

УДК 17:37.0(075,8)
ББК87.7я73 М71

Автор

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

Рецензенты:

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

Мишаткина Т.В.

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

ISBN 5-222-05265-6 («Феникс»)

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

Предназначено для студентов и преподавателей педагогических вузов и колледжей.

УДК 17:37.<K075.8)

ББК 87.7*73

© Мишаткина Т.В., 2004

© Оформление: Издательство «Феникс», 2004

ISBN 5-222-05265-6

© Макет: НТООО «ТетраСистемс», 2004

От автора

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Вместо введения.

ПРИКЛАДНАЯ ЭТИКА КАК Г «ПРАКТИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ»

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

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

Интенсивное развитие *прикладной этики* обусловлено, прежде всего, тем, что актуализируется и становится все более значимой необходимость формирования нравственной культуры людей в самых разных сферах их жизнедеятельности. Радикальное реформирование общества как основополагающая линия его развития на ближайшие и отдаленные годы требует качественно новой ментальности граждан. Общество нуждается в высокоразвитой гражданской позиции личности; в новом неантропоцентрическом экологическом сознании людей; в высокой культуре делового общения в сфере бизнеса и предпринимательства; в сознательной моральной саморегуляции профессионалов в таких ответственных сферах деятельности, как педагогика, медицина; юриспруденция, журналистика. Таким образом, необходимость существования и развития прикладной этики может рассматриваться как своеобразный социальный и индивидуальный за-каз этике от практики, определяемый, с одной стороны, по-

требностями личности и общества, а с другой — уровнем их нравственной культуры. Готовность и способность этики ответить на этот заказ и является современной модификацией ее традиционной роли — быть «практической философией».

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

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

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

- выявление конкретных сфер их жизнедеятельности и анализ их специфики;

- обнаружение, таких особенностей и ситуаций, которые иногда отличаются от общих моральных повелений (ситуативная этика), необходимость объяснить, «оправдать» эти отличия как «не избежное зло» и в то же время минимизировать их.

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

- ✓ прикладная этика более специализирована и поэтому более прагматична;

- она включает в себя не только собственно теорию морали, но и комплекс внеэтических знаний о морали — социологических, психологических, педагогических;

- в ней превалирует *технологический аспект*: она включает в себя разработку способов и методов внедрения прикладного знания в практику в виде проектов, программ, "эталонов, моделей, кодексов, становящихся ее «опредмеченной силой»;

- в процессе «приложения» этики происходит своеобразное *доразвитие* ею общечеловеческих норм и требований этики, что проявляется в следующем:

- происходит «переоценка ценностей» - их переосмысление и преобразование;
 - возникают новые моменты их связи друг с другом, административными и правовыми требованиями, обычаями;
 - меняется их место в иерархии ценностей;
- возникают новые установки и ценности, имеющие место только в данной сфере деятельности.

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

Глава 1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА В СИСТЕМЕ ПРИКЛАДНОГО ЭТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Профессиональная этика - совокупность норм и правил, регулирующих поведение специалиста на основе общечеловеческих моральных ценностей, с учетом особенностей его профессиональной деятельности и конкретной ситуации — занимает важное место в системе этического знания и образования, выступая неотъемлемой составной частью подготовки и деятельности специалиста. Профессиональные этики, как правило, касаются тех видов профессиональной деятельности, последствия или процессы которой оказывают особое воздействие на жизнь и судьбы других людей или человечества. В связи с этим в настоящий момент можно выделить *традиционные виды профессиональной этики*, такие, как педагогическая, медицинская, юридическая, этика ученого, и *сравнительно новые*, появление или актуализация которых связаны с возрастанием роли «человеческого фактора» в данном виде деятельности (например, инженерная этика) или усилением его влияния в обществе (журналистская этика). Особое место занимает *этика делового общения*, поскольку она выступает как в роли самостоятельной профессиональной этики (для менеджеров, предпринимателей и др.), так и в качестве элемента этики других профессий (педагога, юриста, инженера).

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

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

Совершенно особую роль — роль основы — во многих профессиональных этиках, в частности в педагогической, играют такие ценности, как профессиональный долг, совпадающий со смыслом жизни, и ответственность, обретающая характер глобальности. Имеют свои особенности понимание, толкование и проявление добра и зла в юридической практике, страдания и сострадания в медицине. 2. **В рамках конкретной специальности формируются специально-профессиональные моральные нормы и ценности**, характерные только (или особенно) для данного рода деятельности; впоследствии они могут обретать все более широкий смысл, превращаясь иногда в общечеловеческие.

