление является предметом исследования для социологического, но общественная реальность, безусловно, присутствует в обоих типах мышления. Социологическое мышление – это научное конструирование модели общества в целом, взгляд «извне», инструмент исследователя. Каждое направление такого специального изыскания – конкретизация, детализация какого-либо аспекта социальной реальности в рамках этой модели. А социальное мышление - это взгляд «изнутри» и знания об обществе здесь очень тесно переплетены с другими сведениями, касающимися всех сторон жизнедеятельности, и с их оценкой, основанной на эффективности реализации поставленных целей, которая очень часто определяет мироощущение в целом.

Социальное мышление сочетает практические и теоретические знания, интеллектуальная матрица, заложенная ментальностью, для индивида в его практической деятельности – инструмент, основа его мышления, что в то же время не лишает его возможности критически относиться к данной основе. Для социолога такая матрица – это с одной стороны препятствие к исследованию, поскольку он сам принадлежит к определённой эпохе, с другой стороны – это необходимый аспект исследования сознания индивида.

Социальное мышление чаще оперирует смыслами, которые продуцируются в сфере личных взаимодействий человека. Принятие социальных смыслов происходит в виде формирования представлений, которые рассматриваются как «единство когнитивного и эмоционального, знания и отношения, рационального и морально-личностного» [60, с. 12]. Разнообразие индивидуального опыта, также как и интеллектуальные способности расширяют «поле представления» (Московичи С.) [60, с. 13]. При этом смыслы или представления в сфере личного взаимодействия наиболее понятны, осознаны, а более отдалённые от индивида значения явлений и процессов, происходящих в обществе, как правило, принимаются на веру.

Возможно, поэтому до сих пор такие виды сознания, как религиозное, мифологическое сознание, которые позитивизм рассчитывал «похоронить» ещё в XIX веке, до сих пор существуют. Социальное мышление конструирует символическую систему из того, что является содержанием общественного сознания, предлагается социумом, государством, различными социальными институтами. В то же время умение видеть за событиями повседневности принципы взаимодействия человека и общества в целом, доступно и социальному мышлению, поскольку оно оперирует и знаниями более общего характера. Особенность таких знаний - образность и эмоциональность. Общество рассматривается индивидом, прежде всего, как среда, условия собственной жизнедеятельности, и в зависимости от успешности или не успешности реализации своих планов и надежд приобретает различную

эмоциональную окраску, положительную или негативную.

В то же время проведение прямой аналогии между научным и ненаучным мышлением приводит к тому, что доминирование эмоциональной, ценностно-смысловой, морально-личностной составляющих рассматривается как недостаток, например социального мышления россиян, поскольку это приводит к умалению когнитивной, интеллектуальной составляющей. С одной стороны мыслительная деятельность россиян в условиях тоталитарного общества действительно развивалась в соответствии с жестко направленной социально-политической средой, которая не располагала к конструктивному мышлению. С другой стороны, в этой же работе Абульханова-Славская К.А. формулирует положение о том, что посредством социального мышления личность вносит определенность в то, что является противоречивым, многогранным, при этом используя любые «интеллектуально-духовные» формы и способы: в одних случаях рациональные, понятийные, в других иррациональные, интуитивные, как коллективные, так и индивидуальные [2]. Можно сделать вывод о том, что подобная способность социального мышления не недостаток, а скорее достоинство, потому что позволяет воспринимать все многообразие форм осознания жизнедеятельности, и помогает индивиду строить свою жизнь и реализовывать свои надежды и стремления в самой различной социальной среде.

К. Гирц, проводя раздел между наукой и идеологией как различными культурными системами, использует следующую аргументацию. В науке структура ситуаций называется таким образом, что в этом названии заключено отношение незаинтересованности. Её стиль – сдержанность, сухость, решительная аналитичность, избегая семантических приёмов, лучше всего выражающих нравственное чувство, она стремится к достижению максимальной интеллектуальной ясности. А идеология называет структуру ситуации так, что в именовании заключено отношение вовлечённости. Её стиль – украшенность, живость, намеренное воздействие на чувства, она

объективирует нравственное чувство с помощью тех самых приёмов, которых избегает наука, потому что её задача - побудить к действию [41]. Безусловно, являясь заинтересованным, в силу необходимости обеспечения собственной жизнедеятельности, с помощью социального мышления индивид как бы создаёт свою модель общества, центром которой является он сам, как культурную систему, насыщенную различными смыслами, частью познанными, частью признанными на веру. Сама эта система может считаться несовершенной с точки зрения науки, но она и строится изначально не как научная.

Социальное мышление часто оперирует символами, создатели идеологических систем активно используют эту особенность с целью воздействия на людей, которые позволяют постигать и передавать другим свое знание, передавая более сложные смыслы, чем предполагает буквальное понимание. В результате использование символов с одной стороны позволяет наиболее выразительно и полно передать свое отношение так, чтобы тебя поняли, с другой стороны может привести к заблуждению, некритическому восприятию. Для социального мышления символизация – один из способов обобщения информации об окружающей реальности.

Таким образом, в данной работе **социальное мышление - это конструирование и понимание индивидом социальной реальности как условий, среды своей собственной жизни, что предполагает:**

- **взгляд, прежде всего, «изнутри», поскольку оценка всех общественных явлений и процессов происходит в соотнесении с его собственной жизнью;**
- **яркую эмоциональную окраску подобной оценки;**
- **более осознанное постижение и порождение смыслов в сфере личного взаимодействия, и принятие на веру, если речь идёт о том, что непосредственно не входит в эту сферу.**

В современном обществе, одна из главных характеристик которого -

многообразие, проблема социального мышления связана с отсутствием устойчивости общественных практик, необходимостью для индивида постоянно совершать жизненно важные выборы, что требует анализа сложившейся ситуации. Таким образом, возникает задача развития способностей человека в рамках повседневного сознания изменять сложившиеся у него в процессе практики взгляды, представления.

1.1.6. Особенности современного мира, приводящие к необходимости изменения повседневного сознания.

В диссертационной работе я выделяю те особенности современного общества, которые имеют наибольшее значение для изменения мыслительной деятельности человека.

Развитие информационного общества. Информация становится ключевым аспектом развития новой стадии общества, где решающим средством управления становятся интеллектуальные технологии. При увеличении информационного объема, циркулирующего в обществе, основной проблемой для каждого человека становится овладение способами работы с этими данными, которые все больше и больше охватывают все стороны жизни человека, как производство, так и потребление. Совершенствование средств передачи информации приводит к сближению территорий, государств, людей, принадлежащих к разным культурам, и способствует процессу нивелирования присущих им особенностей, что несёт в себе и позитивные и негативные моменты.

Глобальные процессы в современном обществе. М. Кастельс говорит о построении новых форм пространства и времени человеческой жизни, связанных с возникновением и развитием метасети, которая ведет к обесцениванию целых территорий. В этом процессе исчезает структурное значение людей, локальностей и отдельных видов деятельности, оно переходит в логику метасети, где формируются ценности, создаются культурные коды и принимаются решения, связанные с властью [73]. У. Бек, анализируя процессы развития современного общества, пишет о глобализации

частной жизни. «Частная жизнь уже не привязана к какому-либо определенному месту ... это жизнь в пути ... транснациональная жизнь ... техника служит средством преодоления времени и пространства» [15, с. 133]. Для того чтобы жить «сообща», сейчас необязательно жить в одном месте.

Огромные возможности, открывающиеся перед человечеством с созданием мировых информационных сетей, могут обернуться негативными последствиями, одно из которых – истощение ресурсов - уже становится насущно актуальным. Если рассматривать последствия компьютеризации мира: с одной стороны - это новые возможности для развития экономики и обмена информацией, с другой - массовые сокращения людей в производстве и усиление контроля над людьми с помощью тех же самых электронных средств. Итогом может быть «роботизация» человека.

Современное общество как общество «риска». Глобальные проблемы современности, от возможной термоядерной катастрофы и сильнейшей экономической отсталости ряда регионов мира до деградации человека, связанной, прежде всего, с проблемами алкоголизма и наркомании, наиболее активно освещаются и анализируются во второй половине XX века, в частности, в деятельности Римского клуба. Для нас здесь важно подчеркнуть, что все эти носящие глобальный характер процессы делают наше современное общество - обществом риска.

Общество риска требует создания новых общественных структур, что Бек называет «самокритичным обществом» [15, с. 174], которое хотя бы на словах готово к противодействию и к перестройке своего мышления и не соглашается с заверениями техников о том, что в случае применения ядерной энергетики и генной инженерии риск нулевой. Выход У. Беку видится в «космополитической демократии», в транснациональной значимости основных прав, о чём говорил еще И. Кант в своей работе «К вечному миру»: демократии не могут существовать в рамках отдельных государств, а только в обществе граждан мира [15]. Наиболее важный позитивный аспект данного

процесса - возможность в этом сетевом обществе выйти на такой уровень знаний и социальной организации, который позволяет жить в **общественном** мире. М. Кастельс считает, что жизнь человечества кардинально изменится, речь идет о начале иного бытия, о приходе нового информационного общества, отмеченного самостоятельностью культуры по отношению к материальной основе нашего существования [72].

Именно современное общество создает такие условия для жизнедеятельности индивида, когда он начинает анализировать собственную мыслительную деятельность. К. Манхейм считает, что в устойчивом и стабильном обществе человек как бы и не мыслит, в том смысле, что он использует понятия и формы мышления, созданные обществом, той средой, в которой он существует [96]. Современное общество, особенностью которого является высокая горизонтальная и вертикальная мобильность, ставит индивида в такие условия, что он получает возможность наблюдать мыслительную деятельность людей, принадлежащих к другим культурным сообществам, обладающих другой ментальностью. Подобное противоречие может привести к критическому взгляду на своё собственное мышление, поставить вопрос, а почему я думаю именно так? В то же самое время можно выделить и совершенно противоположную тенденцию в развитии общественного сознания.

Конец социального в социологии постмодернизма.

Изменения общества приводят к тому, что теоретики постмодернизма называют «концом социального», имея в виду размывание границ социальных групп. Понятие «тусобщество» отражает процесс постоянного перемещения индивидов из одной группы в другую, из-за чего приобретают новый характер все общественные процессы. «Даже могикане социальной истории, не покинувшие ее оскудевшую ниву, вдруг почувствовали, как «оплыли» ее базовые понятия. Исследователь, непредвзято подходящий к источникам, констатирует исчезновение классов, социальных страт, макрогрупп и т.п.» [142, с. 19]. Можно не соглашаться с «постмодернистами», например, по

поводу исчезновения из нашей жизни таких процессов, как образование и воспитание, но нельзя не признать, что их характер действительно меняется, причем весьма кардинально. Обратной стороной этого процесса Ж. Бодрийяр считает не создание новых социальных образований или повышение мыслительной активности индивида, а наоборот стремление избежать этого, в результате человек сливается с массой, толпой.

«Все хаотическое скопление социального вращается ... вокруг масс», в результате «все электричество социального и политического они поглощают и нейтрализуют безвозвратно» [23, с. 6]. Ж. Бодрийяр отказывает массам вообще в освоении какого-либо смысла «Они не являются ни хорошими проводниками политического, ни хорошими проводниками социального, ни хорошими проводниками смысла вообще» [23, с. 6]. Массы способны выступать действующим лицом истории, но эта сила является стихийной по сути своей. Социальное, по мнению Ж.Бодрийяра, это «рыхлое, вязкое, люмпенаналитическое представление» в отличие от социологического [23, с. 9]. Подобный взгляд на социальное противоречит основной идее нашей диссертационной работы, но нельзя не согласиться с некоторыми выводами представленного автора. Массы предельно иррациональны, главное для них не смысл, а зрелища, **в современном обществе они уходят в частную жизнь**, Ж. Бодрийяр называет это «формой активного сопротивления политической манипуляции» [23].

Таким образом, можно выделить крайне противоречивые тенденции в изменении повседневного сознания, мыслительной деятельности индивидов в современном обществе. С одной стороны создаются условия для критического отношения к собственному мышлению, возможности для его совершенствования, с другой стороны действительно можно наблюдать процесс ухода в частную жизнь, отказ от постижения глубоких общественных смыслов. На последней конференции Европейской социологической ассоциации прозвучало пренебрежительное выражение, когда речь зашла о

современной молодёжи, что это «поколение кредитных карт и сотовых телефонов», подразумевалось, что для них интересен лишь процесс потребления.

Складывается такое ощущение, что человек плывет по реке, течение которой становится все быстрее и быстрее, а он до сих пор не научился управлять своим средством передвижения. Человечество успешно решает многочисленные научно-технические проблемы, но «страдает» от аномии, феномен «относительной бедности» приходит взамен явлениям абсолютной нищеты, голода, провоцирующим асоциальное поведение.

В современном обществе готовность индивида к изменению своих представлений как устойчивых образований становится насущной необходимостью. Решения, которые мы постоянно принимаем как частные лица и как члены общества по поводу экономики, сохранения природных ресурсов или разработки ядерных вооружений, не просто определяют жизнь человечества, но и ставят вопрос о его выживании. Понимание того, что любая деятельность связана с подобными действиями других людей, что человечество, образно выражаясь, «сидит в одной лодке» и нуждается в согласовании интересов, оценке последствий своих решений для других, а не просто в выборе каждым выгодного для себя варианта, заставляет нас говорить о необходимости для современного человека социально-критического мышления.

1.1.7. Социально-критическое мышление как способ ориентации в современной реальности.

Ситуация выбора, характерная для современного общества, значительно повышает степень ответственности человека за происходящее. Современная реальность требует усиления мыслительной активности индивида в собственной жизнедеятельности, и формирования его социальной компетентности как основы для принятия взвешенных решений, определяющих как его собственную судьбу, так и дальнейшую судьбу

человечества. Чтобы решения индивида были сделаны в позитивном ключе, необходимо критическое мышление.

Необходимость полностью осознавать своё существование, что «требует максимальной интенсивности и экстенсивности сознания, минимума бессознательного», определяет лицо современного человека, а не того, кто живёт только в соответствии с традицией [184, с. 25]. В то же самое время, по мнению К. Юнга, таких людей крайне мало, поскольку человек пытается по-прежнему жить, прежде всего, так, как принято, так, как предлагают, полагаясь на ситуативные решения. Иными словами, человек предпочитает просто жить, а не думать об этом.

Если посмотреть на это «социологически», исходя из взаимосвязи человека и общества, то можно сделать вывод, что от человека до сих пор никто не требует, и вряд ли будет требовать в дальнейшем, осознания своего положения в этом обществе и ситуации в обществе в целом [104]. Социологическое мышление или воображение, как профессиональное, научное, следуя нашей логике, не может помочь, если речь идёт об индивидах в целом. В то же самое время мы можем наблюдать отказ индивидов от попыток осмысления социальной реальности, особенно основываясь на принципах научного знания.

Необходим такой подход к развитию социального мышления, который позволит индивиду, оставаясь в рамках своей модели общества, «смотреть» на происходящее более глубоко, более критично. Термин «критическое мышление» - один из самых популярных, в том числе в педагогической и психологической литературе. По мнению Д.Халперн, критическое мышление - это «использование таких когнитивных навыков или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата. Отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью» [169]. В данном определении подчёркивается практический аспект, то есть такое мышление

способствует достижению поставленной цели. Д. Клустер определяет характеристики критического мышления следующим образом:

- это самостоятельное мышление;
- информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом процесса мышления;
- начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- стремится к усиленной аргументации;
- это мышление социальное [76].

Данное определение, больше соответствует целям нашей работы, поскольку акцентируется сам процесс мыслительной деятельности. Социальное знание, по П.Берту, имеет свой «эмансипаторский потенциал», поскольку может освободить человека от навязанных культурных ограничений с помощью «археологии и генеалогии знания» (М. Фуко) [21]. Анализ своих собственных представлений, сопоставление их с взглядами других, в том числе теоретическими концепциями, позволяет понять как их происхождение, обусловленность социальной средой, так и их ограниченность в силу сложности понимания общественных процессов. ***Критичность в данном случае рассматривается, исходя из взглядов И. Канта, прежде всего, как признание ограниченности, несовершенства собственных взглядов индивида на общество*** [69].

Следует отметить, что человек сам по себе не в состоянии овладеть этими умениями, для этого необходима определённая образовательно-воспитательная среда, и в этом видится направление сближения общественных, социологических наук с педагогической наукой и практикой.

Особенности современного мира приводят к разрушению основы повседневного сознания, его непротиворечивости и устойчивости. Социально-критическое мышление позволяет индивиду понять и принять эти противоречия и достичь определенной устойчивости восприятия этого мира.

При этом интерпретация действий другого человека, формирование представлений об образе мыслей другого человека в условиях, как совместных действий, так и в условиях конфликта требует от современного человека особых усилий в области понимания на основе поиска смыслов.

Социально-критическое мышление как конструирование социальной реальности предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», существования скрытых смыслов социальной реальности, а самое главное - готовность к пересмотру индивидом своих представлений об обществе. Характеристиками такого мышления, на наш взгляд, неизбежно являются: принятие позиции Другого, восприятие конфликта как возможности для развития. Развитие такого мышления будет способствовать достижению социальной компетентности, необходимой для индивида в современном обществе.

1.1.8. Социальное мышление как основа развития социальной компетентности.

Опыт взаимодействия людей на арене общественной деятельности отражается в их социальной компетентности. Социальная компетентность как аспект индивидуального сознания отвечает за выстраивание самим человеком социальных отношений всех уровней, начиная с семейных и до политических. Само понятие социальной компетентности очень сложно ограничивать, поскольку все, что знает человек, можно отнести к данной сфере. Социально-культурная компетентность - это «способность воспринимать другое с положительными эмоциями как путь к познанию нового, обогащающий собственный опыт и способствующий развитию личности» [59, с. 280]. Парадигма компетенции активно развивается в течение последних лет в социологии детства, поскольку позволяет рассматривать детей не только в движении от невзрослого к взрослому состоянию, а как «полноправных социальных агентов» [190, с. 8].

Понятие «социальная компетентность» в данной работе понимается как набор способов для реализации своих целей в обществе, частично проверенный на собственном опыте, и его «мировоззренческое» обоснование, то есть представления об обществе. Социальную компетентность можно условно разделить на две части: то, что **осмыслено** человеком, принято им в результате понимания, размышления, соотнесения, и то, что **освоено** преимущественно на основе готовых стереотипов и принято как руководство к действию.

Применительно к объекту нашего исследования (учащиеся старших классов) в данной работе, социальная компетентность предстает как компетентность взросления. Изучаемый возраст существует в ситуации окончания упорядоченной школьным ритмом жизни и построения принципиально новой упорядоченности. Характерные для детства-юности-молодости в целом «наполеоновские планы» именно в этот период вплотную подходят к началу реализации и вынуждены «заземляться», создавая ситуацию жизнеопределяющего выбора: не только профессионального, но и социально-политического, нравственного и т.д. Выбор предполагает рефлексию, понимание ситуации. *Таким образом, социальная компетентность взросления - это способность молодых анализировать происходящее вокруг них, адекватно оценивать свои возможности и выстраивать стратегии взаимодействия с окружающим миром.*

В условиях трансформирующегося российского общества значимой частью сферы социальной компетентности современного молодого человека является понимание им «свободы». Если выделить три уровня свободы: свобода действия, выбора и воли, то каждому из них соответствует определённая степень актуализации. Свобода действия как возможность реализации человеком движений своего тела в соответствии с собственными предпочтениями, свобода выбора как обоснованность этих желаний, и свобода воли как изначальная первопричина всей деятельности человека. Можно

предположить, что на уровне повседневного сознания актуализированы, прежде всего, свобода действия и выбора, и главное противоречие здесь - почему данную свободу как право можно реализовать в одних сферах и нельзя в других, которых значительно больше. В философской литературе отмечается отличие между существующими возможностями достижения свободы в обществе и непосредственной реализацией таковых в процессе жизнедеятельности индивида.

В нашем исследовании мы попытались определить значимость различных уровней свободы для наших молодых людей. С философской точки зрения свободу воли нельзя измерить, исходные причины поступков и желаний людей нельзя познать эмпирическим путём. В нашем исследовании мы попытались измерить актуализацию различных степеней свободы для молодых людей в процессе взросления, более глубокий уровень свободы мы определили как возможность для старшеклассников иметь своё мнение, собственный взгляд на мир. Обращение к категории свободы у молодых людей происходит через апелляцию к различным социальным институтам, в нашем конкретном случае чаще всего через образы Других: учителей и родителей.

Таким образом, социально-критическое мышление - это деятельность, целью которой является познание общественной реальности с возможным практическим выходом таким, как принятие обоснованного решения по поводу важных жизненных вопросов. Характеристиками такого мышления неизбежно являются: умение анализировать информацию через интерпретацию смыслов как их понимание, принятие позиции Другого, восприятие конфликта как возможности для развития и т.п. Современная реальность требует усиления мыслительной активности индивида в собственной жизнедеятельности, и формирования его социальной компетентности как основы для принятия взвешенных решений, определяющих дальнейшую судьбу человечества.

1.2. Особенности развития социального мышления в процессе взаимодействия учителя и учащихся при изучении общественных наук.

В параграфе рассматривается влияние обществоведческого образования на развитие социально-критического мышления молодых людей. В данном случае для нас важно именно влияние образования, но сразу отметим, что это только одно из направлений воздействия среды в целом. В работе используется как социологический подход к данной проблеме с точки зрения организации целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся на уроке и оценка характера этого взаимодействия, так и педагогический подход как анализ методики преподавания с целью определения эффективности развития социально-критического мышления.

Здесь мы основываемся, прежде всего, на идеях Д. Дьюи о противоречии формального и неформального образования, на противоречии, выделенном Э.В. Ильенковым между формальной нацеленностью школы на развитие логического мышления и отсутствии реализации подобной цели в обучении. Также используются материалы концепций обществоведческого и гражданского образования в общеобразовательной средней школе, разработанных в лаборатории обществознания Института общего среднего образования РАО и труды педагогов – новаторов, занимающихся этими проблемами.

Качества, необходимые для ориентации в окружающем пространстве, социальной реальности не могут возникнуть сразу, так как представляют собой сочетание особых свойств мышления с практическими умениями. Социальная компетентность, социально-критическое мышление - результат процесса взаимодействия растущего человека со всей окружающей средой, субъектами которой являются родители, друзья, школа, СМИ. Поэтому, прежде чем приступить к более подробному рассмотрению преподавания в школе общественных наук, дадим краткую характеристику влияния всех основных субъектов.

1.2.1. Субъекты образовательной среды.

1. Родители или люди, принявшие на себя их функции. Если по вопросам, касающимся непосредственной жизни подростка, влияние родителей крайне ограничено, то относительно анализа социальной и политической сферы учащиеся очень часто воспроизводят либо точку зрения родителей, либо их же категоричный подход и жесткость оценок или - наоборот, высокую степень толерантности. В частности, дети, испытывающие жесткий контроль со стороны родителей, могут рассматривать свободу как вседозволенность. В то же время «в семьях, где поощряется самостоятельность, выполняются общепринятые правила и поощряются взаимопонимание и уважение друг к другу, дети быстро усваивают принципы доверия и самоконтроля» [138, с. 354]. Н. Смелзер считает, что «политические знания, полученные в школе, не оказывают существенного влияния на политические убеждения, исключение лишь составляют учащиеся из неблагополучных семей» [138, с. 535]. Например, Н. Смелзер ссылается на исследование учащихся колледжей, студенты «обычно согласны со своими отцами по таким спорным вопросам, как сексуальные нормы, защита окружающей среды, причины беспорядков в университетских городках, отношение к войне и сегрегации» [138, с. 417].

2. Средства массовой информации. Информационное поле становится все больше и сложнее, и влияние на каждого из нас не только усиливается, но и становится все более и более противоречивым. «Нет единого мнения, например, в какой степени показ насилия вызывает агрессивное поведение у детей. Но не подлежит сомнению, что средства массовой информации оказывают глубочайшее воздействие на установки и мировоззрение людей» [40, с. 85]. В нашем случае важен "потребительский набор" каждого ученика с точки зрения, как содержания, так и средств доступных подростку. Можно предположить, что чем шире круг возможностей, тем вероятнее получение разнообразной информации и тем выше степень развития избирательности сознания.