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

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

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

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

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

Эта сторона профессиональной морали — одна из самых древних. Она формируется в процессе зарождения ремесел, когда «цеховые секреты» передавались от отца к сыну, от мастера к подмастерью или же умирал вместе с мастером. Секреты не только хранились, шифровались, воровались, но за них могли и убить, ибо они приносили деньги, славу, власть. Уместно вспомнить и неразгаданные до сего дня тайны древнеегипетских жрецов, и зашифрованные «послания» алхимиков, и

оставшиеся не восстановленными формулы страшных ядов средневековых фармацевтов, и утерянные рецепты французских парфюмеров, и профессиональные тайны врачей и лекарей — от Гиппократова, который клялся искусством свое передавать только детям, до современных медиков, которые «оберегают» свои врачебные тайны латынью и у Молчанина¹. И сегодня практически каждая профессия содержит в себе какие-то «секреты», без которых трудно, а иногда и невозможно стать мастером своего дела: ювелиром, врачом или учителем.

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

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

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

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

5. Общими для любого вида профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, являются факторы, стимулирующие трудовую активность специалиста. Основные из них лежат в области «человеческих отношений», требующих умения общаться, строить свои отношения на основе взаимопонимания, уважения и сотрудничества.¹ Важным фактором, мотивирующим положительное отношение специалиста к труду, выступает также психологическое самоощущение личности, в частности, привлекательность для нее самого процесса труда, интерес и стремление «показать себя». Особую роль в положительной мотивации специалиста к труду играет, безусловно, стремление к признанию и ориентация на успех. Именно осознанная потребность в применении своих способностей, стремление к общественному признанию побуждает человека к пополнению своих знаний и умений, накоплению опыта, что, в свою оче-

редь, дает возможность работать с большей самоотдачей. Работа, приносящая *удовлетворение* профессионалу, педагогу в частности, должна отвечать следующим важнейшим требованиям:

- это долж на быт>~интересная, увлекательная работа;
- * &ШкНеисгне дойкно царить взаимоуважение;
- нормой должно быть одобрение и стимулирование успехов в работе;
- работник должен иметь возможность самосовершенствования;
- должно быть взаимодействие с руководителем, способным оценить дельное предложение;
- сотруднику должна быть предоставлена возможность творческого подхода к работе;*
- сотрудник должен видеть результаты своего труда;
- руководитель должен быть, достойным человеком;
- <- работа должна требовать напряженияусил;

! — сотрудник должен иметь доступ к информации, касающейся его ■ ж-работы и состояния дел в целом.

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

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Может ли этика научить морали? Как в этой связи Вы расцениваете высказывание Ф. Ларошфуко: «Можно дать совет, но нельзя дать умение им пользоваться?»

2. В чем, на Ваш взгляд, проявляется сущность и специфичность прикладной этики по сравнению с теоретической этикой? Каким образом в структуре прикладной этики проявляется ее «практичность»?

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

4. Оцените и прокомментируйте такую особенность профессиональной этики, как «неравенство» сторон и «зависимость», в которую попадают- люди от деятельности специалистов.

5. Можете ли Вы указать особенности проявления корпоративности в педагогической этике?*

6. Раскройте факторы, способствующие удовлетворению профессионала своей работой применительно к деятельности педагога.

Глава 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ

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

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

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

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

В-четвертых,- это *этика административно-деловых отношений педагога и руководящих структур, предписывающая обеим сторонам* определенные «правила игры», направленные на оптимизацию управления системой образования. * Предлагаемый подход не претендует на роль «истины в последней инстанции», но он позволяет поставить и рассмотреть наиболее важные проблемы *педагогической культуры*, такие, как этические и психологические аспекты профессиональной деятельности педагога. Для этого, прежде всего, необходимо выявить *специфику* этой деятельности.

2.1. СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Предмет труда и ответственность педагога

Специфика профессиональной этики педагога, ее *уникальность* и *исключительность* определяются в первую очередь предметом педагогического труда. Если у инженера предметом его труда яв-

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

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

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

Глобальное понимание *ответственности* как *Первого и главного требования педагогической этики не у всех вызывает согласие*. «Воспитывает не учитель, а окружающая среда», «учитель не может противостоять развращающему влиянию действительности», «семья должна формировать душу ребенка»... Все это действительно так. Но кто учил (или не учил) родителей, что и как следует развивать в собственной душе и в душе своего ребенка? Какие идеалы и ценности - вечные или сиюминутные, общечеловеческие или идеологические закладывались в их души? Конечно, и семья, и улица, и средства массовой информации, и

состояние общества — на душу ребенка воздействует все. Но только школами учитель *специально подготовлены* к формированию личности. **Только они профессионально и целенаправленно должны** заниматься этим.

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

Полифункциональный характер педагогической деятельности

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

Хорошему инженеру, например, достаточно свободно разбираться в механизмах и машинах, хорошему врачу — в анатомии, физиологии . , человека и симптомах заболевания. Для педагога же мало досконально знать свой предмет. Можно быть прекрасным специалистом в области ботаники, физики или эстетики, сделать научное открытие или защитить диссертацию, но не быть при этом хорошим педагогом. Высокий профессионализм педагога предполагает, кроме **наличия специальных знаний, умение передать их, умение научить**, воздействовать на сознание, пробудить его к жизни. В этом **и** заключается *педагогическое мастерство*, требующее особого «ремесла», навыков и таланта учителя.

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

Селекция — это *отбор из всего многообразия постоянно увеличивающегося культурного наследия тех необходимых фундаменталь-*

них знаний, которые могут лечь в основу дальнейшего развития цивилизации. Чем дальше и дальше развивается человечество, тем больше — по экспоненте — увеличивается объем и усложняется содержание этого знания, и тем сложнее вести необходимую селекцию, чтобы вместить его в краткий отрезок времени, отведенный на обучение новых поколений.

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

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

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

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

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

Трансляция — третья важнейшая функция педагогической деятельности — это процесс передачи знаний от поколения к поколению. Именно она требует от учителя педагогического мастерства — от логики мышления, умения аргументировано и увлекательно

теледто преподнести материал, до виртуозного владения культурой речи и личного обаяния. Но для этого педагог должен, прежде всего, принять как функциональную необходимость задачу постоянного совершенствования мастерства передачи знаний, отказавшись от высокомерного пренебрежения этой необходимостью. И это проблема не столько «технологического», сколько профессионально-этического характера, нацеливающая педагога на *готовность и желание творчества*.

Творческий характер педагогической деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

Вот тут и становится понятно, что учитель — профессия творческая. И, как всякая творческая профессия, требует от исполнителя высокой профессиональной культуры, в основе которой лежат прежде всего знания и гибкость мышления, позволяющая время от времени эти знания ревизовать, выбрасывать устаревшие, приобретать новые и укладывать в общую картину своего мышления. А это не всегда проходит безболезненно, ибо, во-первых, как и любой человек, педагог просто может не обладать подобной гибкостью мышления; во-вторых, может не желать менять свои взгляды и убеждения, будучи их сознательным приверженцем и последователем; в-третьих, просто может считать смену мировоззренческих ориентиров безнравственной и поэтому сохранять им верность. И, наконец, творческий характер педагогического труда определяется тем, что каждый урок, лекция или семинар — это

спектакль, который должен проходить по всем канонам драматического жанра, не оставляя никого равнодушным, и в котором зрители и действующие лица то и дело меняются местами. Это «театр одного актера», в котором творчество педагога сродни творчеству актера, только еще более ответственно и сложно, ибо педагог не повторяет чужие слова и мысли, а здесь же, на глазах у «зрителей» — учеников рождает собственные, выступая одновременно автором, режиссером и исполнителем.

Из арсенала актерского мастерства учитель вообще может многое почерпнуть. Скажем, можно привлечь ослабшее внимание учащихся замечанием, криком, нотацией. А можно и по-другому. В телевизионном спектакле «Театр» по С- Мозму героиня говорит, что главное для актера — умение держать паузу: «Чем больше артист, тем больше пауза». Попробуйте. Действует безотказно. Действительно активизирует внимание учащихся. Эффективное использование средств общения из самых разных источников — от сценического мастерства до специальных тонкостей Д. Карнеги («искренне, как можно чаще и доброжелательнее улыбайтесь людям») — свидетельство профессиональной культуры педагога и его творческого подхода к своему делу. Рассмотренные специфические особенности педагогической деятельности определяют, прежде всего, **этические нормы отношения педагога к своему труду, а также необходимые личностные качества и особый стиль мышления и действий педагога.**