3. Сверстники, школьные друзья, дворовая компания. Группы сверстников также оказывают влияние на формирование социально-политических представлений. Исследуя средние школы, М. Левин обнаружил, что «когда увеличивалось число учащихся из семей республиканцев, школьники из семей демократов проявляли готовность стать приверженцами республиканской партии» [138, с. 535]. Ж. Пиаже считает, что сила влияния сверстников заключается в возможности для подростка выступать на равных и менять правила игры. Обладая властью, родители могут (в разной степени) навязывать детям нормы поведения. Напротив, в группах сверстников ребенок встречает другие условия взаимодействия, при которых правила можно менять и подвергать проверке, т.е. отношения между сверстниками, несмотря на возможное стремление некоторых из них к доминированию, чаще всего являются более демократичными. [40]. Значение влияния сверстников гораздо выше, чем аналогичное родителей, но если речь идет о представлениях об обществе, постижении отдаленных от непосредственной практики смыслов, то родители могут играть более важную роль нежели сверстники в силу своего жизненного опыта и отсутствия «спорных» моментов при обсуждении.

4. Преподаватели истории, обществознания, литературы и других гуманитарных дисциплин. Их роль за последнее время сильно изменилась. Учитель теперь не просто излагает материал, расставляя однозначные акценты, положительные и отрицательные. В условиях наличия большого публицистического и научного материала, доступного ученикам, учитель часто может играть разные роли в зависимости от задач определенного этапа учебного процесса. Он может выступать как простой участник дискуссии, либо консультант, модератор, точка зрения учителя является для ученика только одной из многих, а сам он может остаться при своем мнении. В любом случае учитель, особенно сейчас, является только одним из источников информации, и возможности его влияния на развитие социально-критического мышления и социальной компетентности учащихся зависят от его

профессионализма и методов, которые он использует в процессе преподавания. В то же время учитель может оказаться одним из немногих, кто сможет обсудить с учеником проблемы социальной реальности не только на уровне описания фактов, сопровождаемых яркой эмоциональной окраской, но и аналитически, помогая понять суть происходящего.

1.2.2. Концептуальный подход к преподаванию обществознания.

Принципы преподавания изложены в концепции обществоведческого образования в образовательной средней школе, разработанной в лаборатории обществознания Института общего среднего образования РАО, и концепции гражданского образования.

В современной школе преподавание социально-гуманитарных дисциплин представлено рядом предметов: с одной стороны - традиционная история отечества, с другой - "Человек и общество", "Современный мир", "Культурология", "Социология", "Политика и право" и т.д. В то же время, косвенно все школьные предметы могут выступать побуждением к осмыслению социальных проблем, очень часто это происходит в процессе анализа возможных последствий научно-технического прогресса: в физике - применения ядерного оружия, использовании атомной энергетики, в биологии - загрязнения окружающей среды и исчезновения различных видов животных в результате деятельности человека, и т.д. Социальный аспект при изучении этих дисциплин усиливается за счет обсуждения глобальных проблем человечества. Однако, прежде всего изучение обществознания, рассматривается в концепции обществоведческого образования как «необходимое условие оптимальной социализации личности, содействующее вхождению в мир человеческой культуры и общественных ценностей и в то же время открытию и утверждению ею уникального и неповторимого собственного я» [82, с. 26].

В концепции обществоведческого образования говорится о возрастающем значении социально-гуманитарных знаний в современных

условиях в связи с тенденциями развития человечества и особенностями переходного состояния российского общества. Слабая информированность детей при условии неопределенности их формального статуса дополняется тревожностью и неуверенностью в будущем и низким уровнем ответственности за свои действия. Немотивированная жестокость, социальный инфантилизм, потребительские настроения подростков, которые являются, в частности, следствием утраты школой воспитательных рычагов воздействия, создают достаточно тревожную ситуацию. В результате "главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения, предполагающего новый способ мышления и действия человека, знающего, понимающего общество и умеющего жить в современном мире с его многообразием культур и образов жизни, преодолевающего собственный эгоизм и осознающего последствия своей деятельности" [82, с. 27]. Значительное усложнение структуры российского общества, многоукладная экономика, политическое многообразие, свобода СМИ, создают необходимость "в создании ориентировочной основы, позволяющей частичные фрагментарные впечатления упорядочить, осмыслить с позиций научного знания" [82, с. 27]. Особое значение в этом процессе придается социологии, которая позволяет выводить закономерности и тенденции протекания социальных процессов, т.е. представляет собой "каркас социального мышления как системного понимания объективных и субъективных элементов социальных тенденций. Целостное системное социологическое мышление поможет молодежи занять в обществе активную социальную позицию" [82, с. 27]. Таким образом, концепция обществоведческого образования в средней школе ставит перед школой чрезвычайно сложные задачи и в том числе одна из них - развитие социологического мышления.

Исходя из задач, поставленных в концепции, для понимания процессов, происходящих в обществе, признаются необходимыми различные науки,

которые школьная программа вместить в себя просто не в состоянии. В связи с этим обществознание в школе должно носить интегративный характер, включать в себя: философскую антропологию, рассматривающую проблемы человеческой природы и бытия; психологию, показывающую всю сложность межличностных отношений; экономику, поскольку Россия и экономическая свобода - сочетание, еще не освоенное; а также политику, право, экологию и культурологию. Синтез этих знаний поможет человеку, по мнению авторов концепции, самостоятельно определиться в системе общественных отношений и сделает его самореализацию наиболее успешной.

Концепция гражданского образования, основная цель которого – «целенаправленный процесс воздействия на учащихся, призванный активно способствовать формированию у них культуры гражданственности», носит более прикладной характер [81, с. 20]. Помимо традиционного компонента, представляющего собой обществоведческие знания, акцент делается на следующем:

1. Изучение правовых документов, Конституции РФ и других основных правовых документов.
2. Использование всего арсенала методических средств педагога, прежде всего, предусматривающих активность учащихся, семинары, практикумы, конференции, ролевые игры.
3. Моделирование и анализ жизненных ситуаций, особое внимание направлено на необходимость синтеза знаний и опыта учащихся.

Практическая направленность обществоведческого образования выражена в установке на «формирование ключевых социальных компетенций в интеллектуальной, коммуникационной, информационной, общественно-политической и прочих сферах» [81, с. 24]. Из общего комплекса обозначенных компетентностей выделены те, формирование которых входит в цели преподавания, именно обществознания:

1. в сфере гражданско-общественной, социальной деятельности и межличностных отношений, поскольку

курс «содержит существенные элементы культуры, без которых невозможно сознательное выполнение типичных социальных ролей, содействует выработке нравственного и правомерного поведения» [81, с. 24-25];

2. в условиях жизни в многокультурном и многоконфессиональном обществе, поскольку курс может содействовать «воспитанию толерантности как **моральной ценности, социальной нормы** (выделено автором диссертации), складывающегося в России гражданского общества, пониманию и уважению иного образа мыслей и образа жизни» [81, с. 25]. .

Мы специально так подробно цитируем концепции, чтобы показать «глобальность» целей, которые стоят перед обществознанием. В качестве несомненных «плюсов» предлагаемой концепции гражданского образования следует отметить, что авторы концепции считают необходимым демократизацию жизни школы, как практическую часть формирования данных компетентностей. Необходимость использования жизненного опыта учащихся в процессе изучения обществознания, несомненно, является очень ценным аспектом для преподавания в средней школе. В то же время, недостатками предложенной концепции являются следующие моменты. Во-первых, сразу отметим, что перечисленные компетентности, хотели бы мы того, или нет, складываются или формируются не только, и не столько в рамках обществознания как предмета. Во-вторых, акцент делается по-прежнему на усвоение знаний, а не на развитие социального мышления. В-третьих, синтез опыта учащихся и знаний, по мнению авторов предполагает «целенаправленную организацию личного опыта учащихся на основе научных знаний» [81, с. 26], и непонятно, что подразумевается в данном случае, идёт ли речь о развитии мышления учащихся, которое позволит систематизировать собственный опыт (употребляется слово «осмысление»), или последний будет оцениваться на основе усвоенных норм (толерантность понимается как ценность, социальная норма).

В любом случае подобные цели требуют соответствующего методического обеспечения. В процессе реализации вышеизложенных концепций возникают глубокие внутренние противоречия между целями и способами их реализации. Учебные предметы делятся на три типа в зависимости от их ведущего компонента: в химии, физике, истории, главный акцент делается на предметные научные знания, при изучении иностранного языка на способы деятельности. Образное видение мира развивается во время занятий изобразительным искусством, музыкой. Кинкулькин А.Т. считает, что для обществознания характерно сочетание всех трех компонентов [75]. И с этим нельзя не согласиться, например, курс обществоведения в зарубежной практике "рассматривается как функциональный, прямо направленный на улучшение общества, как лаборатория по формированию общественного поведения". Поэтому в американских школах курс предполагает задания, требующие активной деятельности, "составление разного рода диаграмм, главным образом сравнительного характера; написание сочинений исторического характера или статей в классную газету, освещающую изученные исторические события. Это могут быть также драматизация (инсценировки), встречи с людьми, современниками тех или иных событий, моделирование общественных событий" [32, с. 70].

Исходя из трудности вышеизложенных задач, по мнению Кинкулькина А.Т., к учебнику по этой дисциплине предъявляется достаточно большая система требований [75]. Если суммировать все 11 пунктов, которые, должны лежать в основе учебника, и не подлежат никакому сомнению, мы получим «три кита», на которых стоит современное преподавание обществознания: абстрактность, системность и доступность.

Во-первых, обществознание, в отличие от истории, других социально-гуманитарных дисциплин, является курсом, в котором приоритет принадлежит понятиям, идеям, обобщениям. Подход к изучению материала в старших классах - "от общего к частному".

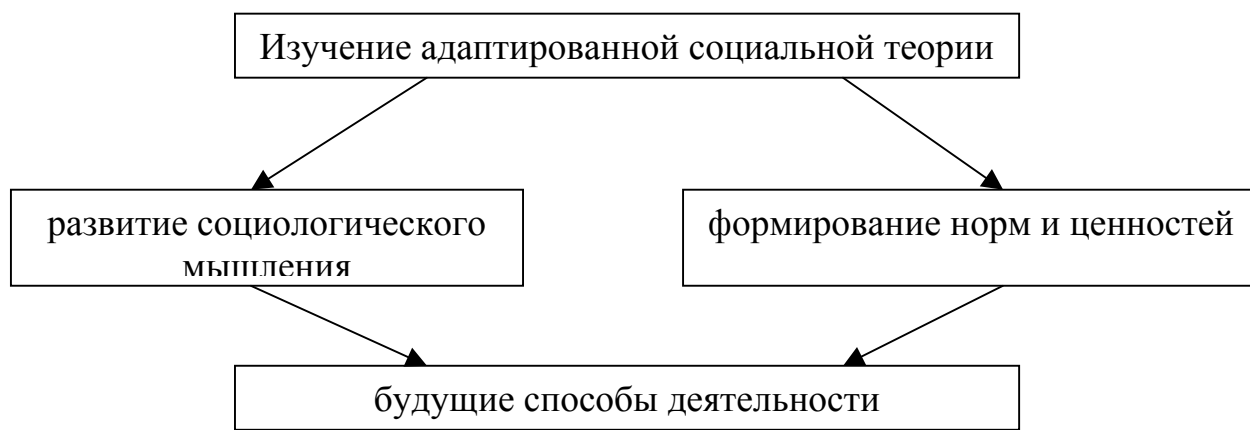
Во-вторых, курс должен включать в себя минимум сведений из базовых наук об обществе: философской антропологии, социальной философии, этики, экономической теории, социологии, политологии и т.п. Должны быть представлены все необходимые "звенья" системы, в частности: единство человека и общества, сочетание личного и общественного. Представление об обществе как системе требует включения в процесс обучения межпредметного и внутрипредметного взаимодействий. Также важно применить культурологический подход в изучении взаимоотношений между людьми, который способствует формированию ценностно-мировоззренческого компонента. В процессе обучения должны рассматриваться и те вопросы, которые находятся в стадии научной дискуссии, чтобы учащиеся представляли, как происходит развитие общественных наук.

В-третьих, учебник должен быть направлен на определенный круг читателей-учащихся, учитывать их подготовку, жизненный опыт, ориентироваться на зону их ближайшего развития, что требует экономного, научного и педагогического подхода к выделению основных понятий, методики раскрытия их признаков.

Реально такой концептуальный подход осуществляется в двух основных моделях преподавания обществознания, существующих в российской средней школе. Рассмотрим эти модели в зависимости от их способности развития социально-критического мышления учащихся.

1.2.3. Критический анализ существующих моделей преподавания обществознания в старших классах средней школы.

1. Теоретическая модель, которая, прежде всего, стремится ввести учащихся в проблематику общественных наук, обеспечить научную основу представлений молодых людей об обществе, посредством освоения



понятийного аппарата обществоведческого знания, принципов систематизации социальных процессов. К этой модели относится предмет "Человек и общество", также пропедевтические курсы по различным общественным наукам: экономика, философия, социология и т.д. В более кратком виде теоретическую модель можно представить таким образом (см. рис. 1).

Рис. 1. Теоретическая модель преподавания общественных наук.

Центральное место в этой модели занимают теоретические знания. Разбор положений обществоведческого знания, сопоставление их с реальностью, известной старшеклассникам, должны способствовать развитию социального мышления, а также влиять на процесс формирования норм и ценностей ученика. Критичность мышления при таком подходе формируется «при рассмотрении различных точек зрения на изучаемые в курсе общественные проблемы» [82, с. 30]. Предполагается, что результаты этого обучения повлияют на будущую деятельность гражданина в современном обществе. На самом деле всё не так просто, при использовании этой модели возникает ряд противоречий, препятствующих достижению результата.

Первое противоречие связано с необходимостью включения в курс огромного количества теоретического материала с целью создания целостной системной картины общества, т.е. освоение «минимально-максимального» объема знаний, минимального с точки зрения отдельной науки и максимального с точки зрения общей совокупности. Параллельно происходит освоение методов обучения, способов познавательной деятельности, развивается самостоятельная активность учащихся. Работает классическая схема: учащимся предлагается определенный набор информации, ряд понятий: все это отрабатывается на практических занятиях, например, в процессе обсуждения какой-либо проблемы. Опасность в том, что

необходимый объем исходного теоретического материала, его изложение занимает весь урок, а самостоятельная работа учащихся затруднена по причине, в частности, сложности языковых характеристик учебника. Учащимся в таком случае предлагаются готовые схемы, которые либо создают определенные рамки для восприятия реальности, либо отбрасываются учащимися за ненадобностью. Ученики, имеющие стабильный интерес к этому предмету, могут выходить за рамки этого набора, осваивать дополнительную информацию или более тщательно анализировать предлагаемое, но, как правило, делают это в заданной области, не смешивая реальную жизнь с изысканиями в предметной области.

Второе противоречие может возникнуть между уровнем абстрактности понятий и жизненными представлениями самих учащихся. В данном противоречии мы выделяем два аспекта. Существует определенный набор понятий, закономерностей в качестве основной базы для формирования мышления. Во-первых, освоение самих понятий - это уже процесс мышления, они должны действительно являться квинтэссенцией, олицетворением наиболее существенного. "Понятие - в отличие от термина, требующего простого заучивания, - это синоним понимания существа фактов. Понятие в этом смысле всегда конкретно, в смысле, предметно. Оно вырастает из фактов, и только в фактах и через факты имеет смысл, "значение", и содержание" [65,с.39]. В противном случае, считает Э.В. Ильенков, абстрактность превращается в самый худший из своих вариантов - навешивание ярлыков. Так "мыслить абстрактно - не видеть в убийце ничего сверх того абстрактного, что он убийца, и гасить посредством этого простого качества все прочие качества человеческого существа в преступнике" [65,с.37]. А если человек старается рассмотреть причины, по которым человек стал убийцей, как это произошло, какова вина общества в этом, то это конкретное мышление, которое имеет дело с фактами. Знание о том, что политика – это, прежде всего, отношения по поводу власти запомнить

нетрудно, но то, что отношения власти охватывают все общество и школьный класс в том числе. Понимание того, что действия политиков иногда не отличаются от действий одноклассников по отношению друг к другу - это уже предметное рассуждение, то есть насыщение понятий реальным конкретным содержанием.

Рассуждения философа Э.В. Ильенкова о содержании понятий и развитии математического мышления актуальны и для обществознания. Ребенка вводят в мир науки, по словам Ильенкова, "задом наперед", представления, которые его заставляют усваивать, не помогают, а наоборот мешают увидеть ученику мир под другим углом зрения. Так происходит, если используются понятия, далекие от опыта и возможностей ученика, а если еще учитель окажется столь настойчив, что заставит усвоить эти схемы, то будет сформировано абстрактное мышление, которое руководствуется общими словами, заученными терминами и фразами, всегда подводит ситуацию под себя, а не анализирует ее, и в итоге видит не саму реальность, а только обозначающие ее знаки.

Во-вторых, может возникнуть противоречие между тем, что знает ученик, и что написано в учебнике и говорится учителем. Понятия в общественных науках являются квинтэссенцией, выражающей ключевые позиции социальной реальности, которая уже представлена в существующих смыслах у каждого из учеников. Изучаемые социологами человеческие действия и взаимодействия, по мнению З. Баумана, уже были названы и обдуманы, пусть недостаточно понятно и точно, самими действующими лицами [11]. Обнаружить подобное расхождение можно в процессе взаимодействия, а это требует пересечения взглядов учителя и ученика. Взаимодействие же в такой образовательной ситуации осуществляется чаще всего в рамках «вопрос-ответ» в силу того, что активность ученика в задаваемых рамках научного знания резко снижается. Он должен сначала понять, разобраться, чтобы быть активным, но перегруженный график занятий

и большая информативная насыщенность предмета не оставляют времени на осмысление, разъяснение в процессе взаимодействия на уроке. Осознание вероятности возникновения противоречия во взглядах учеников и изложения материала учителем также отмечается в концепции гражданского образования.

Дальше мы рассмотрим еще один аспект: нежелание ученика разбираться в новых смыслах, когда он предпочитает оставаться с теми, которые уже есть и не требуют дополнительных усилий. Э.В. Ильенков выделяет два типа знаний: «знания, тесно связанные с активной чувственно-предметной деятельностью человека» и «знания, усвоенные мозгом без всякой связи с его основной деятельностью ... про запас» [65, с. 11]. Знания при столкновении с реальным опытом совсем не обязательно активизируются, они могут быть просто забыты. «Естественный мозг ребенка изо всех сил сопротивляется такому пичканию неперевавленными знаниями. Он старается избавиться от непережеванной им самим пищи, старается погрузить ее в низшие отделы коры, - забыть» [65, с. 13].

Мы уже отмечали, что в концепции гражданского образования предполагается обращение к жизненному опыту учащихся, что и делается многими учителями в педагогической деятельности, но далеко не всегда при этом возникает связь между знаниями и повседневной практикой. Только стремление самих учащихся обеспечивает процесс переосмысления своих взглядов, представлений. Апелляция к практическому опыту используется также для создания позитивной мотивации обучения.

Третье противоречие возникает тогда, когда доступность оборачивается упрощенностью. Процедура упрощения, которая в данном случае необходима по правилу "третьего кита" концепции - доступности, очень опасна, она не должна касаться сущности обсуждаемого явления. Доступность должна достигаться только за счет способа подачи материала. При определенном программой количестве учебного материала и учениках, не очень ясно понимающих, зачем им все это нужно, учитель оказывается в ситуации, когда вынужден давать на уроке только самое необходимое, то есть схему, или отмахнуться от теории и поговорить с учащимися о «жизни», в чем и он сам, и ученики иногда видят гораздо больше пользы.

Нормативная модель - фактически сокращенный вариант теоретической. Цель – усвоение учениками различных социальных норм: например, изучение права, как свода законов, существующих в государстве – без изучения основ формирования самой правовой системы (см. рис. 2).

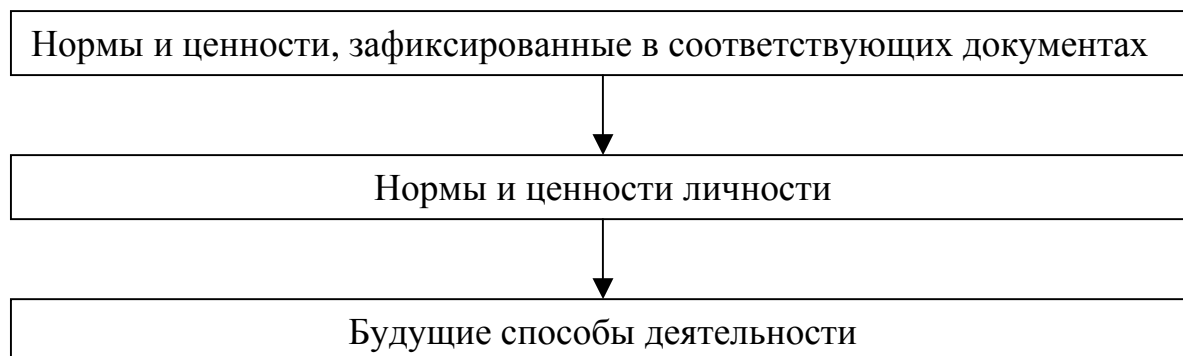


Рис. 2. Нормативная модель преподавания общественных наук.

Такая модель, безусловно, ориентирована на интересы государства и общества в целом, исходит из потребности в социальном регулировании, управлении, объясняет, что значит быть гражданином, основной является установка на подготовку учащихся к жизни в условиях демократического общества. Безусловно, школа должна показать и объяснить ученикам нормы и ценности, принятые и поддерживаемые обществом. Нормативная модель часто является фактическим следствием недостаточного прикладного аспекта теоретической модели. Но парадоксальна сама логика, когда в среднем звене, где очень часто используется эта модель («Граждановедение»), мы рассказываем учащимся, каких норм надо придерживаться, а в старших классах пытаемся объяснить, для чего это нужно. Получается, что в основе этой логики - стремление не к развитию понимания взаимодействия человека и общества у учащихся, а всего лишь к тому, чтобы дети усвоили необходимые знания и навыки. Высокая изменчивость норм в современном обществе также не способствует состоятельности данной модели, она упускает самое главное – самостоятельное критическое восприятие материала.

Какой тип мышления формируется при таком преподавании? На развитие социального мышления претендуют и теоретическая, и нормативная

модель. Обе представленные модели, безусловно, выполняют определенные функции в образовании, но анализ показывает, что не только социально-критическое, но и даже социальное мышление практически не развивается в процессе преподавания обществознания в рамках данных моделей в силу несоответствия методов интересам, возможностям и установкам на обучение самих учащихся. Теоретическая модель ставит своей целью развить мышление, подобное социологическому, то есть «извне». Проблема формирования социологического мышления в школе уже исследовалась. Епифанцева М.В. считает, что у школьников недостаточно жизненного опыта и знаний для развития социологического мышления [60]. В результате не развивается социологическое мышление и фактически «игнорируется» реальное социальное мышление старшеклассников.

Обе эти модели имеют ярко выраженный онтологический характер, когда во главу угла ставятся содержание предмета и его усвоение, и совсем нет активного использования жизненного опыта и взглядов самих учащихся. Можно допустить, что теоретическая модель также вооружает учащихся механизмом освоения окружающей реальности, но далеко не каждый ученик, даже в профильном классе, в состоянии использовать предложенные схемы для анализа собственной жизни. Если рассматривать образование как систему, которая позволяет приспособиться к взрослой жизни, то тогда вполне достаточно нормативной модели. Усвоив нормы, принятые в обществе, можно затем ловко маневрировать, преследуя свои собственные цели, вопреки общественным, «демонстрируя» приверженность тому, что принято. А понять, что такое конструирование собственной жизни приносит вред не только другим, но и себе самому, можно только при наличии осмысленного подхода к пониманию того, что происходит в обществе. Опыт педагогической деятельности позволяет утверждать, что современные старшеклассники обладают большей долей прагматичности, чем предыдущие поколения, и проблема подобного выбора сейчас стоит еще более остро.

Основная проблема в развитии мышления заключается в том, что, во-первых, уроки обществознания - это только малая часть из всего того, что обуславливает этот процесс, а во-вторых, «развитие способности мыслить и процесс формального усвоения знаний, предусмотренных программами ...

отнюдь не совпадают автоматически, хотя один без другого и невозможен» [65, с. 6]. Способность мыслить развивается вместе с приобщением человека к знаниям, только если культура умственной деятельности становится личным достоянием человека. И точно также, по мнению Э.В. Ильенкова формальное заучивание знаний может "изуродовать", "искалечить" мышление человека.

Умение мыслить начинается с правильно поставленного вопроса, с трудности, которая может быть разрешена с помощью конкретного рассмотрения какого-либо явления. «Ситуация, которая требует, с одной стороны, активного использования всего ранее усвоенного умственного багажа, а с другой не поддается ему до конца, требуя маленькой добавки - собственного соображения, творческой выдумки, капельки самостоятельности действия» [65, с. 21-22]. Решить вопрос – значит, найти что-то третье, посредством которого исходные стороны противоречия соединяются, превращаются друг в друга. В нашем случае получается, что мы не можем обойтись без уже существующих помимо нашего участия, сложившихся у наших учеников представлений о социальной реальности, потому что даже хорошо изложенная и грамотно поданная на уроке теория должна быть сначала освоена, переработана, а потом уже использована для анализа действительности.

Сделать это в течение урока невозможно, поэтому мы в процессе преподавания очень часто сталкиваемся с тем, что после наших теоретических объяснений ученики рассуждают о какой-либо острой проблеме, снова используя свой собственный «понятийный аппарат» и «свой собственный язык». Мы ставим их в позицию теоретиков, а они не готовы. Изложение теории в условиях школьного класса, в рамках предмета чаще просто дает представление о том, что такое общественные дисциплины, может показать их значимость для социального управления, знакомит со способами исследования, используемыми деятелями науки. Теоретическая модель в том виде, в каком она существует сейчас, предназначена в большей степени для

профильных классов, связанных с гуманитарными ВУЗами.

Нисколько не уменьшая значимость основного подхода, связанного с необходимостью создания научной основы знаний молодых людей, следует все-таки отметить, что наша задача не в развитии у них научного мышления, что в школе сделать в принципе невозможно на достаточном уровне. Вероятно, необходимо отказаться от жесткого принципа, что материал целесообразно раскрывать в основной школе по принципу «от человека - к обществу», а в старшей - преимущественно «от общества - к человеку». Эта методическая установка не принимает во внимание готовность или способность старшеклассников к подобной логике изложения, а понятия и познавательные принципы, похоже, являются самоцелью, а не инструментом анализа окружающей реальности. Элементы социально-критического мышления могут развиваться в процессе преподавания общественных наук в средней школе, но для этого необходимо изменить подход к преподаванию этих дисциплин.

1.2.4. Факторы, препятствующие развитию социально-критического мышления старшеклассниками, связанные с особенностями повседневного сознания.

Сложность восприятия теоретических знаний об обществе усугубляется изначальным противоречием с уже сложившимися собственными взглядами молодых людей, которые может быть менее совершенны, но зато просты в использовании. Общество - ближайшая среда человека, которая представляется ему достаточно известной. Методы взаимодействия с ней нарабатываются в течение всей жизни при решении конкретных практических проблем. Уверения преподавателей в том, что необходимо изучать всю глубину и сложность связей общественной системы для того, чтобы лучше ориентироваться в окружающей жизни, представляются учащимся малоубедительными. Существует барьер повседневного сознания, который препятствует попыткам учителя заставить учащихся анализировать

окружающую их реальность, «вторжения в обыденность не каждому могут понравиться; многие предпочли бы отвергнуть такое превращение известного в неизвестное, поскольку оно предполагает рациональный анализ вещей, которые до сих пор "шли своим чередом"» [11, с. 21].

Д. Дьюи подчёркивает, что чем больше развивается общество, тем больше содержание образования представлено в «символической форме и поэтому не может быть переведено на язык знакомых действий и объектов. Эти знания довольно специфические и поверхностные. В обыденном представлении они выглядят искусственными, поскольку не связаны с житейской практикой. Эти знания живут в своём собственном мире, они не связаны с привычными способами мышления и выражения мыслей» [56, с. 14]. Для того чтобы поддержать должное равновесие между формальным и неформальным образованием, необходима, по мнению Д.Дьюи, передача опыта посредством общения. Общение рассматривается в данном случае как процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Проблема заключается в том, как организовать полноценное общение в процессе взаимодействия ученика и учителя, как совместить опыт исследования общества в рамках научных представлений, представленный учителем и опыт учеников, основанный на житейской практике.

В результате предметы, непосредственно имеющие отношение к насущным проблемам социального мира, не вызывают особого интереса у школьников. Для повышения заинтересованности обучаемых и развития их социального мышления в процессе преподавания обществознания предлагается уделять больше времени для обсуждения «острых» проблем, но это также не является панацеей от всех бед. Обществознание как предмет предполагает значительное дискуссионное время, в процессе обсуждения происходит выяснение различных позиций по каким-либо вопросам и приводится аргументация. Опыт преподавания в старших классах обществоведческих дисциплин позволяет нам выделить среди учащихся три

группы:

1) те, у кого отсутствует интерес к изучению социальных фактов, что обычно сопровождается общей низкой мотивацией к обучению в целом. Пассивность учащихся в данном случае объясняется отсутствием как необходимой базы знаний для анализа социальных процессов, так и понимания возможности практического применения подобных знаний;

2) те, кто воспринимает социальные явления только в однозначном контексте, отрицая возможности сосуществования различных взглядов на одну и ту же проблему. Такие дети предпочитают простые варианты объяснений, не желают вникать в сложные конструкции социума. Например, рассуждая о парламентаризме, ученики отказываются признать это явление одним из достижений человечества, ссылаясь на общественное мнение, в котором образ депутата рассматривается далеко не всегда в позитивном ключе;

3) те, кто настроены на обсуждение общественной проблематики, нацелены на глубокое понимание, приводят дополнительную аргументацию. Такие ученики способны как подвергать критике, так и отстаивать ту или иную точку зрения. Например, рассуждая о парламентаризме, такие ученики не только подчёркивают недостатки демократического устройства России, но и понимают необходимость подобных институтов и пытаются предложить варианты усовершенствования политической системы.

Следует отметить, что представителей третьей группы в классе меньше всего. Подобное отношение к изучению обществознания связано также с политическим нигилизмом общества в целом. Экономические и политические эксперименты 90-х далеко не во всём были удачными, государственные структуры часто рассматриваются не как помогающие, а скорее наоборот, создающие все больше и больше проблем. В таком контексте противостояния личности и государственных структур общественно-политические

дисциплины могут рассматриваться как проводник стереотипов, необходимых, прежде всего, государству. Пример такого житейского отношения к реальности: нет смысла участвовать в выборах, в депутаты все равно пройдут определенные люди, судьба простого человека их не интересует - подобные аргументы довольно часто приводятся учащимися на уроке.

Проблема безразличия к общественно-политическим проблемам актуальна не только для российской действительности. Петер Слотердаик в своей книге «Критика цинического разума» рассуждая о провале философии Просвещения, так характеризует современное немецкое общество: «делают свою работу и говорят себе, что лучше было бы вообще ни с чем не связываться и ни от чего не зависеть ... живут от одного дня к другому ... в потоке личных катаклизмов и непродолжительных историй, в судорожном напряжении и в то же время вяло ... чувствуют, что какие-то вещи задевают, но в большинстве случаев происходящее совершенно безразлично» [137, с. 129]. Исследование ценности свободы, отстаивание прав личности - удел немногих ученых, политиков, борцов-практиков, остальное подавляющее большинство просто живет, и наши ученики часто не являются исключением. Такое отношение не способствует повышению мотивации учащихся к изучению общественных наук.

1.2.5. Условия, необходимые для развития социально-критического мышления в процессе изучения старшеклассниками общественных наук.

Несмотря на все препятствия, система общественно-политических дисциплин сегодня претерпевает серьезные изменения, идет активный поиск методик, подходов к преподаванию не только на уровне разработчиков общих концепций, но и самими преподавателями-практиками. Высказываются предложения о необходимости изменения оформления учебников, в частности введения в них «рисунков как серьезного, так и шуточного характера», замены безликой обложки, использования более разнообразного шрифта, увеличения

наглядности [171, с. 42]. Предлагаются новые приемы работы с понятиями, например, определение ключевых слов, используемых в обычной практике учащимися; а затем с помощью учителя сами ученики выделяют существенные и необходимые признаки, которые синтезируются в понятие [53]. Программа курса «Человек в мире и мир в человеке», предложенная учителем из Новоуральска С.Н. Бутусовой, помимо большого блока знаний по социальной философии, истории философии и научной картине мира содержит специальную главу по самопознанию, включающую проблемы социализации, самоуправления, имиджа [26]. В гимназии № 207 «Оптимум» уже в течение ряда лет преподается авторский курс профессора, академика Меренкова А.В. «Я и мир моей любви», в котором ученики пытаются анализировать свою собственную жизнь с позиций общечеловеческих ценностей.

К сожалению, далеко не все возможности, предлагаемые создателями различных педагогических систем, используются в процессе изучения общественных наук. В частности личностно-ориентированное обучение, которое обосновывает необходимость перехода от «обучения, как нормативно построенного процесса, к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержки» [186, с. 11]. Социальное осмысление всегда предполагает владение определенными навыками потребления информации, перевода ее на экзистенциальный уровень: кто я? что я могу? в каком мире я живу? Предельно абстрактная модель общества и человека, предлагаемая, например, в курсе «Человек и общество» не позволяет молодым людям увидеть себя в предлагаемых знаниях и не создает основу для индивидуальной познавательной деятельности учащихся. Понимание, осознание самого себя как части общества предполагает сравнение нашего опыта с опытом других людей, иначе мы не сможем увидеть социальное в индивидуальном, общее в частном. Подобная процедура с неизбежностью, по мнению Э. Баумана, требует

переоценки нашего собственного опыта, различных вариантов его интерпретации, что в результате помогает стать более критичными, менее довольными положением вещей, сложившимся сегодня, таким, каким мы его себе представляем [11].

Выше мы уже говорили о необходимости включения личного опыта учащихся в процесс обучения, но следует отметить, что употреблять понятие «опыт» по отношению к изучению старшеклассниками общественных наук нужно с некоторыми уточнениями, поскольку их самостоятельная жизнь ещё только начинается, и многие социальные смыслы усвоены ими опосредованно. В таких условиях синтез опыта и знаний, на что «уповают» авторы концепции гражданского образования, может обернуться простым сопровождением, иллюстрациями к уроку и не станет основой обучения. Если мы рассматриваем в качестве опыта уже сформированные у старшеклассников смыслы об обществе, пусть «из вторых рук», не на основе собственной деятельности, то процесс образования должен строиться, прежде всего, на развитии критического отношения молодых людей к собственным представлениям. Социальное знание в таком случае поможет разобраться в происхождении своих взглядов (см. 1.1.7). Критическое отношение к своим собственным взглядам также позволяет избавиться от кажущейся понятности общественного устройства.

Такой подход соответствует положениям, сформулированным Беляевой Л.А. в концепции понимающей педагогики [17]. Рефлексивная модель понимания предполагает историко-культурную реконструкцию знания, активное участие познающего субъекта, учет индивидуальности ученика, прежде всего зоны его ближайшего развития. Исходя из целостного взгляда на отношение человека к миру, Беляева Л.А. выделяет также практически поведенческую и ценностно-эмпатическую модели понимания. Процесс восприятия учащимися окружающего мира, в нашем случае социальной реальности, предполагает единство всех предложенных моделей, поскольку

ощущение себя частью общества как целого включающее знания, ценностное отношение, практику, возможно только на основе понимания, что не связано напрямую с объемами информации в рамках предлагаемых курсов.

Социально-критическое мышление также развивается при выделении и разрешении какой-либо значимой для учащихся проблемы. «Материал», который при этом может быть использован, предоставляется жизненным опытом и взглядами самих учащихся. Для развития подобных навыков необходимо продуктивное взаимодействие учителя и учащихся в процессе урока. В условиях предельной насыщенности уроков теоретическим материалом это практически невозможно, отказ от всестороннего рассмотрения общества в пользу увеличения практики анализа общественных явлений очевиден. Было бы очень полезно при планировании учебного времени часть уроков изначально оставлять свободными, для обсуждения наиболее острых проблем современности. К сожалению, ситуация в обществе сегодня способствует возникновению различных негативных явлений, террористические акты, локальные войны вызывают большой интерес у учащихся и желание обсудить их с учителем, на что иногда тот вынужден отвечать: «Подождите, эту тему мы будем проходить в следующем месяце».

Современные старшеклассники, владеющие различными источниками информации, в том числе доступом к компьютерной сети, нуждаются не в объемах знания, а в навыках работы с ним. Потеря педагогом статуса единственного носителя знания приводит к тому, что встает вопрос о введении других форм взаимодействия. Ильин Г.Л. приводит опыт обучения учащимися друг друга, который применялся еще в начале века и предусматривал самостоятельный поиск нужных знаний учащимися, создание нового знания в процессе взаимного обмена информацией или в ходе совместной деятельности [66]. Он выделяет основные отличия педагогического и непедagogического обучения, так называется опыт взаимодействия учащихся друг с другом (см. табл. 1).

Таблица 1
Отличие педагогического и непедагогического обучения.

Характеристики обучения	Педагогическая форма обучения	Непедагогическая форма обучения
1. Цель обучения	Передача знаний	Решение конкретной задачи
2. Передаваемое содержание	Знание	Информация
3. Формы общения	Научение	Обмен информацией
4. Инициатор и ведущий	Педагог	Учащийся
5. Характер отношений участников	Доминирование	Попеременное доминирование или равенство
6. Обучающий	Специалист, профессионал, учитель	Любой носитель информации

На наш взгляд в изучении обществознания также можно использовать средства «непедагогической» системы, во всяком случае, здесь нет ярко выраженного противоречия. Передача знаний может осуществляться в процессе решения конкретной задачи, учащиеся могут выступать инициаторами дискуссии, доминирование преподавателя не является обязательным в рамках педагогики сотрудничества. Дискуссия во время урока, когда учитель и ученик обмениваются знаниями, позволяет педагогу лучше узнать, о чем и как думают его ученики, а последние лучше воспримут теоретические знания, если они не будут преподноситься как абсолютная истина.

Свободное общение между учителем и учеником в процессе урока, высказывание и отстаивание ими собственного мнения позволяет развивать речь учащихся, адаптировать понятийный аппарат, используемый учителем к уровню учеников. Такое общение способствует мыслительной деятельности, которая невозможна в условиях непонимания слов и терминов, используемых в процессе взаимодействия, поскольку не позволяет мысли выразиться в слове [см. 1.1.1.].

В целях реализации приведенных выше условий, целесообразно ввести еще одну модель преподавания обществознания, критическую, которая позволяет использовать собственные представления

старшеклассников, их опыт восприятия окружающей реальности, их способы выстраивания отношений с окружающим миром, развивает их и придает им позитивную направленность. Более подробно основные положения этой модели изложены в последнем параграфе диссертации.

Выводы по первой главе

Вхождение в социальную среду возможно только в процессе усвоения общепринятых смыслов, что происходит через понимание как основную категорию социального мышления. Особенности деятельности повседневного сознания связаны с потребностями существования человеческого сообщества, обеспечением жизнедеятельности индивида, но роль социального мышления не может сводиться только к обеспечению практических нужд человека. С помощью социального мышления индивид как бы создаёт свою модель общества, центром которой является он сам, как культурную систему, насыщенную различными смыслами, частью познанными, частью признанными на веру. Сама эта система может считаться несовершенной с точки зрения науки, но она и строится изначально не как научная.

Именно современное общество создает такие условия для жизнедеятельности индивида, когда он начинает анализировать основы собственной мыслительной деятельности. Современное общество, особенностью которого является высокая горизонтальная и вертикальная мобильность, ставит индивида в такие условия, что он получает возможность «диалога» с людьми, принадлежащими к другим культурным сообществам, обладающими другой ментальностью и может критически относиться к своим собственным взглядам. Характеристиками социально-критического мышления неизбежно являются: умение анализировать информацию через интерпретацию смыслов как их понимание, принятие позиции Другого, восприятие конфликта как возможности для развития и т.п. Современная реальность требует усиления мыслительной активности индивида в собственной жизнедеятельности, и формирования его социальной компетентности как основы для принятия взвешенных решений, определяющих дальнейшую судьбу человечества.

Таким образом, если сущность социального мышления - ориентация в

реальности, наполненной различными, подчас противоречивыми смыслами, то задача обществоведческих дисциплин в школе - не только и не столько изложение теоретических основ и развитие интереса к общественным наукам, сколько формирование механизма критического восприятия социальных явлений. В таком случае главным является не отвержение, а анализ и избирательность восприятия. По мнению Э. Дюркгейма, связь педагогики и социологии выражается в том, что социология позволяет определять цели педагогики как социальные. Социология может также помочь в обосновании средств этой деятельности? Выводы о необходимости изменения педагогического подхода к преподаванию обществознания были сделаны на основе опыта работы автора диссертации учителем обществознания в течение ряда лет и нуждаются в подтверждении. Прикладное социологическое исследование, являющееся частью диссертационной работы, решает и социологические и педагогические задачи. С одной стороны дается анализ социального мышления и социальной компетентности молодых людей как явления современной российской действительности, с другой стороны определяется степень влияния изучения общественных наук на развитие социального мышления старшеклассников с целью совершенствования системы изучения общественных наук в средней школе.

Глава 2. Возможности развития социального мышления в процессе преподавания общественных наук в старших классах средней школы.

2.1. Особенности социального мышления и социальной компетентности старшеклассников.

Реализация цели исследования, фокус которого направлен на процесс социального мышления учащихся старших классов, предполагает определённые способы решения. Если мы понимаем под социальным мышлением конструирование индивидом социальной реальности как условий среды своей собственной жизни, то социальная компетентность «взросления» как тема прикладного исследования включает восприятие общества, социальной среды как ресурса для реализации надежд и стремлений молодых людей. Такой подход также соответствует известному «социальному эгоцентризму» этого возраста: в каком-то смысле подростки считают себя центром мира и предметом наиболее достойным интереса, что, возможно, связано с потребностью осознания ими самих себя в этом мире.

2.1.1. Обоснование исследовательского подхода.

Сущностью данного возраста социальная наука называет, как правило, подготовку к вступлению во взрослую жизнь. С этим связано приписывание огромного значения получению образования, усвоению определенных навыков какой-либо деятельности и т.п. «Взрослых» исследователей, социологов, политиков больше всего беспокоят нравственные ценности подрастающего поколения, возможная утрата духовных ориентиров, также важно для них изучение профессиональных интересов молодых людей (например, для прогнозирования изменения социальной структуры общества). Вышеназванные проблемы чаще всего и составляют фокус текущих социологических исследований, причем оценка социальной и интеллектуальной зрелости молодых людей происходит на основе представлений мира «взрослых», в инструментарии часто закладывается готовый набор соответствующих ценностей, а учащиеся лишь выбирают [46, 132]. Точно так же изучается проблематика профессионального выбора - прежде всего как направленность интересов в сторону какого-либо ВУЗа [67,

127]. Не оспаривая необходимость таких исследований, хотелось бы отметить, что представления самих старшеклассников редко попадают в зону внимания. Есть интересный опыт анализа особенностей духовного мира учащихся, к примеру, с помощью методики неоконченных предложений [112], но таких исследований немного, они нетипичны.

Такой подход изначально содержит в себе противоречие, которое может искажать картину, получаемую в результате социологического исследования. Суть в различии представлений взрослых и молодых людей о том, как они представляют себе друг друга, как «взрослые» понимают, что происходит с молодыми людьми сейчас, в период их юности. Следует согласиться с наблюдением финского социолога С. Ааполы о том, что с точки зрения старшего поколения, взрослые чаще понимаются как рациональные и обладающие контролем, а подростки – как эмоциональные, хаотичные и бесконтрольные по природе своей, прежде всего, в силу активизации гормональных процессов в их организме. Этот взгляд воспроизводится в различных источниках, относящихся к западной научной литературе, начиная с профессиональных текстов до учебников, хотя различается степень, в которой гормонам приписывается роль первопричины [189]. Иногда молодые люди, в частности те же самые старшеклассники, могут рассматриваться просто как не имеющие достаточного социального опыта, чтобы судить о чём-либо, каких-либо процессах, событиях. Для «взрослых» такой подход является важной частью воспитательной деятельности, поэтому «детские компетентности ситуативно располагаются в конкретных социальных контекстах, в которых они могут быть разнообразно структурированы и подвергаться различному воздействию: какие-то компетентности могут сдерживаться, не признаваться за детьми, равно как и наоборот – другие компетентности детям позволяют или даже поощряют проявлять» [190]. В нашем исследовании, напротив, молодые люди рассматриваются как «активные агенты, которые обладают сложными социальными компетентностями и могут их отстаивать» [190].

Мы попытались устранить противоречие между нашими исследовательскими представлениями о взрослении и представлениями информантов, самих участников этого процесса. Категория «взросление» оказалась очень удобной в плане ее доступности для каждого информанта и в то же время не накладывающей никаких ограничений на тех, кто обладает достаточно высокой степенью социальной рефлексии. Использованные методы (полуформализованное интервью, групповые дискуссии, мини-сочинения) позволили задавать только внешнюю канву

ответов; информанты наполнили наши вопросы собственным содержанием: как они понимают эти процессы и что для них является более важным. Цель эмпирических проектов состояла в том, чтобы понять, какие смыслы вкладывают молодые люди в понятие взрослости, их представления о способах достижения взрослости в условиях современного российского общества.

Такой подход позволил нам наблюдать и анализировать процесс социального мышления старшеклассников, потому что, отвечая на предлагаемые вопросы, молодые люди выдвигали какие-то положения, обосновывали их, иногда сразу же от них отказывались или наоборот рассматривали их как собственное «открытие». Наши информанты иногда говорили о том, что раньше они не задумывались о собственном взрослении. Изначальные посылки, которые отбирались самими молодыми людьми, часто определяли итог рассуждения, это был живой процесс создания мысли и выражения ее в словесной форме, что было достаточно трудным для наших информантов. В приведенных цитатах мы максимально сохраняем их стиль (частично исключены лишь вводные слова) для наиболее полного представления. Ход рассуждений молодых людей привел их к обоснованию необходимых действий для жизни в современном российском обществе, то есть социальной компетентности. В данном параграфе рассматриваются не только особенности самого процесса социального мышления, но и представления молодых людей как результат этой деятельности. Следуя логике К. Манхейма, который писал, что этот тип мышления «образует некий комплекс, который не может быть легко отделен ни от психологических корней эмоциональных и жизненных импульсов, составляющих его основу, ни от ситуации, в которой он складывается, и решения, которое он пытается найти» [96, с. 8], мы попробуем дать широкую картину источников информации, логики рассуждений молодых людей и результатов их мыслительной деятельности.

В диссертации используются материалы исследовательских проектов «Стратегии взросления и фактор образования» и «Социальная компетентность взросления».² Исследование осуществлялось в 2 этапа, первый этап – в 2002, второй – в 2003 году. При этом в наши задачи не входило получение репрезентативных данных о взглядах и представлениях старшеклассников г. Екатеринбурга, как крупного промышленного и культурного центра. Необходимость анализа процесса социального мышления и его взаимосвязь с преподаванием общественных наук обусловили подход к отбору информантов: а) в зависимости от типа образовательного учреждения: «обычная»

² Исследования проводились совместно с Веселковой Н.В., кандидатом социологических наук, доцентом кафедры прикладной социологии УрГУ.