2.2. ЭТИКА ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГА К СВОЕМУ ТРУДУ

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

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

- ♦ постоянно помнить о *специфике* своей профессии и учитывать ее в своей деятельности;
- осознавать и нести *ответственность* за все, что ты делаешь, за свое влияние на личность учащегося, за формирование тех качеств, которые ты вырабатываешь у него своим отношением к жизни, поведением и внешним видом;

18

- уметь организовать в единое целое воздействие всех факторов на стиль мышления и отношение ученика к жизни;
- уметь проявлять гибкость собственного мышления^адекватно реагировать на изменения, происходящие в жизни общества;
- знать, понимать и принимать проблемы, потребности и интересы современной молодежи и не брюзжать, если они не устраивают тебя, а считаться с объективной ситуацией. Можно сколько угодно ворчать, что молодежь нынче «не та пошла», не хочет учиться, распущена, нет у нее ничего святого и т. д. Но это — наши дети, и других у нас не будет.

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

Еще одна «информация к размышлению». Задумывались ли вы над тем, почему сегодня многие дети так не любят школу (как ни горько в этом признаться, но это так)? Ведь, как и раньше, тысячи первоклашек с волнением и радостью приходят сюда 1 сентября, с гордостью рассказывают о своих первых успехах, а потом наступает разочарование, равнодушие, которое с возрастом перерастает даже в ненависть — к школе, учителям, учебе вообще.

Можно, конечно, объяснять это несовершенством нашей системы образования, леностью учеников, па-Г дением Престижа образования и т.п. Но это, так сказать, факторы объективные, к которым опять же надо приспосабливаться, т.е. *соответствовать*. Есть же причина и субъективная, вина в которой лежит на нас, педагогах: детям в школе просто *плохо*. Может быть, потому, что многие из нас *не соответствуют их представлению о школе и учителе?* Вопрос о соответствии учителя требованиям дня — вопрос жесткий и даже жестокий. Если учитель чувствует, что школа, дети начинают раздражать его, вызывают постоянное недовольство, то он должен честно признаться себе, что это не они *не соответствуют* его представлениям, желанию и умению, а *не соответствует* школе и детям он сам. По образному выражению Я. Корчака, это симптомы «педагогического старчества», которому не может быть места рядом с детьми.

Ответ на вопрос о соответствии педагога школе порождает **второе требование педагогической этики: необходимость принятия решения.** В случае отрицательного ответа («не-соответствия») возможны два выхода. Первый — *оставить школу*. Выход жестокий по отношению к родному педагогу, но милосердный по от-

ношению ко многим детям. Потому что если учитель не любит детей, если его тяготит общение с ними, - кто дал ему право своей нелюбовью калечить души сотен детей? Не лучше ли избавить себя и их от мучений? Конечно, такой выход — проблема не административная, никто не может и не должен вынудить учителя сделать такой шаг. Это дело внутренней совести каждого педагога. Более того, само обращение к этой проблеме, постановка этого вопроса уже являются нравственным поступком, проявлением профессиональной этики.

Вопрос этот должны одинаково ставить перед собой и молодые, и опытные учителя, ибо педагогическое «старчество» — болезнь не возрастная, а состояние души. Им может страдать и педагог молодой, начинающий. Конечно, в этом случае решение уйти, сменить профессию менее болезненно.

Но принимать его следует чем раньше, тем лучше. Не должно быть в школе людей случайных, для которых педагогическая деятельность не призвание, а просто работа. И если не ощущаешь в ней необходимости, не стоит портить жизнь себе и детям. **К счастью, есть другой выход, когда в свои права вступает *третье требование*, регулирующее отношение педагога к своему труду: педагог, обязан постоянно стремиться развивать и со-еерііеНстеоедтв не только свое педагогическое мастерство, но и личные качества. Необходимость самосовершенствования особенно возрастает в наше время, когда изменения-происходят так быстро и носят столь радикальный характер, что речь должна идти не просто об обновлении знаний, но и о кардинальном пересмотре их истинности и нашего отношения к ним.**

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

Дети должны вступать в жизнь с открытыми глазами и знать о ней всю возможную правду. И даже если эта правда не соответствует нашим взглядам и убеждениям, противоречит им, гра-