общеобразовательная школа или ОУ повышенного статуса – гимназия; б) место расположения образовательного учреждения – «центр» или «окраина». Это важно, поскольку социальная компетентность в целом и представления о взрослении, в частности, формируются в непосредственном окружении, также качество образовательных программ и преподавания напрямую может быть связано с контингентом обучающихся. В результате, по этим двум критериям, на первом этапе исследования, были отобраны три школы.

1) Гимназия №207 «Оптимум» - «малая» школа, с небольшим количеством учеников, находится в центре города, вероятность зачисления в школу определяется финансовыми возможностями родителей. Дети обучаются с целью продолжения образования в ВУЗе. В процессе обучения большое значение придается личностному развитию учеников, их мировоззрению, применяется индивидуальный подход, в связи с чем в школу иногда попадают достаточно «сложные» дети, и контингент отличается большим разнообразием по своим образовательным возможностям.

2) Гимназия №94 – большая школа, с одним классом в параллели, специализирующимся на изучении английского языка, находится в центре города, набор детей осуществляется как в целом по городу, так и в рамках определенного микрорайона. Учащиеся регулярно занимают призовые места на районных олимпиадах. Дети обучаются с целью продолжения образования в ВУЗе. Родители, в свою очередь, заинтересованы в получении образования детьми именно в этой престижной школе. В процессе обучения предметы гуманитарного цикла играют большую роль.

3) Школа №53 расположена в микрорайоне «Компрессорный завод» сильно отдалена от центра, дети обучаются по месту жительства без предварительного отбора. Специфика микрорайона состоит в том, что это «посёлок» со своей особой средой взаимоотношений между жителями, которая хоть и разрушается в настоящее время в силу прекращения функционирования местных предприятий, определявших узкую инфраструктуру, но частично сохраняется до сих пор.³

В каждой из вышеперечисленных школ было проведено равное количество интервью (всего 30), среди учащихся 10 и 11 класса, молодых людей и девушек. Для отбора интервьюируемых внутри школы мы пользовались методикой выборки максимальной вариации и принципами ключевых информантов [192, 195]. Среди участников можно встретить молодых людей с серьгой, волосами малинового цвета, или

¹ Все школы расположены в Октябрьском районе, т.о. включены в сферу единой образовательной политики. Автор выражает благодарность Ярославцевой Е.Н. и администрации школ за помощь в организации исследования.

имеющих вполне «респектабельную» внешность, то есть деловой костюм или другую одежду, считающуюся более подходящей для посещения школы. Для сравнения были опрошены студенты из ВУЗов г. Екатеринбурга: педагогического университета, Социального института РГШУ, Уральского государственного университета и театрального института (11 интервью). Было опрошено 5 экспертов: педагогов, работающих в выбранных школах. Проведено 4 групповых дискуссии (одна из них в СоИНе РГШУ, две в гимназии № 94, одна в гимназии № 207 «Оптимум») и написано 35 мини-сочинений. Всего на данном этапе в исследовании участвовало более 100 человек. В течение второго этапа происходило уточнение полученных данных с помощью двух методов. Проведены фокус-группы среди старшеклассников и экспертов, в качестве «стимульного» материала которых выступали цитаты из интервью, групповых дискуссий и мини-сочинений, сгруппированные в соответствии с основными выводами первого этапа исследования. Проведен анкетный опрос, инструмент для которого также разрабатывался на основе данных, полученных в ходе интервью, групповых дискуссий и мини-сочинений. Анкетирование производилось методом сплошного группового опроса учащихся 10-11 классов 5 школ.⁴

Анализ данных осуществлялся в нескольких направлениях. Во-первых, согласно классической схеме анализа качественных данных производилась классификация (отбор, лейбеллинг, категоризация и обновление категорий) данных на основе полученного материала. Во-вторых, анализ осуществлялся исходя из поставленных задач и гипотез изучения процесса взросления в рамках исследовательских проектов. В-третьих, исходя из задач диссертационного исследования, анализировался сам ход рассуждений с точки зрения их обусловленности, сопровождающей аргументации, противоречивости.

2.1.2. Современное общество в представлениях старшеклассников.

Мягкий формат интервью позволил определить высокую степень замкнутости молодых людей в пространстве личного взаимодействия, в пределах референтной группы. В контекст рассуждений наших информантов о процессе взросления были включены ровесники, родители и учителя. Финские социологи подчёркивают, что молодые люди редко понимают социальную обусловленность собственного выбора. Происходящее с ними они склонны

⁴ Анкетирование проводилось во всех трех школах, включенных в первый этап. С целью усиления позиции «обычных» школ в выборку были включены школы №62 и 71, где обучаются дети без предварительного отбора. Всего опрошено 510 учащихся.

трактовать, исходя исключительно из своих личных возможностей, отношений и переживаний [193]. Нам удалось получить яркую, образную и эмоционально окрашенную картину современного общества, только предложив информантам сравнить специфику процесса взросления самих молодых людей и их родителей. Наши информанты вышли от индивидуального на более широкий социальный контекст, поскольку сравнение себя и родителей уже предполагает использование некоторой информации об общественных системах (советской и современной, демократической). Были сделаны ссылки на идеологию, образ, стиль жизни, социально-экономические условия и т.п. Приведённые различия в условиях взросления своих и родителей в большей или меньшей степени присутствовали практически у всех информантов.

Когда речь идет об особенностях процесса взросления родителей, на первом месте и в первую очередь старшеклассники называют ограничения, чаще применимые для предыдущего поколения, связанные с системой идеологии и моральными нормами, декларируемыми в обществе. Наиболее интересным в исследовательском отношении является тот факт, что информанты не ограничиваются «навешиванием» ярлыков, а выделяют различия в общественных условиях, определяющих процесс взросления. В то же время можно выделить систему символов, с помощью которой молодые люди отделяют себя от своих родителей, описывая идеологическую систему, влияющую на состояние культурной среды.

Особое внимание наших информантов к **идеологии** можно рассматривать как результат тоталитарного наследия, что отражается и на представлениях нынешней молодежи, несмотря на то, что она не была подвержена прямому влиянию в процессе обучения и воспитания. Ссылки на различие в общественно-идеологических системах не всегда самое первое упоминание (это, как правило, нормы поведения), но важный аргумент при попытке объяснить причину отличий. Если первые ссылки на идеологические

различия достаточно схематичны, «там Ленин был» (И27), то при дальнейшем разьяснении упоминаются культурная среда, образ жизни, которые напрямую связаны с политической системой. «Тогда ... были ... пионеры, там ЦК КПСС и прочая дребедень ... сейчас в принципе ... культура другая ... стиль жизни ... совершенно другой. Они [родители] жили в совершенно других условиях, там было совершенно другое отношение как бы к миру окружающему, окружающих к тебе» (И14).⁵

Ещё один символ взросления времени «родителей», определенные **идеалы**, лежавшие в основе их воспитания, за счет этого достигались **единообразие** и **жесткая нормативная система**, «старый строй ... воспитывались на разных идеалах» (И9), «раньше ... пионеры, комсомольцы ... давали наводку ... вот такой же, примерно, будь» (И21). Такое «правильное» единообразие воспитывалось также с помощью системы запретов, «многое запрещалось, многого не было» (И10), основанной на достаточно жестких принципах, существовавших в обществе, обсуждение которых не допускалось: «они знали, что это ... делать нельзя, и то, что они не будут делать, у них еще даже мысли не было что-то там нарушить» (И6). Существующие нормы поддерживались с помощью тотального общественного контроля, «это было порицание, т.е. там до мелочей ... уступали старшим в транспорте место ... если ты не уступал ... поворачивался весь троллейбус и на тебя смотрели» (И23).

В то же время **культурная среда** и ее воздействие на предыдущее поколение оцениваются более высоко. Фильмы, которые снимали раньше, были более чистыми «душевными», «эти фильмы делались с любовью ... в них душу вкладывали, а в американских фильмах этого нет» (И9). Больше количество возможностей для развития детей в 70-80 годы обеспечивалось

⁵ Используется следующий шифр: С – мини-сочинение, И – интервью, ИЭ – интервью эксперта, ГД – групповая дискуссия, ФГ – фокус-группа. Цифра, сопровождающаяся шифр, указывает на авторство, принадлежность тому или иному информанту. Все подробные объяснения, так же как и краткая характеристика самих участников исследования, даны в приложении. В целях анонимности все имена изменены.

развитой инфраструктурой дополнительного образования, *«там были всякие кружки, там, какие-то секции, вот этого было вообще до феньки, а главное бесплатно»* (И14). В результате такого целенаправленного воздействия, посещения различных мероприятий расширялся круг общения, что приводило к тому, что молодые люди встречались с интересными людьми, которые помогали им взрослеть *«находишь ... что-то новое ... если это хорошее, пытаешься ... перенять, научиться этому»* (И9).

Способы передачи этой информации оцениваются более негативно, потому что взрослые решали за молодых людей, какие фильмы им надо смотреть, какую музыку слушать. В то же время признается, что это было результативно, *«можно сказать ... она [культура] была ... выше ... до середины восьмидесятых годов ... в основном, по указке все это делали»* (И13).

В результате, по мнению информантов, с одной стороны процесс взросления раньше был в чём-то более качественным, их родители были в их возрасте более ответственными, самостоятельными, организованными, целеустремленными, *«они понимали, что ...им надо больше, учиться там или работать»* (И27). Важно, что приводится и более развернутое объяснение: упорядоченность, стабильность той жизни, что делало процесс взросления более predetermined и размеренным, все варианты были заранее известны *«все запланировано, они знали, что будет дальше»* (И12) Это было также связано с уровнем социальной защиты в обществе: *«там было более защищенное государство»* (И23).

В то же время предыдущее поколение представляется старшеклассникам как *«более скованные...очень многое считалось неприличным»* (И9). Беспрекословное подчинение нормам, безоговорочное послушание воспринимаются негативно, поскольку не признаются искренними, *«возможно это хорошо, но это было как стадо бар-р-ранов, мне кажется ... это не было искренне»* (И23).

Современное общество с его стремлением к **демократии** кардинально меняет основу процесса взросления, и несёт с собой другую систему символов: *«сейчас демократия как бы, да, всем дали свободу выбора»* (И13). Необходимо сразу подчеркнуть некоторую неопределенность обозначения современных реалий, слово «демократия» часто употребляется с оговорками, как в вышеприведенном примере («как бы»). Развивая тему, Этот же самый информант указывает также на отсутствие ясного понимания того, что такое свобода: *«Ну, свобода ... такое понятие ... никто не может понять, что такое свобода. Все говорят: « Да, я хочу быть свободным», а что конкретно ... хотят ... получить какую пользу от этой свободы ... до сих пор не ясно ... сейчас как бы каждый выбирает сам»* (И13). Наиболее понятной и доступной для наших информантов является категория «многообразие», то есть то, что они могут почувствовать в своей реальной жизни, то, что входит в сферу их непосредственного опыта.

Единообразие сменилось **многообразием**, общество стало *«разношерстным»* (И13). Многообразие признается необходимой составляющей жизни, как, впрочем, и отсутствие готовых образцов для подражания: *«а у нас как бы сейчас кумиров, идеалов особо нет. Вот, поэтому каждый - какой есть»* (И21) и требует более гибких механизмов регулирования: *«каждый человек индивидуален, к каждому свой подход, свой ключик»* (И28). Подчеркивается честность по отношению к самому себе, отрицается лицемерие в проявлении внешних форм поведения: *« вот ты захотел, ты знаешь, что ты сделаешь, и все, хоть там что, черт побери, как говорится»* (И6). Существование различных вариантов образования и профессий, возможность выбирать между ними, безусловно, считаются позитивным отличием современного процесса взросления. Наличие **компьютера и информационных сетей** – ещё один символ современности, предоставляющий большие возможности: *«тот же самый компьютер*

...вычистить из него игры ... уже какой-то путь выше, к определенному развитию, взрослению» (И14).

Современное российское общество, как и общество времён взросления родителей, воспринимается не только позитивно. **Корруптированность, нестабильное экономическое положение, низкий культурный уровень общества, криминогенность** – также составляющие этой картины. Психологически очень тяжело жить в обществе с высоким уровнем преступности: *«телевизор включаешь, там почти каждый день убийства или еще что-нибудь» (И18).* За все надо платить: *«ВУЗ заканчивать, там корруптированность ... получил образование ... надо устроиться ... а фирмы все ищут людей со стажем» (И18).*

Во времена взросления родителей тяжелые социально-экономические условия были следствием бедствий государственного масштаба и общими почти для всех, сегодня в условиях социальной дифференциации задача каждого - обеспечить самому себе необходимую материальную базу для собственного развития и обеспечения своей жизни. **Наличие материальных средств – основа всей дальнейшей жизни** – это «истина» принятая и не оспариваемая. *«В нашей стране сейчас в данное время деньги - это как бы основа... будет спокойнее, легче человеку свое мировоззрение строить дальнейшее» (И13).* Финансовые вопросы с неизбежностью связаны с проблемами современной дифференциации российского общества и, соответственно, с вопросами социальной справедливости. *«Цены ... "заоблачные"... не из богатой семьи, но вроде умный такой, ну он не может никуда поступить» (И21).* Претензии к государственной власти, ссылки на необходимость специальных мероприятий по **социальной защите** встречаются крайне редко и более характерны для молодых людей, проживающих и обучающихся на окраине города, в «обычной» школе.

Таким образом, основными общественными условиями, определяющими процесс взросления у родителей, являются жёсткий

нормативный контроль на основе идеологической системы, трудные социально-экономические условия, в которых жили семьи, что приводило к необходимости постоянной ответственности за кого-либо. У молодых людей нашего времени - это информационное многообразие, богатый выбор вариантов развития, ограниченный только финансовыми средствами, что заставляет их делать свой собственный выбор и нести за него ответственность. Представления старшеклассников о современном обществе и обществе времени взросления их родителей, выраженные схематически, показывают не только понимание кардинального различия этих обществ, но и особенностей личностного развития в разных условиях (рис. 1. и рис. 2.)

Заметим, что каждое общество оценивается, прежде всего, с точки зрения перспектив развития самого индивида. Родители выросли более качественно (в определенном смысле), их жизнь была более стабильной, но в то же время и сложной в силу социально-экономических условий. Самое негативное явление той жизни, по мнению информантов, - отсутствие возможности выбирать, искать что-то своё, навязывание норм и ценностей. Молодые люди в современном обществе считают, что обладают огромным количеством возможностей и рассчитывают на то, что смогут ими воспользоваться.

Ключевым отличием при сравнении собственного взросления с подобным процессом у своих родителей, у старшеклассников получается степень свободы в самых различных сферах жизни. При этом на первом месте у них стоит не свобода действия или выбора, а именно возможность иметь свой собственный взгляд на окружающий мир, на происходящее вокруг них (47% от общего числа опрошенных).

Общество периода взросления родителей.

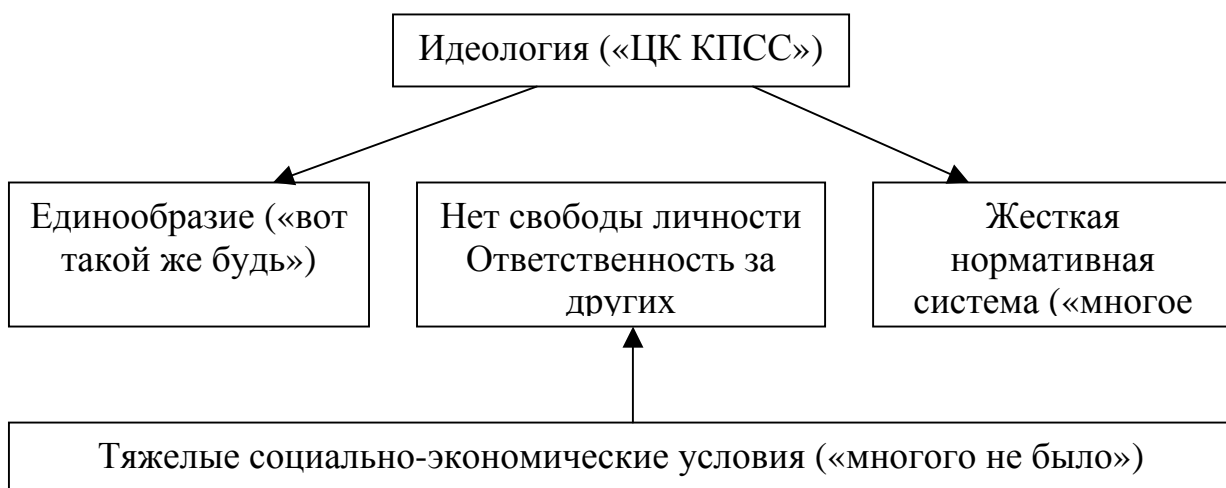


Рис. 1. Представления старшеклассников об обществе времени взросления их родителей.

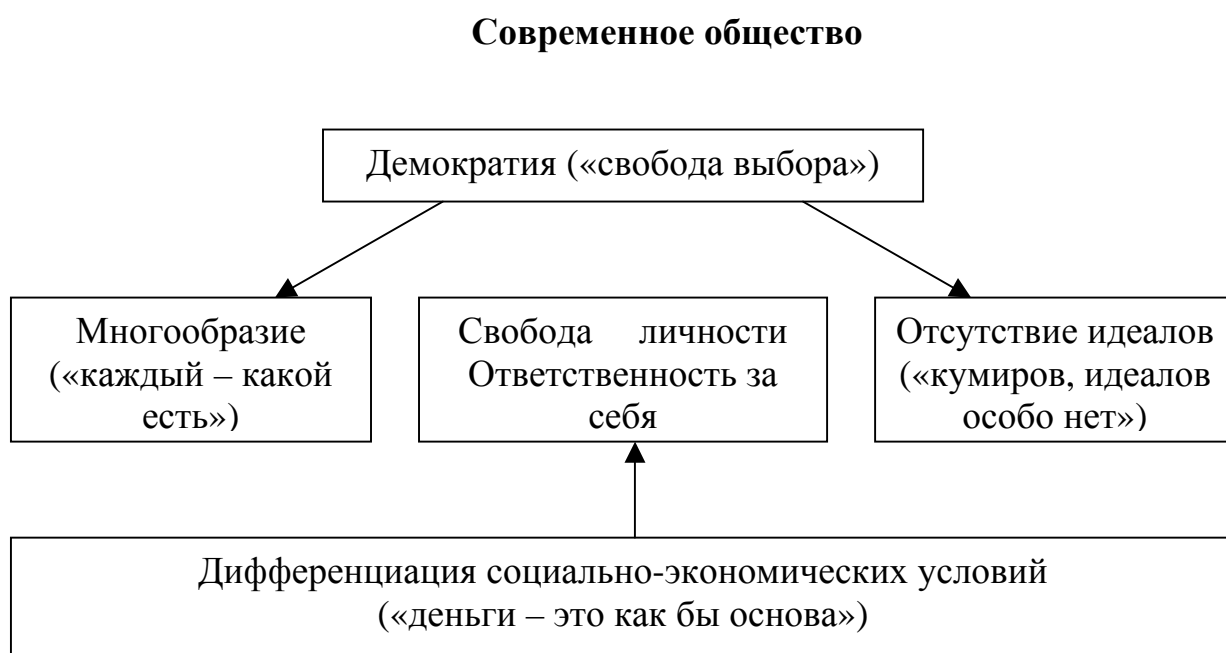


Рис. 2. Представления старшеклассников о современном обществе.

Ситуация выбора, умение решить, что тебе нужно самому, а не следовать за другими, крайне важно для современных молодых людей, и именно такой подход говорит о достижении взрослости: *«ребенок ... стадное чувство. Один побежал, все побежали ... а взрослый подумает, мне это надо»* (И26). Такое понимание взросления позволит одной из информанток сделать вывод о том, что предыдущее поколение в каком-то смысле так и не становилось взрослыми, потому что за них все решалось и определялось другими людьми. *«Молодежь, мои ровесники - они гораздо взрослей ..., чем прошлое поколение ... очень много приходится решать ... самому делать в жизни ... Они [подростки] ...не забиты какими-то проблемами, какими-то принципами, нормами поведения»* (И23).

Каждый человек индивидуален, имеет свои особенности, и чтобы повзрослеть, ему надо найти себя. Для современного молодого человека это становится практически «гимном», основным лозунгом взросления, необходимо *«моделировать как можно больше ситуаций ... тем больше у человека будет опыта, тем быстрее ... будет понимать: что к чему в этом мире ... что он может ... занять ... место ... взгляды свои скорректировать»* (И13). Получается очень хорошая связка: моделирование – действие – понимание – корректировка взглядов, и можно предположить, что далее все повторяется. Ситуация необходимости постоянно делать выбор, искать себя приводит к тому, что молодые люди в современном обществе взрослеют **быстрее**, чем их родители (65% от общего числа опрошенных). Более раннее взросление сегодня, по мнению молодых, неизбежно, поскольку *«...сейчас уже время сложнее становится, надо взрослеть уже раньше и делать себя»* (И17).

Требования, предъявляемые временем, общественной ситуацией обуславливают понимание молодыми людьми взросления как личностного изменения, развития, ценного самого по себе, а не только по его результативности, т.е. успешному вхождению во взрослую жизнь.

В то же время большинство старшеклассников (45% от общего числа опрошенных) считают, что взрослеть им **сложнее** в силу определённых причин, связанных, прежде всего, со сложностью выбора профессии и информационным многообразием.

2.1.3. Трудности и преимущества взросления в современном российском обществе.

Следует отметить, что выделение основных трудностей взросления в интервью приходило также в процессе сравнения взросления своего и родителей, как один из выводов. Данные анкетного опроса совпали с результатами, полученными с помощью качественных методов. Трудности взросления, выделенные старшеклассниками в ходе анкетного опроса, представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Основные трудности старшеклассников в процессе взросления.

Трудности взросления	% от числа ответивших на вопрос ⁶
1. Трудно выбрать профессию, которая будет востребована впоследствии	34
2. Платное образование	22
3. Очень много соблазнов, особенно таких опасных как наркотики	14
4. Слишком много информации, трудно сориентироваться	15
5. Много совершается преступлений	12

В первую очередь предоставляемые обществом возможности не могут быть реализованы без определённой материальной базы самих молодых людей. Своё будущее финансовое благополучие старшеклассники связывают с получением высшего образования и высокооплачиваемой работы, *«просто, не имея образования, как-то устроиться в сегодняшней жизни - это очень сложно, если не идти куда-нибудь в криминальные структуры»* (И13). Вторая

⁶ «Трудности» оценивало только 44% от общего числа опрошенных, которые предварительно ответили на вопрос: «Сейчас взрослеть проще или сложнее?» - сложнее. В данной таблице все проценты приводятся по этому подмассиву.

группа трудностей связана с многообразием информации и большим количеством «соблазнов», которые доступны почти всем в условиях отсутствия системы запретов. Раньше *«не было ... такого множества информации, даже той же негативной»* (ИЗ6). В СМИ преобладает коммерческая информация, американские фильмы - боевики, *«телевидение вот ... передачи такие ... подвергают детей ... население нашей страны деградирует»* (И9). Трудность ориентации в информационной среде усугубляется **несформированностью ценностной сферы**, отсутствием маяков, опорных точек, как в национальных масштабах, так и на индивидуальном уровне. Молодых людей беспокоит аномия, недостаток базовых ценностей.

У старшеклассников в основном подчеркивается необходимость избирательности в условиях повышения количества информации и собственном развитии, как способности расширять свое собственное мировоззрение, менять точку зрения. *«На человека обрушивается гораздо больше информации ...ты со временем начинаешь **понимать** больше, в ситуации происходящей вокруг тебя ... ты **осознаешь** его [мир] в другом свете ... если ты задумываешься над этим»* (ИЗ6). Эксперты в данном случае делают акцент на отсутствии определенного «стержня», системы, на основании которых происходит оценка; молодые люди же говорят о необходимости понимания происходящего, конечно, одно другому кардинально не противоречит, но ощущается стремление экспертов к правильной оценке.

В то же время отсутствие целенаправленного влияния со стороны образовательной среды, возможность следовать только своим, еще «полудетским» собственным предпочтениям может привести к ограниченности мировоззрения, низкому уровню культуры. *«А сейчас как бы большинство молодых людей ... на более приниженном уровне ... односторонность мировоззрения ... сегодняшнего ... на мир»* (И13). В результате современная

молодежь часто оценивается самими старшеклассниками как распушенная, которая не в состоянии противостоять существующим соблазнам.

Указание на трудности, оценка последствий этого влияния происходит, прежде всего, в интервью студентов и экспертов, *«...в наше время уже и не понять, что является нормой, а что нет»* (И33). Потребность в базовых ценностях сильнее выражена у студентов, но также с большим трудом поддается конкретизации: *«нужно иметь определенные ценности какие-то, духовные хотя бы ... ощущать себя на самом деле частью общества»* и соответственно *«относиться к обществу уважительно ... нужно иметь обязательно какую-то цель жизненную»* (И24). Студенты чаще рассуждают с позиции оценивающих, ведь для них старшие классы – пройденный этап: *«мало положительных примеров ... а человек взрослеет именно на них ... они (подростки) деградируют со страшной силой ... культура абсолютно отсутствует»* (И20). Следует отметить, что подобные «обвинения» очень часто носят скорее характер эмоциональной реакции на происходящее, и не могут рассматриваться как анализ реального явления.

Беспокойство по поводу трудностей взросления, отсутствия базовых ценностей вовсе не означает стремления к жесткой системе, аналогичной «советской». Во всяком случае, у молодежи нет «ностальгии» по советской системе, несмотря на отсутствие эйфории по поводу своего будущего. Будет справедливым отметить, что когорта, выбранная для опроса, имеет шансы для получения высшего образования и настроена в целом достаточно оптимистично. *«Молодёжь не хочет таких ограничений, которые были раньше ... молодёжи нравится ... как сейчас ... идёт жизнь ... что всё доступно, что всё возможно в этом мире»* (И42). Понимание расширения количества возможностей для личностного развития в современном обществе приводит к тому, что часть старшеклассников делает вывод о том, что взрослеть сейчас все-таки «проще», данная аргументация приведена в таблице 3.

Таблица 3

Особенности современного общества, благодаря которым взрослеть проще.

Особенности	% от числа ответивших на вопрос
1. Есть компьютеры, много разнообразной информации.	23
2. Больше возможностей для общения, развлечения	21
3. Много ВУЗов, разных форм образования	21
4. Раньше привыкаем выбирать	16
5. Раньше учимся противостоять дурным влияниям	15

Следует отметить, что ряд молодых людей рассматривает и столкновение с негативными моментами жизни как способ развития. Это может свидетельствовать об активной позиции молодых людей, которые стремятся познать все, и уже потом сделать свой выбор. В то же время это может говорить о принятии неизбежного и попытке, таким образом смириться, найти что-то полезное в этом, раз изменить ничего нельзя. «Единственной» школой, в которой большинство старшеклассников считает, что сейчас взрослеть проще, оказалась гимназия «Оптимум», что возможно обусловлено следующим: во-первых, пониманием своих возможностей, «больше выбор сейчас» (ФГ1), во-вторых, направленностью программ обучения на личностное развитие, что повышает уверенность в себе, в-третьих, финансовое благополучие родителей обеспечивает определенную страховку учащимся в будущем. Понимание сложности осуществления своих надежд в современном российском обществе, диалектики возможного и реального проявилось в ответе на вопрос о том, кому «проще» или «сложнее» было взрослеть, вам или вашим родителям, (20% опрошенных не смогли ответить на этот вопрос, то есть выбрать ту или другую оценку).

В то же время выбор в пользу возможностей очевиден, и молодые люди видят выход для себя в изменении сознания, мышления, они убеждены, что *«надо ломать стереотипы, заложенные родителями, ну не все, безусловно, воспитанные в обществе ... людей, которых уравнивали»* (И28). Можно противостоять соблазнам, уменьшить число негативных моментов нашей жизни, но не с помощью усиления внешнего контроля, а опять же через развитие личности, самосознания человека. *«Человек должен сам понимать, что он делает правильно, а что неправильно ... [свобода действий] должна быть, но ... в пределах положенного»* (И10). В целом взвешенный подход к ответу на вопрос об отличии современного взросления от предшествующего проявляется в том, что выделяются и позитивные и негативные аспекты, свидетельствуя о критичности мышления наших молодых людей, но одновременно можно выделить достаточно высокую противоречивость представлений, связанных с особенностями мыслительной деятельности, источниками информации.

2.1.4. Источники информации о социальной реальности.

Полученная картина общественных различий складывается из отрывочных высказываний молодых людей, которые, сравнивая условия взросления свои и родителей, как бы «выхватывают» из общего социального контекста отдельные фрагменты и рассматривают их под определенным углом. В результате основанием для выводов служат данные, ограниченные количеством и качеством источников информации. Мы не задавали специального вопроса об источниках, но информанты сами в ходе рассуждений давали соответствующие ссылки.

Выводы о различии в условиях взросления нынешнего и предшествующего поколений старшеклассники очень часто делают на основании **рассказов и воспоминаний** тех же самых **родителей**, причём связанных с определённой ситуацией. Так часто происходит осуждение «безнравственного» поведения молодёжи, *«мама мне рассказывала, что она*

первый раз алкоголь попробовала в 19 лет. Сейчас она говорит, что молодёжь в 11 лет свободно пьёт пиво ... распущенность ... детей» (И7). Беседы с родителями-предпринимателями о налоговом бремени, о высокой конкуренции, позволяют сделать вывод о необходимости собственной активности, иногда во вред другим, чтобы выжить в современном обществе и обеспечить себе достойные условия жизни. Стать взрослым в российском обществе, значит *«идти по головам ... [успеть] запрыгнуть [в электричку]»,* для этого *«надо всех смести со своих путей»* (И12).

Другой упоминаемый источник информации – **СМИ**, *«много телепередач ... посвященных именно тому, как человек взрослеет ... можно благодаря этим передачам чему-то научиться»* (И9). Ещё один источник – совместный просмотр телепередач, *«мы смотрели с папой ... программу (о послевоенной жизни) ... он в 13 лет стоит у станка ... семью кормит ... у него отца нет ... он взрослый ... он всё знает о жизни»* (И11). Затем информантка делает вывод об определяющей роли общественных условий для процесса взросления. Третий источник – **собственный опыт** в том, что касается особенностей современного общества.

Если вернуться к характеристике субъектов образовательной среды (1.2.1.), то можно сделать вывод о том, что обсуждение со сверстниками проблем современного российского общества нехарактерно для наших молодых людей. Высокое значение бесед с родителями можно лишь предполагать, поскольку они изначально включены в ситуацию вопроса. Речь в данном случае идёт не о том, что данные источники предоставляют качественную или некачественную информацию, а о том, что их должно быть больше, чтобы делать более глубокие выводы. К сожалению, прямых ссылок в интервью на обсуждение подобных проблем на уроках социально-гуманитарного цикла практически не было, что опять поднимает вопрос об отвлеченности предметных знаний от реальной жизни учеников.

2.1.5. Противоречивость представлений о современном обществе, связанная с особенностями социального мышления старшеклассников.

Сравнение молодыми людьми взросления собственного и своих родителей выявило ряд особенностей социального мышления старшеклассников.

1. Высокая степень идеализации подобных представлений. Они либо слишком идеализированы, если речь идёт о качестве процесса взросления родителей, либо резко негативны, когда касаются жёсткой системы норм и общественного контроля в прежнем советском обществе.

2. Стереотипность. Первое обоснование различия процессов взросления в интервью, связанное с идеологией, носит ярко выраженный характер стереотипа, поскольку различие общественных систем достаточно представлено в рассуждениях родителей, «обсуждается» в СМИ. Связь между идеологией и образом жизни обычного человека у наших информантов достаточно неопределённая. В условиях, когда стереотип еще не сформирован, не всегда четко обозначается понимание подобных особенностей нашего времени, *«...тогда строй был, социализм, сейчас этот, как его, капитализм, да, или кто у нас там»* (И16).

3. Восприятие социальной среды посредством персоналий прослеживается через упоминание имён-носителей идеологических принципов социалистического времени (Ленин, Сталин). Через подобную символизацию, происходит определение образа Другого, в данном случае учителя, *«учитель из социализма, у них там свои порядки были в школе»* (И16).

4. Конструирование условий процесса взросления сопровождалось **высокой эмоциональностью** ответов, в частности в описании взрослых: *«...у них ни фантазии, ничего, они какие-то реалисты забитые, законченные, бесят они меня, эти взрослые, и поэтому никого из них не понимаю практически»* (И3). Также ярко окрашена оценка нормативной системы

советского общества, где от подростков требовали подчинения, без понимания и принятия, *«это было как стадо бар-п-ранов»* (И23).

Наблюдаемые эмоциональность, упрощенность, стереотипность восприятия приводят к тому, что наши информанты очень часто впадают в различные противоречия. «Упоение» свободой неожиданно оборачивается требованиями жёсткого регулирования развития той же самой личности: *«не патриотизм нашей страны, не развивают это в нас...раньше бы этого человека, который уехал из страны ... сказали бы ... враг народа ... предал родину ... не патриот ... сейчас не воспитывают ... вот результат»* (И12). Затем информантка исправится, скажет, что так, конечно, делать нельзя, но само высказывание достаточно красноречиво свидетельствует о «двойном дне» установок старшеклассников на жизнь в свободном демократическом обществе. При декларируемом отрицании опыта жизни родителей в тоталитарном обществе наблюдается возможность реального обращения к этим образцам взглядов и действий.

Противоречие рассуждений о взрослении различных поколений можно наблюдать при сожалении наших информантов о трудностях получения высшего образования в современном российском обществе. Они считают, что сложное по социально-экономическим условиям время родителей давало больше возможностей для получения образования. Можно было *«поступать по всей стране в любой университет ... деньги там не требовались большие»* (И10). Суждение, в данном случае выносится на основании только двух фактов, раньше образование было бесплатное, а теперь требует больших финансовых вложений. В рассуждениях доминируют опять же воспоминания родителей и собственные переживания по поводу своего будущего. Отсутствует понимание того, что в тех условиях образование было также малодоступным, только не по причине его дороговизны, а потому что необходимо было помогать семье, работать, то есть учиться было просто некогда. Общество постоянно дозирует долю высшего образования в

зависимости, например, от потребностей того же самого производства, просто регуляторы разные, а именно современность предоставляет больше возможностей получить высшее образование, что оборачивается необходимостью частного финансирования, но старшеклассники этого не понимают.

Наиболее яркий пример подобных противоречий может возникать между внутренней и внешней стороной взросления. Взросление – это не просто количественное добавление каких-то качеств, но качественное изменение личности, ее статуса в системе общественных отношений. У взросления есть **внешняя** сторона : **условия, среда**, которые задают ситуацию взросления, и **внутренняя** сторона, **содержательная**: та работа, которая проходит внутри личности, мышление, осознание чего-либо. Чтобы стать взрослым, по мнению информантов, необходимо долго учиться, получить профессиональные знания, иметь определенное мировоззрение, собственные взгляды, наработать определенные связи.

В рассуждениях о трудностях взросления с учетом социально-экономических условий жизни можно отметить следующее противоречие. С одной стороны быстрее и качественнее взрослеют люди, находящиеся в крайне тяжелых условиях, сейчас – это беспризорники, о них никто не заботится, им приходится самим решать свои проблемы. «Они рано взрослеют, потому что у них условия существования ... надо ходить, зарабатывать себе на жизнь, чтобы выжить. Крутиться, вертеться, где-то там украсть, где попросить...» (И15). Нельзя не признать, что избыток трудностей, перманентная экстремальная жизнь, как, например, у беспризорников, и вправду дает быстрое, заметное взросление. С другой стороны, медленное, постепенное развитие за счет денег, за счет родителей, сводит к минимуму собственную активность и самоопределение, поэтому не признаётся достаточно качественным. В результате возникает противоречие между пониманием взросления как личностного становления,

совершенствования, которое декларируется старшеклассниками, и развитием тех же самых бездомных детей, почти взрослых, у которых вряд ли оно будет полноценным при таких плохих условиях жизни.

Подобный дисбаланс подчёркивается немногими, когда экстремальное, девиантное взросление единодушно признается некачественным: в отсутствие систематического образования «он повзрослеет ... но не в ту сторону ... в интеллектуальном (плане) не будет взрослеть. Он будет ... приспособливаться ... а если (этот) человек уже будет стремиться к лучшему ... у него вряд ли это получится» (И19). Информанты, которые более глубоко рассматривают эти явления, обращают внимание на необходимость постепенного развития для достижения качественного результата. «Ничего не должно быть раньше или позже, все должно быть по своему, графику, по своему плану ... в развитии не может быть такого, рано плохо и поздно тоже плохо» (И11). Дисбаланс внутренней и внешней сторон взросления приводит к ухудшению его качества, искажается сама суть этого процесса: личностное развитие приносится в жертву приспособлению к суровым условиям выживания. Преодоление трудностей – внешнее проявление взрослости, но в данном случае оно неразрывно связано с внутренней стороной: либо способность, выдержать испытания, основана на уже имеющемся личностном развитии, либо переживание неудач дает толчок к этому.

Можно констатировать, что особенностями социального мышления старшеклассников являются яркая эмоциональность, образность восприятия происходящего вокруг них. Источниками информации об обществе, о том, что не входит в их непосредственный опыт, являются в первую очередь родители и СМИ. Несмотря на элементы критичности мышления в процессе сравнения взросления в разные периоды российского общества, в частности, выделение позитивных и негативных аспектов, старшеклассники достаточно часто противоречат сами себе, что связано с упрощённостью суждений, отсутствием понимания многофакторной обусловленности какого-либо явления. Подобная

ситуация наблюдается при рассмотрении одного из ключевых понятий современного процесса взросления - «свободы», что важно для нашей работы, поскольку является не только условием личностного развития в современном обществе, но и непосредственным выходом на социальную компетентность старшеклассников.

2.1.6. Желание и нежелание старшеклассников взрослеть, основанное на взаимосвязи представлений «взрослость – свобода - ответственность».

В результате у молодых в процессе их рассуждений о взрослении наблюдается следующая дилемма: взрослеть или задержаться в состоянии незрелого как можно дольше. Большинство старшеклассников высказалось в пользу того, что современные старшеклассники хотят взрослеть (по данным анкетного опроса). Размышления в процессе интервью и групповых дискуссий приводили иногда к совершенно противоположным результатам. Аргументы в пользу того, что торопиться с обретением статуса взрослого не стоит, самые разные: понимание возможных трудностей на пути взросления, образ взрослого человека, прежде всего как обремененного грузом проблем, наличие определенной степени свободы уже в подростковом возрасте. Понять, почему молодые люди не особенно стремятся к достижению взрослости, помогает осознание ими взаимосвязи: **свобода – взрослость – ответственность**. На основании анализа групповых дискуссий можно выделить две следующих позиции.

Отрицание взаимосвязи свобода – взрослость. Основными аргументами являются следующие группы высказываний:

1. Взрослость понимается как бремя ответственности без позитива свободы - это, прежде всего, **ответственность за свои действия**: *«ответственность в большей степени, а свобода ... как бы прилагается, но в меньшей степени»* (ГДЗ). Взрослость вызывает опасения из-за возможных трудностей, которые можно представить, наблюдая за жизнью родителей.

2. Взрослость не отождествляется с полной свободой. Молодые люди рассуждают следующим образом, *«даже в некоем социальном плане всегда от чего-то зависишь... в социальном и в духовном, в любом плане от чего-то зависишь»* (ГД1). По их мнению, взрослые также находятся в ситуации подчинения, в частности, зависят от руководства на работе и т.п.

3. В то же время степень свободы у молодых людей уже сейчас достаточно высокая, *«ребенок, допустим в 15 лет может уйти из дома и сказать, я взрослый, я свободен, я ни от кого не завишу»* (ГД1).

Определенные возможности есть и сейчас, а расширение этих возможностей предусматривает и увеличение ответственности, более того преобладание последней над свободой, поэтому торопиться не стоит, взрослость придёт сама, рано или поздно. Старшеклассники понимают, что взрослая жизнь предоставит им больше возможностей, *«интереснее стать взрослым человеком ... ты больше можешь делать»* (ГД1), но боязнь ответственности оказывается сильнее. Школьники готовы пожертвовать приростом свободы, чтобы сохранить позицию опекаемого, переложить свою ответственность на другого человека: учителей, родителей, *«переложить на другого человека ... и жить проще»* (ИЗ7). Такая ситуация беспокоит, потому что совершенно не сочетается с реалиями современного общества, обозначенными самим же информантами, и может являться последствием ситуации тотальной опеки.

В ситуации размышления о свободе и ответственности для нас очень важным является рассуждение о границах свободы, существующих в любом возрасте, но следует отметить, что именно такой подход привёл школьников к отрицанию стремления к достижению взрослости. Подобный итог был зафиксирован в двух из трёх групповых дискуссий, отправной точкой при этом служило описание «трудностей» взрослой жизни. Такое понимание свободы мы можем отнести скорее к уровню свободы действия, которая доступна в значительной степени уже в подростковом возрасте.

Подчеркивается взаимосвязь свобода – взрослость, добавляется еще и третье неотъемлемое звено – ответственность. **Сторонников такой позиции оказалось меньше, чем первой.**

1. Такая позиция также может быть спровоцирована ситуацией гиперопеки, в таком случае обостряется потребность не только в свободе, но и в ответственности. *«У меня сейчас такой возраст... мама за меня вот так держится ... на меня ответственность вообще практически не ложится. Я хочу осознать, что это такое»* (ГД2).

2. Свобода рассматривается как «награда» за определённые достижения. Ответственность воспитывается у человека с детства, а свобода появляется, когда человек уже в состоянии справиться и с тем, и с другим. *«Самое главное во взрослости - это свобода, потому что ответственный человек он с самого начала, лично я себя считаю ответственной, а свобода она приобретается, когда ты сможешь сам совершать поступки, не спрашивая ни у кого...»* (ГД2).

3. Свобода и ответственность не существуют отдельно друг без друга. *«И смысла нет, если я не свободен, за что мне нести ответственность, если тебя в чем-то ограничивают, тот кто ограничивает и должен нести ответственность»* (ГД2).

Эти дети хотят быть взрослыми, потому что для них это связано со свободой, *«меня взрослость привлекает ... свободой и выбором свободным... решать, что ты хочешь и придерживаться своих уже принципов...»* (ГД2), а ответственность в данном случае - обратная сторона свободы как права самостоятельно определять свои решения и действия. В данном случае рассуждение о свободе базируется на более глубоком и более рациональном понимании диалектики свободы и ответственности. Свобода понимается, как умение и возможность самостоятельно определять свою жизнь, ставить собственные цели и действовать в соответствии со своими, а не чьими-либо принципами. Это более высокий уровень свободы - свобода выбора, т.е.

внутренней обусловленности самого желания, которая должна сопровождаться достаточно высоким уровнем социального мышления, познания самого себя, соотношения собственных и общественных интересов.

Для реализации такого уровня свободы необходимо внутреннее личностное развитие, но в результате обсуждения этих проблем в кругу наших информантов выяснилось, что такая свобода страшит и представляется достаточно обременительной. Несмотря на понимание особенностей современной России и желание жить в свободном, многообразном обществе, мы можем наблюдать также и «бегство от свободы». С другой стороны такая позиция на интуитивном уровне может свидетельствовать как раз о реальном отсутствии в обществе свободы или о несоответствии реально складывающейся «социетальной» свободы и индивидуально-групповой. По результатам исследования М. Шабановой, уровень свободы в 90-ые годы у весьма значительной части населения уменьшился, особенно в сельской местности и небольших городах, так считают 47% опрошенных жителей крупного города, 68-73% опрошенных жителей небольших городов и сельской местности. [174].

В рассуждениях наших старшеклассников присутствует различие между наличием свободы и умением ею воспользоваться *«сейчас нам больше свободы дали, и не каждый человек правильно ... пользуется этой свободой ... если мы будем правильно всем этим пользоваться, то нам будет намного легче, чем тогда»* (И12). С этим связаны постоянно возникающие в рассуждениях наших информантов потребность в обучении, необходимости выработки навыков реализации перевода свободы с социетального на индивидуальный уровень.

Шабанова М., рассуждая о перспективах развития свободы в России в условиях складывающейся ситуации, говорит о возможности реализации свободы в неправовом поле [174]. Такое положение дел подтверждается нашими информантами, они говорят о необходимости действий за рамками

закона, например, при устройстве на работу, чтобы платили как взрослому: *«берут чужие удостоверения личности или работают там за кого-то»* (И23). Неопределенность возможных ситуаций, необходимость собственной активности, гибкость в применении решений, опыт успеха за счет других приводят к тому, что средства достижения цели практически не ограничиваются. *«Лично я для достижения своей цели вообще **хоть что могу сделать**, смотря какая цель»* (И15). Есть и другая точка зрения: все средства хороши, но могут быть использованы и против себя самого, поэтому осторожность не помешает: *«опять же лучшие ... держать себя в рамках. Я достиг своей цели во вред кому-то ... он тоже может достигнуть своей цели во вред мне ... надо ... быть с этим осторожным»* (И14). К сожалению, в свободном, но нестабильном обществе риск выбора очень велик, многое зависит от ситуативных обстоятельств, и молодые люди зачастую не ставят далеко идущих целей и не всегда прибегают к законным средствам. Следует отметить, что желательными средствами достижения своих целей являются легальные, но в ситуации отсутствия подобных возможностей наши молодые люди могут прибегнуть и к другим способам.

Стремление к свободе раскладывается на несколько составляющих, в зависимости от понимания её сущности и возможностей реализации в современном обществе. Осознание противоречия между стремлением к свободе и ограничениями её как личной средой, так и обществом в целом приводит к выбору различных путей собственного взросления. Для наших информантов крайне важна необходимость выработки образцов поведения в свободном демократическом обществе, которые они не могут заимствовать у своих родителей и в силу общей образовательной ситуации (в школе и в семье) не могут создавать сами. С этим связаны часто встречающиеся апелляции к «значимым» взрослым, прежде всего, учителям и родителям.

2.1.5. Особенности индивидуализации молодых людей в современном российском обществе.

Существует различие в аспекте индивидуализации и активности между позицией европейских и российских молодых людей. Использование данных исследований процесса взросления в Финляндии и Англии позволяет выделить наиболее характерные особенности социального мышления российской молодежи. По наблюдениям финских социологов, индивидуализация выражается в стремлении молодых людей брать на себя больше ответственности за что-либо, понимать сложность выборов, как настоящих, так и будущих (*«В течение двух месяцев я невероятно переживала о том, кем я стану, что я хочу делать, что является этим, которое моё»*).⁷ В частности, для финских школьников важно найти свой собственный «личный стиль» в жизни, связанный с выбором какой-либо деятельности. Подчеркивается, что в повседневной жизни школы ситуация выбора присутствует в диапазоне различных контекстов, от выбора дополнительных школьных предметов до выбора, как каждому вести себя. Эти выборы, по мнению финских социологов, ограничиваются ресурсами самих молодых людей, принадлежностью к среднему или рабочему классу и личными характеристиками, хобби, образованием и т.п.

Поиск идентичности у российских школьников носит более **конфликтный** характер, чаще ощущается стремление оградить себя от посягательств со стороны взрослых. Конфликтность связана, прежде всего, с необходимостью разрешения основной проблемы молодых людей – проблемы **выбора**, которая требует определённой компетентности. Эта проблема сопровождает человека на протяжении всей его жизни, а окончание школы всегда было точкой ветвления биографии. Каждый старшеклассник вынужден делать свой выбор, отсюда возникает *«ответственность, которую ты несешь сам за себя, за принятые решения. Это очень тяжело»* (И28).