жданский и профессиональный долг педагога- честно и непредвзято донести всю информацию до своих учеников и дать им возможность совершить собственный выбор позиции. Ребенок должен уходить из школы не с нашими готовыми ответами, а с собственными мучительными вопросами. Не к демократии и не к диктатуре надо готовить человека, а к жизни в условиях непредсказуемости. Таковы правила плюрализма в действии. Вот почему так велика ответственность педагога, роль его собственной культуры, способности к совершенствованию и пересмотру своих знаний, идеологических позиций и отношений.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Проблема свободы и ответственности в деятельности педагога: в чем она?
2. Согласны ли Вы с тем, что консерватизм является специфической чертой в профессиональной деятельности педагога? Консерватизм — добро или зло в педагогической профессии? В чем Вы видите опасности его проявления?
3. Каковы возможные формы творчества в педагогической деятельности? Есть ли у Вас личные творческие планы?
4. «...Соответствовать требованиям современной Школы ...» Согласны ли Вы с этими требованиями? Готовы ли им соответствовать? И если нет, что Вы намереваетесь предпринять? Предложите свои «варианты соответствия».
5. Сформулируйте Ваше понимание и отношение к интегральному стилю мышления педагога. Какие из его составляющих представляются Вам наиболее значимыми?
6. Проведите в студенческой группе или педагогическом коллективе дискуссию на тему: «Педагог: проблема ответственности в обществе». Вы можете обсудить на ней следующие вопросы:
 - Педагог: права и обязанности по отношению к обществу.
 - Имеет ли право учитель на собственную точку зрения?
 - Должно ли обучение зависеть от мнений и пожеланий учащихся?
7. Внимательно прочитайте и обдумайте фрагменты из работ замечательного советского педагога *В.А. Сухомлинского*, посвященные особенностям педагогического труда (см. Материал для самостоятельного анализа). Предлагаем обсудить основные положения педагогической этики, выдвигаемые им. На сколько они согласуются или расходятся с Вашими взглядами на проблемы педагогической деятельности? На основе анализа идей В.А. Сухомлинского предлагаем написать реферат по проблемам педагогической этики.

Глава 3

ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-УЧАЩИЙСЯ»

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

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

3.1. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГОВ И УЧАЩИХСЯ

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

Мы входим в общий европейский дом. Мы видим на экранах телевизоров раскованных молодых бизнесменов, политиков, предпринимателей Запада, улыбающиеся приветливые лица на улицах европейских городов. Мы вздыхаем и удивляемся: «Они совсем другие, чем мы». Объяснение этому в значительной мере заключено в той системе межличностных отношений, в которую с детства включен ребенок и которая оказывает в конечном счете решающее воздействие на формирование его личности — в *системе отношений между учителем и учеником*.

Ведь эта система является слепком отношений с так называемой «взрослой жизни», и наоборот. Вспомним хотя бы наши классы и аудитории, где в течение многих лет каждый ученик видит лишь затылок впереди сидящего. И когда он отвечает урок, перед ним тоже одни затылки. То, что он говорит, никому, кроме учителя, не интересно. Да и тот порой скучающе смотрит в окно. И постепенно ученик привыкает: привыкает к безразличию к себе, к необязательности своих слов, к ненужности собственного мнения и своей точки зрения. Это не мелочи, ибо здесь закладываются основы отношения личности к себе, другим, обществу в целом.

Уважение к личности ученика

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

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

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

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

должен стимулировать в них стремление к проявлению собственной индивидуальности и самостоятельности.

Ушло в прошлое то время, когда идеалом воспитанности был дисциплинированный подросток, поступающий «как все» и сидящий на уроках - «руки на парту». Для современного учителя желанной находкой должен быть «инакомыслящий» ученик, взгляды которого могут расходиться с мнением учителя и с положениями учебника. И терпимость учителя к самым «завиральным» идеям и каверзным вопросам такого ученика, к его скептицизму и желанию «дойти до самой сути» — это не только показатель педагогической культуры учителя, но и залог формирования личности нового типа - свободной, раскованной, творческой. Интерес учителя к личности учащегося имеет и другую эту[^] чesкую сторону — это, если можно так выразиться, «*соискание*» интереса ученика к себе — «заинтересованность в его интересе». Ведь психологической основой обучения и восприятия информации является *интерес* к ней, и потому дело нашей профессиональной чести — уметь этот интерес вызвать. Вместе с тем ориентация на заинтересованность учащихся — это и проявление уважения к ним. Не п[^]авы те учителя, которые высокомерно заявляют, что им безразлично, как относятся к ним их ученики: «Пусть ненавидят, но знают предмет. Мне их любви не нужно». Но ведь если ученики испытывают симпатию к учителю, то это залог их интереса к его предмету.