Информанты, которые считают, что сегодня взросление происходит быстрее и качественнее, одной из основных причин указывают постоянную

⁷ Цитата из интервью финской школьницы, приведена в статье [193].

необходимость с раннего возраста делать различные выборы, самостоятельно предпринимать какие-либо действия. Научиться делать выбор может помочь ближайшее окружение, родители, учителя, друзья и одноклассники, конструирование взрослости рассматривается как результат взаимодействия.

Были отмечены два наиболее распространённых варианта отношений с родителями и учителями (учителя, см. подробнее 2.2.1), либо тотальная опека, либо безразличие. Негативное отношение к воспитанию современных молодых людей звучит со стороны, как самих подростков, так и экспертов. *«Родители не умеют воспитывать своих детей»* (И3), *«лелеют или не обращают внимания»* (И44). Дети часто лишены родительского внимания, отсутствует *«доверительное общение с родителями...контакта недостаточно, поэтому дети растут закрытыми...»* (ИЭ). Гиперопека вызывает у подростков крайне негативную реакцию, *«эта забота так достаёт»* (И37), *«они [родители] мешают своим присутствием»* (И36). Самое печальное последствие этой ситуации - отсутствие у старшеклассников умения делать выбор, что является одной из причин избегания ответственности. Именно поэтому подростки иногда называют отношения с родителями основной трудностью взросления. *«А наши родители, они нам мешают взрослеть, потому что ... наставляют ... выполняем приказы и зависим полностью»* (И26). По мнению экспертов, такое поведение родителей напрямую связано со сложной ситуацией в обществе, родители понимают, какие опасности угрожают их детям и пытаются оградить их от возможных проблем. Родители и учителя часто признаются неавторитетными и даже некомпетентными в современных реалиях. Подростки в своих рассуждениях не проявляют «чёрную» неблагодарность, а следуют собственной логике, поскольку современное общество предъявляет к ним требования самостоятельности выбора и решений, то их опасения вполне понятны *«...если ты не будешь думать, а только будешь делать то, что тебе говорят, ты просто не сможешь быть взрослым человеком»* (И26).

Процесс воспитания в этих условиях нельзя назвать конструктивным. Общество с одной стороны нуждается в активных, самостоятельных, качественно взрослеющих молодых людях, что требует особого внимания к содержательной стороне взросления, но с другой стороны, вся образовательная среда не способствует такому развитию. Финские социологи отмечают противоречие между необходимостью для школы научить ученика активной независимой позиции современного гражданина и стремлением поставить школьника в позицию зависимого, подчиненного [193]. В российской действительности это выражено еще сильнее, школа пытается до сих пор учить и воспитывать, прежде всего, с помощью давления. Одновременно родители пытаются жёстко контролировать своих детей, опасаясь за их судьбу, поскольку жизнь в современном российском обществе связана с большим количеством различных рисков.

Недовольство взаимодействием с учителями и родителями, приводит к попытке взрослеть в ситуации «улицы», тем самым, расширяя свой круг общения, но и здесь существуют свои трудности. Зависимость от компании друзей является достаточно сильной, причём это не всегда ситуация свободного выбора, что признаётся подростками. *«Тебя могут неправильно понять...в каждой компании свои взгляды...в новую компанию трудно... протиснуться»* (И6).

Современное понимание дружбы, по мнению некоторых информантов, негативно отличается от того, что было раньше, в некоторых случаях подростки испытывают ностальгию по какой-то части прежних «общинных» отношений, существовавших еще в том, другом обществе, по коллективному образу действий, им не хватает теплых дружеских отношений, *«раньше в общежитии (студенческом) жили ... люди ... сплоченнее друг с другом ... настоящая долгая, верная дружба, а сейчас ... все ... как бы отделены»* (И10).

Выявляется заметное противоречие современного процесса взросления: с одной стороны увеличение времени поиска, позднее наступление зрелости

(см. 2.1.4.), с другой стороны - более активный поиск себя в самых различных коммуникативных, деятельностных сферах. Образование, в частности, школьное, только одна из таких сфер. С необходимостью активного поиска связана ориентация старшеклассников на настоящее время, при этом речь идёт о полноценном проживании настоящего [33]. Настоящее тесно переплетается с будущим, ориентация на настоящее, таким образом, как правило, сопровождается размышлениями о будущем, осознанием необходимости уже сегодня работать и на свое будущее [33]. Несмотря на понимание сложностей взросления в современном российском обществе, мы не зафиксировали у старшеклассников выраженного страха перед будущим, но некоторые опасения за реализацию своих надежд периодически высказывались нашими информантами. Когда процесс достижения взрослости растягивается во времени, в связи с длительным процессом получения образования и профессиональных навыков, и в то же время усиливается стремление старшеклассников жить как взрослые, потреблять, развлекаться, получать деньги за свой труд, необходимо менять саму систему отношения к подросткам, молодым людям. Эта система должна разумно включать в себя и право выбора, и ответственность за него и степень уважения к этому выбору.

2.1.6. Модели взросления в современном российском обществе.

Процесс конструирования социальной реальности, определение современного общества как свободного, демократического, многообразного, привёл старшеклассников к признанию необходимости быть индивидуальностью, быть активным, что было признано важной частью социальной компетентности современного молодого человека. Особенность нашего времени состоит в дефиците, как уже говорилось выше, общепризнанных «правильных» ориентиров, гарантирующих спокойное и понятное продвижение по пути взросления. Особенности российского общества в данном случае накладываются на ситуацию в мире в целом.

Финские коллеги подчеркивают, что молодые люди сегодня сталкиваются с новыми формами перехода во взрослую жизнь, взросление – процесс длительный и сложный [193]. Сочетание важных изменений в профессиональной, семейной, образовательной деятельности делают современную ситуацию взросления гораздо менее безопасной, менее предсказуемой и структурированной, предписывая намного более длинный период неоднозначной зависимости [193]. Общество не жаждет притока новых «взрослых», и это остро ощущается нашими учащимися: *«сразу не можешь приспособиться вот к этому окружающему взрослому миру, т.е. общество тебя не сразу принимает»* (И8).

Создание своей собственной модели общества, центром которой является сам молодой человек, как культурной системы, насыщенной различными смыслами, частью познанными, частью признанными на веру (см. 1.1.5.), приводит к определению путей собственного взросления. В подобных размышлениях акцентуация делается либо на внешнюю, либо на внутреннюю сторону взросления, сочетание этих двух аспектов позволяет нашим информантам более полно понять, что с ними происходит в настоящее время. В результате своих размышлений информанты фактически определяют для себя разные модели взросления [35].

*Модели различаются в зависимости от главного акцента: делается ставка на **внешние условия** (обстоятельства, среда, ситуация) либо на **внутренние качества личности** (качества, черты). Различие наблюдается именно в акцентах: в первом случае условия первичны; во втором – делается акцент на личность без явной привязки к условиям. Так называемое внутреннее взросление часто заявляется **в противовес внешнему**, общему для всех взрослению через прохождение известных ступенек: «человек учится в институте, выходя из него он ищет работу ... но ведь есть и еще один путь к взрослению ... человек взрослеет внутренне» (С1). *Быть взрослым, прежде всего, быть личностью, что автоматически не происходит в процессе**

получения образования. Старшеклассники выражают такие мысли более образно: «Взрослость – это внутреннее ощущение» (ГД1), «надо быть личностью и не идти за толпой баранов» (И14).

Согласно модели взросления через **приоритет развития личностных качеств**, стать взрослым – это значит сделать себя: взрастить определенные качества, понять, чего ты хочешь от жизни и добиваться своих целей. В современном обществе можно стать взрослым, «добиваясь каких-то своих **целей**, себя как-то реализуя» (И7). Ориентация при этом идет не только на мнение других, но, прежде всего, на **собственный** личностный рост согласно собственным критериям и целям. Взрослость нужно добыть, заслужить, противопоставить себя среде – миру взрослых. Речь идет не о прямой конфронтации, а о том, чтобы активно заявить и отстоять свою самость, независимость, в том числе финансовую: «человек становится взрослым, когда он сам начинает зарабатывать деньги, когда доказывает, что он может что-то делать сам» (И8).

Данная модель обусловлена необходимостью «**выделения**» личности из социальной (семейной) «протоплазмы», связанной с характером современного общества. В нем нет готовых ячеек, приготовленных для каждого этапа жизненного пути каждого человека (как, впрочем, нет четкости и относительно самого жизненного пути), поэтому необходимо искать свое место. Об этом нужно думать, прилагать усилия, поскольку среда конкурентна: «очень трудно стать взрослым, самому индивидуальной личностью, очень трудно у нас в России стать вообще чем-то, личностью» (И10). В рассуждениях наших информантов эта идея звучит как абстрактное рассуждение, обсуждая трудности поступления и получения образования (платное), а также выигрышного трудоустройства, они говорят об этом как о некой перспективе. Высокая конкурентность современного общества рассматривается еще не с позиций участника этой конкурентной борьбы, поэтому нет страха, выраженной тревоги. В то же

время конкурентность фиксируется (специально мы об этом не спрашивали), молодые люди понимают это и принимают во внимание.

Противопоставление себя миру взрослых, опора на свои силы закономерно влечет низкую оценку роли взрослых во взрослении. От родителей и преподавателей – помощь «маленькая», а уж еще более раннее поколение вообще не принимается в расчет: «морщинистый возраст» (ИЗ). Лучшее, что взрослые могут сделать, это не мешать. Современная молодежь преувеличивает свою отдаленность от предыдущего поколения, объясняя это в частности сменой общественного уклада. Взрослые не могут существенно помочь во взрослении нынешней молодежи, потому что их собственное взросление происходило совершенно в другом мире.

Вторая модель взросления акцентирует внимание на влиянии общества, а действия человека определяются как вторичные. Чтобы стать взрослым, необходимы определенные условия, некий толчок, возможно, в виде экстремальной ситуации. Сущность взрослости в обеих моделях включает самостоятельность, однако, в этой второй модели акцентируется не самостоятельность, а **обусловленность ее приобретения – средой, условиями!**

*В этой модели подчеркивается влияние общества. «допустим, на Востоке... рано очень взрослеют...в 13-14 лет...уже семья, уже муж ... это зависит от общества прежде всего, в каком мы живем» (И11). Очень важно также **быть принятым обществом, чтобы тебя допустили на искомые позиции (ГД4).***

Высоко оценивается влияние взрослых, окружения в целом: «мама меня потихоньку готовит к взрослой жизни ... говорит ... не так всё легко даётся ... бывают трудности, но из них можно выйти» (И12). В обеих моделях роль взрослых содержательно описана одинаково: советы, беседы, личный пример, однако, оценки диаметрально противоположны. Это позволяет нам заключить, что дело не в объективной ситуации, а в отношении к ней.

*В соответствии с изначальной установкой первичности влияния среды делается закономерный акцент на то, что необходимо **правильно выстраивать и дозировать влияние среды**, закрывать ее негативные стороны.*

Первая модель, провозглашающая определяющую роль активности личности, кажется более логичной, вытекающей из характеристик данных старшеклассниками современному обществу. В то же время, исходя из замечания К. Манхейма о том, что более свободен человек, осознающий детерминированность своих поступков социальной средой, можно сделать вывод, что вторая модель более адекватна реальности, а первая является скорее следствием недостаточно глубокого понимания взаимодействия человека и общества [96].

К.А. Абульханова-Славская выделяет несколько разновидностей социального мышления, исходя из данного взаимодействия [2]. Для более старших поколений российского населения характерна оценка общества как субъекта, а их самих как объекта (или О-О-ая зависимость как безразличие), то есть подчеркивается ситуация зависимости в условиях навязывания каких-либо норм, правил действия, давления со стороны более широкой социальной среды. Наши старшеклассники намерены выступать в качестве субъектов в современном российском обществе, и возможны несколько вариантов развития событий:

- 1. общество по отношению к ним также будет играть роль субъекта, то есть это будут партнерские отношения: я для общества и общество для меня.*
- 2. общество будет выступать для них только в роли объекта, источника получения своих доходов, если наши молодые люди не смогут реализовать свои надежды на финансовое благополучие и личностное развитие в соответствии с законами и нормами общества.*

3. *они сами могут оказаться в роли объекта, то есть воспроизведут «сюжет» жизни старшего поколения.*

2.2. Критическая модель преподавания обществознания как возможность развития социально-критического мышления

Образовательная среда должна обеспечивать развитие качеств необходимых для успешной жизнедеятельности личности в современном свободном российском обществе. Такой подход предполагает овладение учениками умением выбирать, принимать решения, добиваться намеченной цели, но личный интерес в таком случае должен быть согласован с интересами других людей и общества в целом. Преподавание обществознания играет немаловажную роль в этом процессе, но данный предмет является только частью всей системы образования. Ожидания старшеклассников от изучения общественных наук напрямую связаны с отношением к образованию в целом, поэтому вначале дается более общая характеристика, затем непосредственно по поводу обществознания.

2.2.1 Роль образования в процессе взросления.

Образование может играть противоположные роли: а) служить необходимым (неизбежным) этапом и средством взросления и б) выступать в качестве отсрочки взрослости. Значение образования не ограничивается получением формального права на высокооплачиваемую работу, необходимы знания, как общие, так и профессиональные, для того, чтобы сделать карьеру, и для того, чтобы существовать в особой среде, подразумевается общение с интересными людьми с достаточно высоким уровнем интеллекта. В отношении к образованию у наших информантов можно выделить два основных аспекта: образование необходимо для личностного развития и получения высокооплачиваемой профессии.

Во-первых, образование - среднее, а затем высшее - необходимо как условие для **хорошего трудоустройства и «продвижения» в будущем.** Планируя жизнь после школы, нередко выбирают не конкретную профессию, а высшее образование как таковое. Образование в узком смысле – как обучение конкретной профессии – котируется довольно низко, поскольку

повзростеть и достичь жизненных успехов можно и без такого образования. Кроме того, мир профессий сегодня очень изменчив, образование конкурентно, поэтому нет смысла делать серьезные инвестиции в узкое образование: *«если человек совершенен, он может работать по любой профессии»* (ГД2). Для студентов характерна несколько более осторожная оценка этого положения, они говорят о значимости практических умений в связи с устройством на работу, а для школьников – это еще очень отдаленная перспектива.

Во-вторых, результатом образования является также **развитие сознания, мышления, мировоззрения**. В процессе получения образования изменяется мировоззрение, одна *«картинка мира»* сменяется другой, за счёт общения с разными людьми, в школе, в институте и так далее (И9). Изменение мировоззрения напрямую связано с развитием мышления: *«формируется логическое мышление, становишься ... умнее и смотришь на жизнь уже другими глазами»* (И17). Особенность образования в современном мире – его принципиальная **методологичность**. Образование ориентировано не столько на усвоение конкретного набора знаний, сколько на умение ориентироваться в потоке информации: *«информации просто колоссально много ... само образование дает понятие о том, где эту информацию можно взять»* (И35).

В-третьих, образование создаёт **базу для выбора**, повышает эффективность ориентации человека в жизни: *«по отдельным предметам ... определяешься, что тебе больше нравится ... по какой специальности ... ты можешь пойти [дальше учиться]»* (И42). Выбор рассматривается не только в плане самих предметов, ученик сам выбирает из предлагаемого материала урока то, что считает нужным, поскольку образование даёт основу *«взглядов на сегодняшнюю ситуацию в мире, и ... человек выбирает: что ему брать, что не брать, что ему подходит, а что нет»* (И13).

В-четвёртых, образование в широком смысле – развитие, **совершенствование**, которое не зависит от формальных институтов и идет всю жизнь, делает человека более интересным и полезным в общении. *“Это просто совершенствование, потому что если человек не совершенствуется,*

он падает ... [чтобы] держаться на каком-то уровне, нужно прикладывать определенные усилия» (ГД2).

Тем самым повышается **реальная и потенциальная инклюзия** в важных сферах жизни. Старшеклассники подчёркивают селективную роль образования при получении профессии и затем высокооплачиваемой работы. *«Работодатели хотят ... высшего образования ... знание языка ... персонального компьютера ... прошло время ... когда без оглядки брали ... [идет] выборка, именно лучших» (И13).* Селекция осуществляется и в выборе друзей, круга общения, *«я знаю людей, которые не учатся, они не понимают даже простых истин. Ты же общаешься в школе с людьми, которые наравне с тобой или выше интеллектуально. Можно чему-то научиться» (И40).*

В-пятых, образование помогает **понять и принять существующие нормы**: *«мы должны знать, уметь, как жить в этом обществе... учителя дают нам вообще знания и какой-то опыт ... отклонения ... на уроке, учитель рассказывает о своих опытах, истории, из которых можно для себя какой-то плюс вытащить» (И37).* Ситуация отвлечения учителя от изложения материала в процессе урока обычно оценивается педагогом как негативная, как стремление учащихся избежать «умственной перегрузки», отдохнуть. Для учащихся – это возможность получить дополнительную, но иногда более важную информацию, «заставить» учителя поделиться своим жизненным опытом, обсудить то, что для них, старшеклассников, действительно интересно. В данном случае «знания по программе» и «какой-то опыт» для учеников практически равноценны.

Вышеперечисленные задачи образования, названные информантами, позволяют говорить о достаточно широком и «глобальном» понимании образовательной деятельности. При этом подчёркивается необходимость сочетания формального и неформального образования, которое дает знание жизни. Противопоставление формального и реального образования рассматривалось старшеклассниками в самых разных аспектах, от профессионального выбора до мировоззренческих установок, но всегда в одном ключе, эффективности образования. Формальное образование имеет соответствующие критерии: фиксируется оценками по предметам, средним баллом, дипломами, но в то же время может быть оторвано от жизни, если не

сопровождается познанием повседневной жизни через общение с самыми разными людьми. Поэтому некоторые люди *«могут знаниями жизни ... превосходить тех, у кого 3-4 образования и кто как просто книжный червь»* (И 28).

Приоритет неформального образования приводит к тому, что общение с самыми разными людьми: с молодыми людьми, которые старше на несколько лет, и даже с учителями вне материала урока, признается иногда более полезным, чем сам предмет. *«Они говорят ... мы были такими-то ... ты можешь брать себе что-то на заметку ... не делать таких же ошибок ... смотришь, что за 5 лет они смогли сделать ... задумываешься ... смогу ли я»* (И42). У школьников больше, чем у студентов, выражен приоритет неформальных знаний над формальными, иногда научные знания расцениваются даже как препятствие для общения: *«с человеком умным, образованным ... общаться не очень интересно, потому что этот человек говорит научными терминами ... а для общения нормального **достаточно опыта в жизни и какие-то хорошие различные истории**»* (ГД2). Несмотря на признание значимости образования старшеклассники, как впрочем и студенты, постоянно отмечают, что только знаний недостаточно, чтобы обрести достойное место в жизни. Необходимы: во-первых, связи, знакомства с «полезными» людьми; во-вторых, умение общаться, коммуникабельность; в-третьих, просто удача, счастливые стечения обстоятельств. Всё это входит в понимание собственной активности, субъектности. В то же время умение устроиться в жизни, для молодых людей, неразрывно связано с необходимостью получения качественного образования.

Для школьников повышенный интерес к неформальному образованию связан со сложностями процесса взросления, понять жизнь, окружающих – это способ, чтобы стать взрослым. Школа, безусловно, помогает взрослеть (72% от общего числа опрошенных), но на первом месте среди факторов взросления

в школе у наших учащихся не изучение предметов, а общение с другими учениками (см. табл. 4).

Таблица 4

Стороны школьной жизни, помогающие взрослеть.

Ранг	стороны школьной жизни	% от числа ответивших на вопрос ⁸
1.	Общение с другими учениками	50
2.	Изучение школьных предметов	33
3.	Отношения с учителями	17

Выстраивание отношений (соперничество или сотрудничество), умение не поддаться влиянию, отстаивание своих взглядов и предпочтений - не менее важная «школа» для наших старшеклассников, чем та, которая является основной, по мнению учителей.

Все школьные предметы в той или иной степени развивают мышление, создают мировоззренческую базу, и это, по мнению наших информантов, тоже необходимо для взросления. Предметы гуманитарного и социально-экономического цикла как наиболее помогающие во взрослении выделялись не очень большим количеством учащихся, акцент именно на них в этом ключе делался не часто. Если какие-то предметы и «помогают взрослеть», решать вышеперечисленные проблемы, то это, прежде всего, литература (14% от числа ответивших на вопрос⁹) как развитие «*нравственной стороны личности*», как понимание «*проблем – добра и зла*» (И40), как описание и анализ жизненных ситуаций, переживаний человека. Обществознание занимает второе место наряду с алгеброй (12%). История – на третьем месте (11%).

Следует отметить, что высокое значение литературы и психологии в процессе взросления было отмечено с помощью качественных методов. В частности незначительное внимание к психологии по данным анкетного

⁸ При положительном ответе на вопрос, «Помогает ли школа взрослеть?», учащимся предлагалось определить ранг, значимость различных аспектов школьной жизни в этом процессе.

⁹ Остальные предметы назывались еще реже.

опроса было связано с тем, что в ряде школ, изучение этого предмета просто отсутствует. Целесообразность изучения психологии для процесса взросления связана с поиском собственной идентичности, познанием себя *«психолог ... он может дать человеку как бы возможность раскрыть себя»* (И14). Также психология даёт навыки взаимодействия в малой группе, показывает возможности влияния на других людей. Вышеназванные предметы как раз и предусматривают различное моделирование жизненных ситуаций и дают так называемое знание «реальной жизни», которая непосредственно включена в сферу личного взаимодействия нашего индивида.

На последнем третьем месте учащиеся называют отношения с педагогами в процессе деятельности. Хотя такое общение и строится в основном по патерналистской схеме, в случае ее разрушения ученики получают опыт отстаивания собственной субъектности. *«Одна учительница ... мы её «выжили» из класса потом (смеётся) ... ей кто-то сказал, что один парень (который не курит и не пьёт), что он шёл с нами, и курил, и пил. Она к нему подходит ... ты, мол там, такой-сякой, «наехала» на него. У меня серёжка два года висела, ей не нравилось, она ... на меня «давила», вот ... сними ... я её осадил как бы ... потом она от нас отказалась и всё было хорошо»* (И21). Не останавливаясь на спорном этическом аспекте этого примера, следует заметить, что подобная ситуация уже не редкость в современной российской школе. Жаль, что никто не учит конструктивному развитию субъектности учащихся в отношениях с учителями и другими взрослыми.

Для реализации такой цели сначала необходимо ее признать, но система образования очень медленно преобразуется в соответствии с изменившейся реальностью. Ранее мы уже отмечали желание учителей и школы в целом сохранять позицию доминирования, учить с помощью давления, не только как особенность российской действительности, но и системы образования в целом (см. 2.1.7.). Процессы демократизации российской школы идут очень

медленно и касаются, пока больше отношений внутри педагогического коллектива [139]. К сожалению, в современной российской школе подростки могут испытывать ощущение ненужности, ученики так представляют отношение учителей к ним – *«нам [учителям] платят эту зарплату, мы им [ученикам] тему урока прочитали, а дальше их проблемы - поняли они что-нибудь или нет»* (И6, цитата из интервью учащегося «обычной» школы). Вполне возможно, что это пересказ реальной реплики учителя. Отмечается также сильное давление со стороны учителей: *«если ты этот предмет не выучишь, то ты будешь не нужен обществу ... ты вообще, как бы, ничтожество»* (И9). Следует отметить, что старшеклассники серьезным следствием подобного отношения учителей называют неспособность человека в будущем свободно выражать свои мысли.

Потребность подростков в доверительных отношениях с взрослыми выражена достаточно сильно; необходимо отметить как общую тему в настроениях наших молодых людей – стремление уйти от опеки и предпочтение отношений сотрудничества. Оценка преподавателям дается, исходя из возможности свободного общения, при этом возраст, принадлежность к своему поколению считается преимуществом, потому что способствует пониманию, отношениям сотрудничества. *«Наша классная ... чуть-чуть старше нас, с ней как-то проще общаться, не как с учителем, как чуть ли не с товарищем»* (И16). Учителя более старшего возраста часто не признаются способными вникнуть в проблемы старшеклассников, их роль в развитии учащихся определяется одним словом: *«работа»* (И16), что подчеркивает преобладание формальной стороны школьных отношений. Именно учителей с большим стажем старшеклассники иногда называют «социалистическими», что является примером маркировки «свои - чужие».

Скрытая программа школы (И. Иллич) состоит в том, чтобы с помощью приучения к послушанию подготовить ученика к исполнению роли «винтика» в государственном механизме [40]. Для российской средней школы сейчас

нужна другая программа - это обучение жизни в гражданском обществе, умению отстаивать свои права, противостоять давлению, очень часто в отношениях с другими людьми, в том числе и с учителями. Пока это происходит в стихийной форме, не как организованное влияние, а следствие воздействия общества, давление «извне», проявляющееся в форме протеста самих учащихся. Такие формы протеста против произвола учителей опасны тем, что вырабатывается привычка так выражать любое даже вполне «законное» требование, через конфронтацию. Перевод стихийного протеста в сотрудничество, требует не только осторожного регулирования этого процесса посредством организации ученического самоуправления, но и осмысления его самими старшеклассниками в процессе изучения общественных наук.

В деятельности современной российской школы складывается определённая свободная ниша: оставшаяся без внимания потребность учащихся в реализации своих прав на самовыражение, поиск идентичности, предполагающий самостоятельный выбор. Если эта ниша остаётся незаполненной в школьном образовании, то развитие социальной компетентности происходит в основном за рамками изучения каких-либо предметов. При обсуждении этого вопроса во время фокус-группы учителя объясняли подобные высказывания школьников следующим образом: мы даем основу, знания, а на практике это реализуется за стенами школы. Желание ограничить круг своих профессиональных вопросов со стороны учителей вполне понятно, но оно не соответствует ни потребностям самих учащихся, ни способствует решению проблем общества в целом. Данный вопрос очень важен, поскольку этот процесс обусловлен развитием социального мышления и непосредственно связан с преподаванием общественных наук.

2.2.2. Отношение учащихся к преподаванию общественных наук в средней школе.

В отношении к обществознанию проявляются совершенно противоположные тенденции. Во-первых, оно упоминается как предмет,

помогающий взрослеть - в силу необходимости экономических, правовых знаний для жизни в современном обществе, но это потребность скорее в знании норм. *«Право – очень нужный предмет ... чтобы вёл юрист высококвалифицированный ... с милицией той же ... можешь объяснить свои права»* (И40). *«Человек и общество»* помогает в том, как правильно вести себя в обществе» (И22).

Во-вторых, целесообразность изучения обществознания в том, чтобы *«понять окружающих, понять **что-то** глубинное ... этого общества ... не только в нашем детском восприятии, но и с научной [точки зрения]»* (И12). Здесь же информантка признаётся, что этот *«предмет иногда не нужен»*. Понять окружающих действительно можно в процессе изучения литературы и психологии, а нечто *«глубинное»* необходимо далеко не всегда. Складывается ощущение, что наши информанты не совсем ясно представляют себе, для чего нужно обществознание.

В-третьих, иногда предъявляются достаточно серьёзные претензии к преподаванию этого предмета:

1. Употребление сложных терминов, понятий, которые иногда кажутся учащимся не нужными, *«слов много лишних...не лишних, непонятных»* (И15).
2. Навязывание чужой точки зрения, учитель говорит: *«смотри как бы точку зрения автора учебника ... у меня другая ... а мне как бы навязывают свою»* (И21).
3. Излишнее насыщение материалом, проходили *«галопом по Европам, я ... даже не запомнил»* - вспоминает студент-первокурсник (И31).

Приведенные претензии учащихся совпадают с нашими предположениями о причинах, препятствующих эффективному изучению общественных наук в средней школе (см.1.2.3.). Интересен портрет авторов таких высказываний, это юноши, независимые, социальное взросление

которых как раз чаще происходит вне стен школы, на улице, целеустремлённые, часто уже работающие, с достаточно сложной системой взглядов на общество, в чём-то действительно почти взрослые. Как раз эти старшеклассники претендуют в первую очередь на субъектность в обществе, но именно их пути взросления часто не пересекаются с преподаванием обществознания.

В целом этот предмет характеризуется как, прежде всего, **дающий знания** о том, как правильно вести себя в обществе, что такое мораль, нравственность – 28%; о своих правах – 24%. В плане **развития мыслительной деятельности** оценка существенно ниже: считают, что обществознание учит отстаивать своё мнение – 11%; развивает мышление – 4%. С точки зрения **практической целесообразности** предмет выглядит также очень скромно: позволяет понимать взрослые разговоры, осознавать что-то уже с взрослой точки зрения – 6%; влиять на свою жизнь – 5%; понять, что будет в будущем – 5%.¹⁰

Такое восприятие определяется как существующим положением дел - действительно, обществознание, прежде всего, дает или пытается давать знания об обществе - так и некоторыми стереотипами старшеклассников по поводу учебной деятельности. Мышление развивается на уроках геометрии и физики (соответственно 25 и 17%), математика – вот основа развития логического мышления, и, по сути, понимание мыслительной деятельности для некоторых учащихся этим ограничивается. «Следы» социального мышления были обнаружены в оценке преподавания литературы и истории (соответственно 15 и 10% учащихся высказалось, что на этих уроках развивается мышление), но это можно только предполагать, поскольку данная позиция не уточнялась. В отношении обществознания можно сделать вывод о преобладании нормативной природы знания и недостаточном уровне развития мыслительной деятельности.

¹⁰ % указан от ответивших на вопрос.

В то же время существует реальная потребность старшеклассников в **«понимании»** процессов, происходящих в обществе. Разделение взросления в школе на **интеллектуальное и социальное**, предложенное одной из информанток, позволяет более чётко представить ожидания учащихся от предметов социально-гуманитарного цикла. В первом случае – *«это просто его научили, это умственная база ... физика»* (И45). Во втором случае – *«обществознание и предметы, где могут вестись дискуссии ... нужно высказывать свое мнение ... [рассматриваются] проблемы ... отношения человека и окружающего мира ... устройство общества»* (И45). Результат социального взросления – понимание происходящего в обществе, навыки общения с людьми, один из путей – дискуссии, высказывание своего мнения, отстаивание его в споре с педагогом и другими учениками. Учащиеся, включенные в изучение общественных наук, претендуют на совместное «творчество» в этой области, они не просто хотят знать, они хотят **понять**, а понимание мы рассматриваем, не только как постижение, а порождение нового смысла в процессе совместного обсуждения (см. 1.1.3).

В данном случае мы сталкиваемся с глубоким и на первый взгляд неразрешимым противоречием. С одной стороны, учащиеся стремятся и достаточно активны в обсуждении каких-то реальных, конкретных ситуаций, связанных с их непосредственной жизнедеятельностью. Значимость конкретной ситуации связана с тем, что имеет отношение к повседневной, непосредственной жизни, к решениям, которые они должны принимать постоянно. С другой стороны, чтобы выйти на более глубокое рассмотрение общественных проблем, знания конкретной ситуации явно недостаточно.

Изначальная попытка обществознания противостоять этой тенденции, вычленив учащихся из контекста повседневности, дать основу для анализа общественной проблематики по отношению к большинству учеников, на наш взгляд, обречена на неудачу, в силу вышеизложенных причин (см.1.2.4.). На уроках обществознания возможно только фрагментарное освоение

теоретических знаний об обществе, у школьников преобладает взгляд на общество «изнутри» в силу особенностей их возраста и стоящих перед ними задач взросления (см.2.1.). При таком подходе не происходит активного взаимодействия ученика и учителя, даются только знания. В силу сложности и трудности их усвоения они превращаются в схему, нравоучения и часто теряют окончательно связь с изначальным замыслом. Безусловно, трагедии в этом нет, можно оставить обществознание в его сегодняшнем состоянии как предмет, который развивает интерес к общественным наукам у ряда учащихся, остальным дает какие-то знания. Проблема заключается в необходимости изменения повседневного сознания, потребности личности в социально-критическом мышлении для жизни в современном обществе (см.1.1.6.).

Исходя из вышеназванных особенностей и проблем развития социально-критического мышления в процессе образования, мы считаем, что целесообразно ввести еще одну, наряду с теоретической и нормативной (см. 1.2.3.), модель преподавания обществознания в средней школе – критическую. Эта модель позволит использовать собственные представления старшеклассников, их опыт восприятия окружающей реальности, их способы выстраивания отношений с окружающим миром, может развить эти взгляды и придать им позитивную направленность. Теоретическая и нормативная модели тоже используют представления учащихся, но как второстепенные, иллюстративно, а в критической модели они первичны, от них отталкивается преподавание. Понимание учащимися противоречивости и недостаточной обоснованности собственных взглядов приводит к необходимости анализа таковых и способствует дальнейшему постижению общественных явлений.

2.2.3. Основные положения критической модели преподавания общественных наук.

Данная модель носит ярко выраженный гносеологический характер и складывается на основе развития критичности. Учащимся предлагается осуществлять «археологические раскопки» (в смысле М. Фуко) собственных

представлений, ведущие к пониманию ограниченности, конечности любого знания. Каковы наши взгляды на социальную реальность? Почему они именно такие? Действительно ли они являются адекватными окружающему, постоянно изменяющемуся миру? Это основные вопросы, которые ставятся в процессе преподавания в рамках данной модели. Как показывает опыт внедрения отдельных элементов этой модели в практику преподавания, подобная «исследовательская» деятельность крайне непривычна для старшеклассников, является для них достаточно сложной, но в результате они приходят к пониманию, насколько их взгляды обусловлены общественной средой¹¹.

Такой подход позволяет преодолеть наиболее значимую проблему - кажущуюся «понятность» общественного устройства. Как показывает небольшой опыт реализации отдельных фрагментов данной модели, у учащихся возникает устойчивый интерес к объяснению того, что раньше казалось таким естественным и не выносилось на обсуждение. Главный акцент в этой модели делается на функционировании в обществе, взаимодействии индивидуального и общественного сознания. Достаточно сложные вопросы этого взаимодействия оказываются вполне доступными для учащихся при анализе ими собственных представлений, а потом уже сопоставлении их с соответствующими теоретическими положениями, касающимися общественного сознания.

Конечно, в рамках данной модели сохраняется традиционный объясняющий урок, поскольку для анализа учащимися своих представлений и разнообразных ситуаций необходимы соответствующие знания. В то же время сочетание объяснений и понимания этих постулатов в практических занятиях со своими собственными взглядами практически снимает вышеизложенное противоречие и повышает интерес к обществоведческому знанию. Такая работа предполагает активное взаимодействие, совместную работу в процессе

¹¹ Автор диссертации применял отдельные элементы такой модели в процессе преподавания курса «Человек и общество» в гимназии «Оптимум», в 2001-2003 гг.

урока учителя и учеников.

Анализ своих собственных взглядов возможен в процессе урока, который называется **«история наших представлений»**¹² и подразумевает обоснование представлений молодых людей об обществе ими же самими, помогает учащимся понять границы их познавательной деятельности. В процессе урока все мнения о каком-либо общественном явлении, высказанные учениками, фиксируются, и затем их происхождение анализируется самими старшеклассниками. Это очень сложная работа, которая проходит под руководством учителя. Самое главное в этом процессе не навязывать свою точку зрения, а мягко вести ход рассуждений, делая необходимые ссылки на какие-либо теоретические положения.

Целостность изучения социума в данном случае достигается не за счет изложения основ разных общественных подсистем, а путем разбора, пусть и неполного, горизонтальных и вертикальных связей, за которыми стоят люди, с их конкретными практическими интересами. Такой вид урока называется **«погружение в ситуацию»**¹³, подобно подходу З. Баумана, когда задаётся ситуация и выясняется её социальный подтекст. Этот подход позволяет продемонстрировать учащимся всю сложность инверсионного взаимодействия человека и общества.

Такое представление о социуме поможет учащимся понять всю сложность реформирования, переустройства социальных отношений, избавит их от возможной футурофобии, возможно по наследству доставшейся от родителей, покажет реальность поиска своей "ниши", своего "лифта". По нашему мнению, критическая модель является наиболее универсальной в плане её пригодности для улучшения взаимодействия молодого человека и общества. Акцент в данном случае делается на успешности реализации человеком своих устремлений, а не на соблюдении интересов государства и общества в целом. На самом деле здесь нет никакого противоречия, ибо

¹² Разработка урока дана в приложении

¹³ Разработка урока дана в приложении

объяснение того, что успешная реализация собственных планов очень часто связана с подобными действиями других людей, наиболее эффективно, если идти от личных интересов обучаемого и от его понимания общественных процессов.

Еще один "блок" сложностей изучения общественных наук связан с многообразием причинной обусловленности социальных процессов. Теоретические схемы сами по себе являются вариантом упрощения реальности, особенно те, которые предлагаются учащимся школы. Модификации схемы с учетом каких-то вариаций, многофакторный анализ вряд ли пригодны для преподавания в школе. Для кого-то из учащихся подобный объем информации и множественность оценок могут оказаться слишком сложными или чересчур обременительными. Критическая модель изначально исходит из конкретного социального образа, который есть у учащихся, и представляет собой сложный, пусть и несколько хаотичный набор представлений, возможно противоречащих друг другу. Умение привести их в соответствие, выстроить логический ряд в собственном сознании является хорошей практикой для развития мышления.

Серьезной проблемой преподавания общественных наук является неразрывная связь чувственно-эмоционального и логического восприятия окружающего мира. В подобном положении находится учитель литературы, который апеллирует одновременно к логике и чувствам ученика, но он при этом может сделать акцент на чувственно-эмоциональном переживании действия при минимуме логического анализа. Преподаватель социальных дисциплин, использующий лишь научно-логический подход, не только снижает мотивацию ученика, но и теряет определенные смысловые моменты, так как начальный опыт общения с социумом основан, прежде всего, на чувственно-эмоциональных переживаниях самого школьника и его ближайшего окружения. Например, материал о структуре государства и функциях правительства, столкнувшись с негативной оценкой учащимися

конкретных результатов деятельности этих органов, скорее всего "проиграет" и не будет усвоен на уроке.

Отход от жестко теоретической модели позволяет в достаточной степени использовать эмоциональную насыщенность восприятия событий, которая, прежде всего, и определяет отношение к происходящему. Более того, эмоциональное восприятие каких-либо событий может выступать в качестве отправной точки рассуждения, создавать мотивацию к анализу какого-либо события. Когда мы рассматриваем общество как культурную систему, то также можем обращаться к литературным произведениям, которые используются старшеклассниками для понимания повседневной реальности. Идеальный вариант в данном случае – интегрированная программа, по крайней мере, 3 предметов: обществознания, истории и литературы. В таком случае, знания об обществе в сочетании с фактами истории и литературными образами делают представления ученика очень глубокими, осуществляется связь между теорией и практикой.

Критическая модель требует специального учебника, в котором отдельные главы могут быть посвящены какому-либо аспекту повседневной жизни, дилеммам и ситуациям выбора. Безусловно, в таком учебнике практический материал следует сочетать с теоретическими положениями. Эти наши идеи по поводу критической модели согласуются с подходом З. Баумана в его книге, которая называется «Мыслить социологически». Подобная модель совсем не исключает теоретических знаний, а наоборот нуждается в них, но здесь они являются не целью, а средством и могут создаваться самими учениками. Пусть это будет изобретение велосипеда, важен сам факт анализа.

Критическая модель преподавания обществознания, основным методом которой является критическое отношение, рефлексия своих собственных представлений об окружающем мире, предполагает развитие демократичных форм взаимоотношений в современной школе, создания глубокой мотивации к изучению предмета, что связано с позитивным отношением ученика к месту

своего обучения, к получению знаний, и уменьшает необходимость использования методов принуждения. Саморефлексия учащихся в рамках этой модели может осуществляться, в частности, через написание мини-эссе, статей, которые могут публиковаться в школьной газете. Участие в органах школьного самоуправления на практике показывает учащимся особенности управленческой деятельности, обучает умению отстаивать собственные интересы и защищать интересы других. Следует отметить, что критическое отношение к своим взглядам и представлениям других в рамках этой модели развивается на абсолютно добровольной основе.

Недостатки предложенной модели состоят, прежде всего, в сложности постоянной импровизации в ходе урока. Педагог не может себе позволить, выслушав учеников, сказать: «Хорошо, а теперь послушайте, я вам скажу, как это происходит на самом деле». Для реализации основной цели этой модели - развития социально-критического мышления необходим постоянный контакт, взаимодействие с учениками. Учитель должен так «подвести» учащихся к необходимому выводу, чтобы это было их собственным достижением.

Сложности формулирования какого-либо вывода, поиск обоснований ещё больше убеждают учащихся в специфике обществоведческого знания как многозначного. Как показал опыт, ученики, поработавшие в рамках данной модели, не считают подобный плюрализм и разнообразие подходов недостатками такого знания. Они рассматривают эти особенности как возможность более глубокого рассмотрения общественных явлений и процессов, равно как и способ для самих себя определиться в этой сложной и многообразной реальности.

В ходе анкетного опроса выявились пусть не достаточно сильные, но уже заметные различия в отношении к преподаванию обществознания между старшеклассниками, обучающимися в гимназии «Оптимум», и других школах (см. табл. 5).

Таблица 5

Характеристики обществознания как предмета, в зависимости от образовательного учреждения.

Характеристики предмета	Гимназия «Оптимум»	Гимназия № 94	Школа № 62
Развивает мышление	20	8	11
Позволяет понимать, осознавать что-то с взрослой точки зрения	24	10	11
Позволяет понять, что будет в будущем	24	10	18
Позволяет влиять на свою жизнь	20	9	15

Несмотря на то, что в гимназии «Оптимум» в процессе преподавания модель использовалась только при изучении отдельных тем, учащиеся чаще отмечают, что этот предмет развивает мышление. В процессе изучения общественных наук в рамках критической модели обществознание перестаёт быть для старшеклассников «непонятым» предметом, а обретает все «краски» реальной жизни, и в то же время позволяет понять суть общественных явлений. После такого изучения данного предмета выше оценка возможности влияния на собственную жизнь.

Как уже говорилось выше, сегодня предлагаются разные варианты совершенствования преподавания общественных наук, но ценность данной модели в том, что в ней наиболее полно представлено «понимание» как основная категория социального мышления. Создание нового смысла в процессе обсуждения, поскольку путь **«мое представление до урока – критика в процессе урока, соотнесение с представлениями других – новое представление после урока»** не просто является познавательным, но и вырабатывает определенные навыки, которые и впоследствии помогут нашим учащимся критически относиться к происходящему. Познание себя как части общества, и общества как части себя позволит учащимся наиболее адекватно строить свои отношения с более широкой общественной средой, и существенно расширит их социальную компетентность. Эта модель исходит

из того, что старшеклассники уже обладают определенной социальной компетентностью, соответствующей их возрасту, уровню мыслительной деятельности, окружающей среде. Понимание уже существующих усвоенных навыков, а также тех, которые только известны, но еще не приняты к действию, оценка последствий их применения в процессе обсуждения со сверстниками, а не только с учителем являются для старшеклассников более весомым аргументом для переоценки своих взглядов, чем просто изложение материала в процессе урока.

Выводы по второй главе.

У молодых людей существует яркое, эмоционально окрашенное понимание общественных условий процесса взросления, которое представляет собой взгляд «изнутри», выход на более широкую социальную среду осуществляется через отношения в референтной группе. Представление о современном обществе как обществе больших потенциальных возможностей для личностного развития сопровождается пониманием ограниченности доступа к ним в силу определенных реалий. Подобная ограниченность, тем не менее, не является «фатальной», а скорее повышает цену ошибки собственного выбора, прежде всего профессионального, как основы будущего финансового благополучия.

Оценка социальной среды как ресурса для реализации своего личностного потенциала составляет суть процесса социального мышления и определяет социальную компетентность старшеклассников. Предоставленность самому себе в современном обществе не оценивается однозначно позитивно, но рассматривается как гарантия свободы, реализации возможностей в соответствии с собственной волей и усилиями. Ориентацию на личностное развитие можно рассматривать как высокую восприимчивость к требованиям современности. В этом случае речь идет не об отказе от общественных интересов в пользу личных, а скорее, наоборот – о «здоровом» прагматизме молодого поколения: личностное развитие необходимо для наилучшего, наиболее адекватного встраивания в социальную реальность. И само общество при этом качественно меняется, утверждая ценность личностного потенциала.

Основными источниками информации об обществе, о том, что не входит в их непосредственный опыт, являются в первую очередь родители и СМИ. Знания социально-гуманитарного цикла мало используются при анализе процесса взросления, возможно, в силу достаточной отвлеченности от повседневной практики. В то же время можно отметить, желание молодых

людей понимать окружающих, происходящее вокруг них, не только в рамках референтной группы, но и на уровне общества в целом.

Молодые люди очень чётко проводят раздел между собой как представителями современности и учителями и родителями как представителями тоталитарного прошлого. Во-первых, нормы и ценности старшего поколения не признаются вполне пригодными для жизни в современном свободном российском обществе. Во-вторых, молодые люди сетуют на то, что родители не понимают необходимости для них «привыкнуть» к свободе как можно с более раннего возраста. Старшеклассники стремятся к сотрудничеству, но на своих условиях и приводят убедительную аргументацию своих требований.

Противоречивость взглядов молодых людей связана с особенностями их социального мышления: эмоциональностью, упрощенностью суждений. Социальное мышление молодых людей отличается значительной критичностью, как по отношению к самим себе, так и родителям и учителям, часто в силу отрицания последними права молодых людей на собственный выбор. Данная степень критичности является следствием скорее возрастных, психологических особенностей старшеклассников и связана со стремлением противостоять давлению родителей. Тем не менее, содержание социальной компетентности молодых людей представляет собой хорошее поле для исследования его самими старшеклассниками и позволяет тем самым организовать целенаправленную работу по развитию социально-критического мышления. Необходимость такой деятельности связана с высоким субъектным потенциалом молодых людей и должна способствовать достижению в будущем взаимовыгодных отношений между нашими старшеклассниками и обществом в целом.

Критическая модель преподавания обществознания наиболее полно учитывает особенности социального мышления старшеклассников:

- взгляд, прежде всего, «изнутри», поскольку оценка всех

общественных явлений и процессов происходит в соотнесении с их (старшекласников) собственной жизнью, когда более глубокие общественные явления рассматриваются через конкретную ситуацию, характерную для повседневной деятельности ученика;

- яркую эмоциональную окраску подобной оценки, потому что используется критический подход, как возможное сомнение в необходимости каких-либо общественных явлений (например, парламента);

- более осознанное постижение и порождение смыслов, если речь идёт о близкой среде, среде личного взаимодействия, когда значения из более отдалённой области, принимаемые на веру, получают своё обоснование.

Введение критической модели преподавания обществознания, на наш взгляд, будет способствовать развитию социально-критического мышления старшекласников и поможет им более эффективно строить свою собственную жизнь на основе понимания общественных процессов и инверсионного взаимодействия человека и общества.

Заключение

1. Социальное мышление – это конструирование и понимание индивидом социальной реальности как условий, среды своей собственной жизни, что предполагает: взгляд «изнутри», поскольку оценка всех общественных явлений и процессов происходит в соотношении с его собственной жизнью; яркую эмоциональную окраску подобной оценки; более осознанное постижение и порождение смыслов, если речь идёт о близкой среде, среде личного взаимодействия. Социальное мышление не сводится к «несовершенному» социологическому, а рассматривается как особый тип мышления.

2. Социально-критическое мышление как конструирование социальной реальности предусматривает понимание сложности взаимодействия «человек – общество», существования скрытых смыслов социальной реальности, а самое главное, предполагает готовность к пересмотру своих представлений об обществе. Характеристиками такого мышления неизбежно являются: принятие позиции Другого, восприятие конфликта как возможности для развития и т.п.

3. Необходимость в развитии социально-критического мышления возникает в связи с тенденциями развития общества, как потребность индивида в противостоянии давлению различных сфер жизни общества с целью осознания и реализации собственных интересов с одной стороны и понимание важности согласования интересов, оценки последствий своих решений для других.