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

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

Еще одним проявлением уважения к личности учащегося выступает *недопустимость унижения личного достоинства ученика*. Банальность этого требования очевидна. Однако на практике сплошь и рядом оно нарушается, причем редко — специально, целенаправленно, чаще - незаметно для самого учителя, так сказать, по привычке, что, может быть, еще хуже. Мы

И *привыкли унижать учеников >"* взглядом, тоном, насмешкой, "окриком... Крик учителя, призывающего к порядку или обличающего лодыря и нарушителя дисциплины, к сожалению, в | школе все еще обычное дело. И все это - не «со зла», а из благих побуждений, причемч всегда этому находится оправдание: мол, «довели», «сорвался», «не выдержал» и т.д. А между тем кричать | на детей — значит расписываться в собственном педагогическом бессилии (т.е. других средств воздействия у меня больше нет), следовательно, провоцировать неуважение к себе и одновременно демонстрировать свое неуважение к ученикам.

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

— Требования педагога Должна быть *объективно целесообразной*, т.е. выполняемое задание должно служить делу — усвоению нового материала, повторению пройденного, чистоте и порядку в школе, но ни в коем случае не должно быть наказанием или, еще хуже, проявлением самодурства учителя.

— Требования должна быть *доброжелательной* и выражаться, скорее, в форме полувопроса, полусовета, а не однозначного приказа.

— Требования должны быть *понятными* и потому учащимся всегда необходимо разъяснять, почему и для чего он должен выполнить именно это задание и как лучше его сделать.

— Требования должны быть *реально выполнимы* — нельзя забывать, что слишком большой объем или слишком сложное содержание работы вызывает обратную реакцию, и ученик, зная, что он все равно не справится с заданием, просто откажется его выполнять.

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

Ориентация на положительные отношения и чувства

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

Известна старая студенческая присказка: один профессор принимает экзамен, чтобы выяснить, что знает студент, а другой — чтобы доказать ему, что он ничего не знает. Здесь как раз и отражается в форме студенческого фольклора разница в установках педагогов. Отношение педагога к учащимся проявляется, прежде всего, в том, в каком соотношении в арсенале его педагогических средств находятся такие методы и формы воздействия, как *поощрение и наказание*. Как известно из курса педагогики, разумное дозирование поощрения и наказания является одним из наиболее действенных методов воспитания - и семейного, и школьного. К сожалению, давний, и ставший уже традиционным «перекос» в представлениях воспитателей (и родителей, и учителей), как правило, отдает предпочтение наказанию.

Психологически это вполне объяснимо: ни один проступок не должен закрепиться в сознании ребенка как безнаказанный, поэтому реакция семьи и школы на плохую успеваемость и недостойное поведение следует мгновенно, прежде всего, в виде наказания. Причем за этим иногда проходят незамеченными пусть маленькие, но все же достижения и успехи ребенка: это, мол, само собой разумеется, это твой долг, а вот нарушения — это совсем другое дело. Постепенно в сознании ребенка формируется устойчивый стереотип отношения к учебе, в котором нет места радости, удовольствию, любви. Доминирующим чувством по отношению к школе и учителю у детей начинают выступать *тревога и страх*. Это страх перед двойкой, записью в дневнике, вызовом к директору, исключением из школы и другими атрибутами педагогического «мастерства», за которыми, к тому же, следует неза-

медлительная реакция родителей: ведь наша педагогика постоянно настаивает на единстве требований семьи и школы. Причем именно эта реакция и наказание бывают неадекватны проступку:

Одно из правил педагогической этики прямо гласит: не жалуйся родителям учащихся. Дисциплина и успеваемость - дело профессиональной чести учителя. И если он не справляется с ними сам значит не умеет. Учителя же порой не просто жалуются родителям» но и просят принять меры. Хорошо, если родители принимают меры мудрые. А если в виде ремня? Кто вложил его в руки разгневанного отца? А есть еще и ремень словесный, который бьет намного жестче. Известный детский психолог А. Дубровский утверждает, что различного рода фобии и логоневрозы, которыми страдает до 50% детей, возникают у них именно в результате неадекватных физических и моральных наказаний. Принцип, который должен, согласно требованиям педагогической этики, лежать в основе всех действий педагога — это *ориентация на положительные отношения и чувства к учащимся*. В чем же заключается и на чем должна базироваться эта *ориентация на положительное*? Ответ предельно краток и прост: это — *любовь*.

Невозможно и некорректно в учебном пособии по педагогической этике *требовать* от педагога любви к Детям (как и вообще бессмысленно требовать любви). Можно говорить лишь о наличии или отсутствии этого чувства у учителя - будущего, начинающего или давно работающего. Причем речь идет не о любви к замечательным, талантливым, послушным детям. - мечте каждого педагога, а о любви ко всем детям, независимо от того, хорошие они или плохие (возможно, к «плохим», «недолюбленным» — особенно) уже только потому, что они — дети и потому, что только чья-то любовь, как говорил Э. Фромм, дает каждому человеку возможность раскрыться и «быть». Применительно к младшему возрасту «методика любви» в воспитании разработана американским доктором Б. Споком. Что же касается старших школьников и студентов, то здесь можно рекомендовать советы Д. Карнеги. Ведь и в условиях школы будут эффективными такие его советы, как, например, «щадите гордость человека, старайтесь как можно чаще хвалить его при всех, а критиковать наедине». Или: «прежде чем покритиковать человека, похвалите его, и он постарается оправдать ваше доверие». Или: «не оставляйте без внимания малейших достижений и успехов человека». И если мы считаем это справедливым для себя, то, наверное, эти советы могут дать положительные результаты и в отношениях педагога с учащимися.

Еще одним проявлением демократизации и гуманизации в условиях школы, способствующим включению в систему педагогической регуляции положительных ориентиров, является разумное *сочетание формальных (официальных) и неформальных («человеческих») отношений* в общении педагога и учащегося. По сути дела, это вопрос о *дистанции* — быть ей или не быть между педагогом и учащимся и если быть, то какой. В старой авторитарной школе - и дореволюционной, и советской — во-

прос этот однозначно решался в пользу *максимальной* дистанции (даже если провозглашалось обратное).

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

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

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

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

Таким образом, ориентация на положительное отношение к учащимся предполагает и другую сторону — *заботу о «взаимности»* этих отношений. Поэтому нормальным является стремление педагога вызвать *симпатии учащихся*, его забота о собственном *имидже*. Способы здесь могут быть разные. Начиная с внешнего вида — как и какой применять макияж и какую выбрать

30

йрическую, насколько современна и элегантно-одежда, какое [^]выражение лица «носит» педагог. Он, скажем, «не имеет права» на хмурое, брюзгливое, недовольное выражение лица. Поэтому преподавание — это в каком-то смысле *лице-действие* — «делание лица». Причем педагогическое лицедейство — это не притворство, не обман. Это — *забота о настроении других*, основа создания оптимального климата в аудитории. Ведь раздражение, недовольство, злость заразительны. Впрочем, как и улыбка.

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

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

Знание основных типов собеседника в педагогическом общении

В отношениях педагога и учащихся, в качестве условия реализации принципов демократизации и гуманизации, педагогу очень важно научиться проявлять реальный интерес и знание особенностей учащихся — его «партнеров» и «собеседников». В

процессе общения с ними педагог встречается с различными типами их психологической реакции и поведения. Ниже мы приводим классификацию абстрактных типов собеседников — воображаемых психологических Моделей, наделенных характерными чертами, имеющими значение для общения с ними. Ваш собеседник — ученик на уроке или в «вольной» беседе (или ваш коллега) может принадлежать к одному из следующих типов,

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

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

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

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

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

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

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

- как и всезнайку, посадите его поближе к себе или другой авторитетной личности;
- когда он начнет уходить от темы, остановите его, спросив, в чем он видит связь своего выступления с предметом беседы;

- ограничьте время отдельных выступлений и всей беседы;
- следите, чтобы он не переворачивал рассмотрение проблемы «с ног на голову».