4. В старших классах средней школы существуют две модели преподавания обществознания: теоретическая и нормативная. Обе эти модели имеют ярко выраженный онтологический характер, когда во главу угла ставятся содержание предмета и его усвоение, и не предполагают активного использования жизненного опыта и взглядов самих учащихся, что не позволяет развивать социально-критическое мышление у старшеклассников.

5. Содержание социальной компетентности взросления, как яркое, эмоционально окрашенное понимание общественных условий процесса взросления, представляет собой хорошее поле для исследования его самими старшеклассниками и позволяет тем самым организовать целенаправленную работу по развитию социально-критического мышления, тем самым разрешается проблема необходимости выработки образцов поведения в свободном демократическом обществе, которые старшеклассники не могут заимствовать у своих родителей и в силу общей образовательной ситуации (в школе и в семье) не могут создавать сами.

6. Целесообразно ввести ещё одну модель преподавания обществознания в средней школе – критическую. Эта модель позволит использовать собственные представления и опыт старшеклассников. Она носит ярко выраженный гносеологический характер и складывается на основе развития критичности. Такой подход позволяет преодолеть наиболее значимую проблему преподавания обществознания - изначальную непонятность общественного устройства.

Список литературы

1. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем. яз. под общей редакцией Н.А. Головина и В.В. Козловского. СПб.: Алетейя, 1999. 272 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. Т.14. № 4. С. 39-55.
3. Амонашвили Ш. Размышления о гуманитарной педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Аспект-пресс, 2000. 288 с.
5. Анри М. Значение понятия бессознательного для познания человека // Современная наука: познание человека. М.: Наука, 1988. С. 158-180.
6. Арон Р. Эссе о свободах: «Универсальной и единственной формулы свободы не существует» // Политические исследования. 1996. № 1. С. 128-137.
7. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) // Вопросы психологии. 1992. № 1-2. С. 6-13.
8. Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практ. руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. М.: Просвещение, 1991. 224 с.
9. Барг М.А. Эпохи и идеи: Становление историзма. М.: Мысль, 1987. 348 с.
10. Батыгин Г.С., Девятко И.Ф. Миф о «качественной социологии» // Социологический журнал. 1994. № 2. С. 28-42.
11. Бауман З. Мыслить социологически: Учеб. пособие / Пер. с англ. под ред. А. Ф. Филиппова. М.: Аспект-Пресс, 1996. 255 с.

12. Бауман З. Социологическая теория постсовременности // Социологические очерки. М.: Институт молодёжи, 1991. С 28-48.
13. Бахмутова Л.С. Методика преподавания обществознания в школе: 11 класс. Пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 352 с.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. тр. / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. М.: Искусство, 1979. 423 с.
15. Бек У. Что такое глобализация? / Пер. с нем. А. Григорьева и В. Седелника; Общая редакция и послесл. А. Филиппова. М.: Прогресс - Традиция, 2001. 304 с.
16. Беляева Л.А. Гуманитарность исторического знания и методика его преподавания // Третьи Уральские историко-педагогические чтения. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1999. С. 15-16.
17. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности: учеб. пособие к спецкурсу. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1995. 74 с.
18. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Московский философский фонд. М.: Медиум, 1995. 335 с.
19. Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире. Статьи, письма / Составление, вступит статья, публикация архивных материалов и комментариев Р.А. Гальцевой // Новый мир. 1990. № 1. С.207-232.
20. Бердяев Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма / Авт. вступ. ст. А. Гулыга. М.: Сварог и К, 1997. 415с.
21. Берт П. История настоящего Фуко как самореферентное приобретение знания // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информ. исслед. отд. социологии и социальной психологии. 2000. № 4. С.35-39.

22. Блок Марк. Апология истории или ремесло историка / пер. Е.М. Лысенко, прим. и статья А.Я. Гуревича. М.: Наука, 1986. 231 с.
23. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2000. 96 с.
24. Бочаров В.В. Антропология возраста: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. 196 с.
25. Буркхардт Г. Непонятая чувственность // Это человек: Антология / Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. М.: Высш. шк., 1995. С. 124-155.
26. Бутусова С.Н. Человек в мире и мир в человеке // Обществознание в школе. 1999. №1. С. 41-43.
27. Вайянт Ж. Образовательные стандарты в американской школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 3. С. 75-78.
28. Вальденфельс Б. Мотив чужого / Сб. пер. с нем. Научный ред. А.А. Михайлов; отв. ред. Т. В. Шитцова. Мн.: ПроPILEI, 1999. 176 с.
29. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Западно-европейская социология XIX - начала XX веков // Под ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 491-506.
30. Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX - начала XX веков / Под ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 455-490.
31. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.
32. Вендровская Р. Изучение общества в его прошлом и настоящем в школах США (на материалах Калифорнии) // Обществознание в школе. 1999. № 5. С. 65-71.
33. Веселкова Н.В. Время в жизни молодых людей: темпоральности взросления // Проблема толерантности в социально-гуманитарном

- образовании. Материалы VII региональной научно-практической конференции 25 декабря 2003 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. С. 63-67.
34. Веселкова Н.В. Методические принципы полужформализованного интервью // Социология 4М: методология, методы, математическое моделирование. 1995. № 5-6. С. 28-48.
35. Веселкова Н.В., Прямикова Е.В. Коллизии и парадоксы взросления (на примере исследования старшеклассников и студентов младших курсов г. Екатеринбурга) // Проблема толерантности в социально-гуманитарном образовании. Материалы VII региональной научно-практической конференции 25 декабря 2003 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. С. 50-62.
36. Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. Пер. с нем. / Составл., вступ. статья, примеч. М. С. Козловой. Перевод М. С. Козловой и Ю. А. Асеева. М.: Гнозис, 1994. 612 с.
37. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Студент 90-х – социокультурная динамика // Социологические исследования. 2000. № 12. С. 56-63.
38. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное / Текстологический комментарий И. В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2001. 368 с.
39. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Хрестоматия по психологии / Сост. В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 377-383.
40. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.
41. Гирц К. Идеология как культурная система / Пер. с англ. Г. Дашевского // Новое литературное обозрение. 1998. № 29. С. 7-38.

42. Гирц К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. http://sociologist.nm.ru/articles/geertz_01.htm
43. Гофман А.Б. 7 лекций по истории социологии. Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 208 с.
44. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ. и вступ. статья А. Д. Ковалева. М.: Канон - Пресс - Ц, Кучково поле, 2000. 304 с.
45. Гречко П. А. Обществознание – каким бы хотелось его видеть в школе // Обществознание в школе. 2000. № 3. С. 32-40.
46. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика. 2000. № 10. С. 32-48.
47. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2001. 224 с.
48. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Пер. с нем. А. В. Михайлова. Вступительная статья В. Куренного. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. 336 с.
49. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М: Книжный дом «Университет», 2002. 296 с.
50. Девятко И. Пределы понимания: лингвистская метафора и проблемы этнографической интерпретации культуры // Аспекты 2000: Аспекты социальной теории и современного общества / Под ред. С. Е. Кухтерина и А. Ю. Согомонова. Центр социологического образования института социологии РАН; Программа поддержки высшего образования Института «Открытое Общество» (OSI, Будапешт); Институт «Открытое общество» (Россия, Москва). М.: Изд-во «Институт социологии РАН», 2000. 178 с.
51. Демидов А.Б. Основоположения философии коммуникации и диалога // Dialogue. Carnival. Chronotop. 1995. № 4. С. 5-35.

52. Дильтей В. наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. 1988. № 4. С. 135-152.
53. Долинина И.Г. Работа с понятиями на уроках обществознания // Обществознание в школе. 1999. № 2. С. 47-49.
54. Дубин Б. Слово - письмо - литература: Очерки по социологии современной культуры. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 416 с.
55. Дьюи Д. Реконструкция в философии. / Пер. с англ.: М. Занадворов (введ., гл. 3-8), М. Шиков (гл. 1-2). М.: Логос, 2001. 168 с.
56. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
57. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / пер. с фр. А. Б. Гофмана, примечания В. В. Сапова. М.: Канон, 1996. 432 с.
58. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 352 с.
59. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции / Сб. ст. *Studia Linguistica* – 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. Спб.: Тригон, 1999. С. 274-281.
60. Епифанцева М. В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика. Автореф. дис. ... канд-та пед. наук. Екатеринбург, 2000. 23 с.
61. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / ред. и сост. И.Т. Касавин. М.: Политиздат, 1990. 464 с.
62. Загладина Х.Т. Программы по граждановедению: ценности и приоритеты // Обществознание в школе. 1999. № 5. С. 43-51.
63. Зиммель Г. Эскурс по проблеме: как возможно общество? // Вопросы социологии. 1993. № 3. С. 16-26.
64. Зиммель Г. Проблема социологии // Западно-европейская социология XIX – начала XX века / Под ред. В. И. Добренькова. М.: Издание

- Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 415-435.
65. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.
 66. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта // Вопросы психологии. № 3-4. 1992. С. 19-23.
 67. Калачева Т.Г., Абросимова Л.В. Установки выпускников школ на получение высшего образования // Социологические исследования. 2000. № 5. С. 98-103.
 68. Камю Альберт. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева: Перевод. М.: Политиздат, 1989. С. 222-318.
 69. Кант И. Критика чистого разума / Пер. с нем. Н. О. Лосского с вариантами пер. на рус. и европ. языки. М.: Наука, 1999. 655 с.
 70. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования (Из серии "Авторские школы Москвы"). М., 1992. 128 с.
 71. Касавин И.Т. Язык повседневности: между логикой и феноменологией // Вопросы философии. 2003. № 5. С. 14-29.
 72. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
 73. Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под редакцией В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 492-506.
 74. Качанов Ю. Социальная реальность – социальное отношение – габитус – позиция // Социологические чтения. Выпуск 2. Сборник материалов методологического семинара «Личность и новые общности: проблема

- социологической интерпретации». М.: Изд-во «Институт экспериментальной социологии», 1997. С. 90-112.
75. Кинкулькин А.Т. Проблемы учебника обществознания // Обществознание в школе. 1999. № 1. С. 17-23.
76. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Развитие критического мышления через чтение и письмо. Часть 1. Приложение к газете «Первое сентября». 2001. С. 3-6.
77. Коган Л. Н. Человек и его судьба. М.: Мысль, 1988. 283 с.
78. Кон И.С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
79. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. д-ра филос. наук, проф. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 344 с.
80. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. 224 с.
81. Концепция гражданского образования в общеобразовательной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 9. С. 20-30.
82. Концепция обществоведческого образования в общеобразовательной школе // Обществознание в школе. 1999. № 5. С. 24-34.
83. Кули Ч. Социальная самость // Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 314-327.
84. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. Пер. с англ. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.

85. Кюэн Ш-А. Социологи и одержимость пониманием. Неопозитивистское прочтение Макса Вебера // Социологические исследования. 2001. № 12. С. 3-15.
86. Лазебникова А.Ю. Современное школьное обществознание. Вопросы теории и методики: Моногр. М.: Школа-Пресс, 2000. 160 с.
87. Лебедев О.Е. Цели школьного образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 2. С 50-60.
88. Левицкий С.А. Трагедия свободы. М.: Канон, 1995. 512 с.
89. Леонтьев А.Н. Индивид и личность // Хрестоматия по психологии / Сост. В.Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 140-146.
90. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; Спб.: Алетейя, 1998. 160 с.
91. Лукман Т. Некоторые проблемы современных плюралистических обществ // Социальные процессы на рубеже веков: феноменологическая перспектива. Научные труды МГИМО. М.: изд. МГИМО, 2000. С. 4-14.
92. Лукман Т. Герменевтика как социологическая парадигма? // Социальные процессы на рубеже веков: феноменологическая перспектива. Научные труды МГИМО. М.: изд. МГИМО, 2000. С. 15-26.
93. Макаренко А. С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 256 с.
94. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию // Вестник высшей школы. 1989. № 2. С. 80-87.
95. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2001. 416 с.
96. Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени / Пер. с нем. и англ. М.: Юрист, 1994. С. 7-276.

97. Маслова Н.Н. «Черепаша и зеркало» Опыт решения задач по обществознанию // Обществознание в школе. 1999. № 2. С. 30-39.
98. Меренков А. В. Социология стереотипов. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 290 с.
99. Меренков А.В., Глушкова В.С. Школа в XXI веке. Екатеринбург, 2000. 118 с.
100. Мертон Р.К. Явные и латентные функции / Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В.И. Добренкова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 393-461.
101. Методы сбора информации в социологических исследованиях. Кн. 1 / Отв. ред. В. Г. Андреенков, О. М. Маслова. М.: Наука, 1990. 232 с.
102. Методы сбора информации в социологических исследованиях. Кн. 2 / Отв. ред. В. Г. Андреенков, О. М. Маслова. М.: Наука, 1990. 224 с.
103. Мид Дж. От жеста к символу // Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренкова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 213-221.
104. Миллс Ч.Р. Социологическое воображение // Пер. с англ. О.А. Оберемко. Под общей редакцией и с предисловием Г.С. Батыгина. М.: Издательский дом NOTA BENE, 2001. 264 с.
105. Морган Д. Социологическое воображение и воображаемая социология: тела, автобиографии и другие тайны // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информ. исслед. отд. социологии и социальной психологии. 2000. № 4. С. 39-42.
106. Мушинский В.О. Нет такого учебника, который бы не базировался на определённом круге идей // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 4. С. 37-48.

107. Насонова Л.И., Кузьмин А.А. Лазебный Л.И. Рефлексы и рациональность в социальном познании. М.: Российское философское общество, 1998. 218 с.
108. Невидимые грани социальной реальности. К 60-летию Эдуарда Фомина: Сборник статей по материалам полевых исследований / Под ред. В. Воронкова, О. Паченкова, Е. Чикадзе. Центр независимых социологических исследований. Труды. Вып. 9. Санкт-Петербург, 2001. 124 с.
109. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность: Учеб.пособие. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.
110. Новейший философский словарь. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом. 2001. 1280 с.
111. О свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М.: Прогресс-Традиция, 2000. 696 с.
112. Ольшанский В.Б., Климова С.Г., Волжанская С.Ю. Школьники в изменяющемся обществе (1982-1997 годы) // Социологические исследования. 1999. № 6. С. 88-95.
113. Ортега-и-Гассет. Х. Избранные труды / Пер. с исп. Сост., предисл. и общ. ред. А.М. Руткевича. М.: Весь Мир, 2000. 704 с.
114. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 494-526.
115. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 462-478.

116. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения / Пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М.: Логос, 2000. 448 с.
117. Подвойская Л.Т. Школьный реферат по обществознанию // Обществознание в школе. 1999. № 7. С. 66-71.
118. Прасолова Ю.А. Учёт индивидуальных особенностей учащихся при изучении курса обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 3. С. 29-35.
119. Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // В поисках нового мировидения: Пригожин И., Рерих Е. и Н. М.: Знание, 1991. С. 32-41.
120. Прист С. Теории сознания / Пер. с англ. и предисловие А.Ф. Грязнова. М.: Дом интеллектуальной книги. Идея - пресс, 2000. 288 с.
121. Психология подростка. Полное руководство / Под редакцией члена корреспондента РАО А.А. Реана. СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.
122. Райкка Ю. Свобода и право (не) знать // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер.11, Социология: РЖ РАН. ИНИОН. Центр социальных науч.-информ. исслед. отд. социологии и социальной психологии. 2000. №4. С. 42-46.
123. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / Пер. с англ. Киев: Ника-Центр, 2001. 560 с.
124. Риккерт Г. Философия жизни: Пер. с нем. Киев: Ника-Центр, 1998. 512 с.
125. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. 620 с.
126. Росс Л. Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект-пресс, 2000. 429 с.
127. Рубина Л.Я., Айрапетова С.Н. Может ли социология помочь в формировании социального заказа на образование? // Социологические исследования. 2000. № 5. С. 81-89.

128. Рубина Л.Я О новом качестве социально-гуманитарного образования / Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: Методологические и методические проблемы. Материалы научно-практической конференции 28 апреля 2000 г. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2000. С. 64-66.
129. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1989. 200 с.
130. Самсонова Т.Н. Политическая социализация российских школьников: достижения, проблемы, перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2001. № 2. С. 176-189.
131. Сартр Ж-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева: Перевод. М.: Политиздат, 1989. С. 319-344.
132. Селиванова З.К. Смыслоразнозначные ориентации подростков // Социологические исследования. 2001. № 2. С. 87-92.
133. Семенова В. В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998. 292 с.
134. Сергейчик С.И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи // Социологические исследования. 2002. № 5. С. 107-115.
135. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
136. Сивкова Н. И. Влияние инноваций на формирование мотивации обучения современных школьников. Автореф. дис. ... канд-та социол. наук. Екатеринбург, 1999. 25 с.
137. Слотердаик П. Критика цинического разума / Пер. с нем. А.В. Перцева. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. 584 с.
138. Смелзер Н. Социология / пер. с англ. М.: Феникс, 1998. 688 с.
139. Симрнова Е.Э., Смотрина Т.А. Демократические перемены в школе // Социологические исследования. 2001. № 4. С. 95-99.

140. Смирнова Н. М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» Феноменологические мотивы в современном социальном познании. М.: Институт философии РАН, 1997. 222 с.
141. Соболева О.Б. Привлечение социального опыта старшеклассников в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 9. С. 30-34.
142. Согомонов А.Ю. Уваров П.Ю. Открытие социального // Одиссей. Человек в истории. Русская культура как исследовательская проблема. М.: Наука, 2001. С. 199-215.
143. Согомонов А. Ю. Солидаристические утопии «высокой» современности // Солидаризация в рабочей среде: социальное и индивидуальное / Под ред. Ядова В.А. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. С. 177-192.
144. Сорокин П.А. Социокультурная динамика и эволюционизм / Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренькова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 372-392.
145. Социальная идентификация личности / Отв. ред. д.ф.н. В.А. Ядов. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1993. 168 с.
146. Социальные изменения в России и молодежь. Сборник. Вып. 9. М.: Московский научный фонд, 1997. 104 с.
147. Справочник преподавателя общественных дисциплин / Авторы-составители Е.Е. Вяземский, Т.И. Тюляева. М.: Центр гуманитарного образования, 1998. 224 с.
148. Страусс А., Корбин Д. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ и послесловие Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
149. Суворова Н.Г., Никитин А.Ф. Правовое образование в школе // Обществознание в школе. 1999. № 7. С 21-31.

150. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1989. 288 с.
151. Тард Г. Социальная логика. Спб.: Соц.-психол. центр, 1996. 427 с.
152. Теория общества. Сборник / Пер. с нем., англ. / Вступ. статья, сост. и общая ред. А. Ф. Филиппова. - М.: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 1999. 416 с.
153. Усманова А.Р. Умберто Эко: парадоксы интерпретации. Мн.: Прописи, 2000. 200 с.
154. Февр.Л. Бои за историю / Пер. А.А. Бобовича и др.; ст. А.Я. Гуревича; коммент. Д.Э. Харитоновича. М.: Наука, 1991. 629 с.
155. Феноменология образования: вопросы теории и практики: (Опыт сотрудничества) / Владимирский государственный педагогический университет, Владимирский институт совершенствования учителей; Редкол.: Куренкова Р.А. (отв ред) и др. Владимир, 1999. 195с.
156. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. СПб.: Ювента, 1999. 318 с.
157. Философия образования / отв.ред. д.ф.н. А.Н. Кочергин. М.: Фонд Новое тысячелетие, 1996. 288 с.
158. Флек Л. Возникновение и развитие научного факта: Введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива / Составл., предисл., пер. с англ., нем., польского яз., общая ред. Поруса В.Н. М.: Идея – Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. 220 с.
159. Флиhbьберг Б. Хабермас и Фуко: мыслители для гражданского общества. Реферат // Вопросы философии. 2002. № 2. С. 137-157.
160. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М. Г. Ярошевский. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
161. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Пер. с англ. Д.Н. Дудинский. Мн.: ООО «Попурри», 2000. 672 с.

162. Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 55-62.
163. Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998. 310 с.
164. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М.: Academia, 1995. 245 с.
165. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Спб.: Наука, 2000. 384 с.
166. Хайдеггер М. Основные понятия метафизики // Вопросы философии. 1989. № 9. С. 116-163.
167. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии / Сост и посл. П.С. Гуревича. М.: Прогресс, 1988. С. 314-356.
168. Хайдеггер М. Положение об основании. Статьи и фрагменты / Пер. с нем., глоссарий, послесловие О.А. Коваль, предисловие Е.Ю. Сиверцева. СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. 290 с.
169. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
170. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташникова. М.: Новая школа, 1994. 64 с.
171. Хотеев В.Ф. Размышления над учебной книгой по обществознанию // Обществознание в школе. 1999. № 2. С. 39-43.
172. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб: Питер, 2000. 608 с.
173. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2001. 230 с.
174. Шабанова М. Социология свободы: трансформирующееся общество. Серия «Монографии», № 8. М.: Московский научный фонд, 2000.

315 с.

175. Шкарубо С.Н. Общество и человек. Об учебнике А.И. Кравченко «Обществознание. 8-9 кл.» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 3. С. 79-80.
176. Шопенгауэр А. О четвероюм корне закона достаточного основания. Мир как воля и представление. Т. 1. Критика кантовской философии / Пер. с нем. Ин-т философии. М.: Наука, 1993. 672 с.
177. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс, 1996. 416 с.
178. Шульга Т.И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». М.: Изд-во УРАО, 2001. 128 с.
179. Шюц. А. Возвращающийся домой / Смирнова Н. М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» Феноменологические мотивы в современном социальном познании. М.: Институт философии РАН, 1997. С.206-213.
180. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С.129-137.
181. Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных наука // Американская социологическая мысль: Тексты / Под. ред. В. И. Добренкова. М.: Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. С. 526-541.
182. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб.: ООО «Речь», 2000. 416 с.
183. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. 1988. №1. С. 133-152.
184. Юнг К. Проблема души современного человека // Это человек: Антология / Сост., вступ.ст. П.С.Гуревича. – М.: Высш. шк., 1995. С. 24-41.

185. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. М.: Наука, 1987. 248 с.
186. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
187. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). М.: Новая школа, 1997. 352 с.
188. Яценко О.Ю. Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников. Автореф. дис. ... канд-та пед. наук. Екатеринбург, 2000. 23 с.
189. Aapola S. Mature girls and adolescent boys? Deconstructing discourses of adolescence and gender // Young. Nordic Journal of Youth Research. 1997. Vol.5 N 4. P. 50-68.
190. Children and social competence: Arenas of action / Ed. by Hutchby I., Moran-Ellis J.; L. Wach. : Falmer press, 1998. 316 p.
191. Democratic Education: Ethnographic Challenges / Ed. by Beach D., Gordon T., Lahelma E.; the Tufnell Press, L., United Kingdom, 2003. 159 p.
192. Gilchrist V.J. Key Informants Interviews // Miller W.L., Crabtree B.F. (Eds.) Doing Qualitative Research. Sage, 1992. P. 70-89.
193. Gordon T., Lahelma E. Becoming an adult: Possibilities limitations – dreams and fears // Young. Nordic Journal of Youth Research. 2002. Vol.10. N 2. P. 2-18.
194. Inventing Adulthoods: Young People's Strategies for and Transition. Full report to the ESRC of research activities and results June 2002 (Rachel Thomson and Janet Holland).
http://www.lsbu.ac.uk/fhss/ff/reports/final_report.shtml
195. Kuzel A.J. Sampling in Qualitative Inquiry // Doing Qualitative Research / ed. By Crabtree B.F., Miller W.L. Newbury Park: Sage, 1992. P.31-44.

196. Lawy R. Risky Stories: Youth Identities, Learning and Everyday Risk // Journal of Youth studies. Vol.5. N 4. 2002. P. 407-423.
197. P.Struck Erziehung von gestern. Schuler von heute. Schule von morgen. Carl Hancer Verlag Munchen Wien 1997. 324 p.