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

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

6. *«Хладнокровный, «неприступный собеседник»*. Замкнут, высокомерен. Чувствует себя вне темы и ситуации, все это кажется

ему недостойным внимания и усилий! Необходимо:

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

7. *«Незаинтересованный собеседник»*. Его не интересует данная

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

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

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

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

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

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

Конечно, в «чистом виде» такие типы практически не встречаются: обычно людям свойственны в большей или меньшей мере некоторые из перечисленных особенностей одного типа или комбинации нескольких «абстрактных типов». Причем один

и тот же человек может менять свой «классификационный тип» — в зависимости от хода беседы, позиции своих собеседников, от своих личных интересов. Но в любом случае имеет смысл познакомиться с возможными «теоретическими моделями». Это дает возможность каждый раз при проведении урока или неформальной беседы с учащимися уметь составить более точное представление о личности своего собеседника, чтобы учитывать их особенности и настроение, своевременно и соответствующим образом на них реагировать (кстати, знание этих моделей можно использовать и в общении с коллегами). Вместе с тем знание и интерес к особенностям наших учащихся — исходный момент и основа реального, а не формально провозглашаемого уважения к личности учащегося.

3.2. МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И «БАРЬЕРЫ» ЕГО ОБЩЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ

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

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

Профессор Колумбийского университета М. Грин считает, что учитель (или будущий учитель) должен признать, что эффективность его деятельности зависит от его личной вовлеченности в педагогический процесс. Он не может существовать в двух сферах — профессиональной и частной жизни. Если он избрал для себя профессию учителя, то она должна стать не только главным делом его жизни, но и средством проявления собственного Я: «Как бы расчетливо и рационально ни руководил учитель тем, что делается в классе, он вовлечен в этот процесс как личность; почти все, что происходит в классе, несет на себе отпечаток его присутствия, его построений и внешнего поведения, ожиданий и объяснений, его реакций по отношению к учащимся». «Эффективный педагог» как профессионал, способствующий социализации молодежи, призван культивировать теплые, эмоционально окрашенные отношения с учениками, искренне симпатизировать им и тонко воспринимать их непосредственные нужды. Такие педагоги прекрасно владеют ситуацией, умеют с помощью юмора, добродушной шутки разрядить напряжение. Хорошо зная свой предмет, они преподают его с выдумкой и энтузиазмом. Они последовательны в своих требованиях, справедливы, относятся к детям уважительно и ровно.

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

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

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

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

преподаватели, обладающие позитивной Я-концепцией, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учащихся.

Напротив, учителя, не любящие свою профессию, испытывающие чувство личной или профессиональной неадекватности, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям.

Дело в том, что экстремальные установки и представления учителя о самом себе порождают и экстремальные формы его поведения: от агрессивных и враждебных до пассивных и заискивающе-льстивых, от невосприимчивости к мыслям и словам учащихся до привычки идти у них, на поводу, от стремления во что бы то ни стало уличить учащегося - в ошибке до полного равнодушия к его знаниям. Очевидно, что *Я-концепция* педагога может служить реальным обеспечением успеха его деятельности либо [^]приводить к неизбежным затруднениям, явным или скрытым неудачам. Установки, заключающие в себе негативный потенциал, способны оказывать лагубное воздействие на личность учащегося.

К таким установкам американские психологи относят, например, следующие:

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

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

1. Кажущаяся противоположность изначальных установок и целей. Целью учителя, естественно, является передача учащимся знаний, накопленных человечеством. Для этого от учащихся, как известно, требуются добросовестный труд, целеустремленность, самодисциплина и т.д. Учащиеся, осознавая необходимость обучения и даже испытывая некоторый интерес к получению знаний, стремятся в то же время достичь этого «малой кровью», минимизируя свои усилия и «противостоя» требованиям педагога. Конечно, это противостояние кажущееся, ибо цель у обеих сторон одна, но положение усугубляется падением престижа образования, его «как бы ненужностью» для успешного вхождения в жизнь. К счастью, сегодня намечается тенденция к исправлению этой ситуации.

2. Неодинаковость, различие в положении учителя и учащегося их социального статуса, жизненного опыта, уровня культуры и образованности. Это часто порождает неосознаваемое самим учителем «педагогическое чванство»: ему начинает казаться, что он

— носитель некоей абсолютной истины, знающий обо всем больше и лучше и обладающий поэтому правом на нравочения и менторский тон. На самом деле учителя и ученики не «выше» и не «ниже» — они просто *разные*, с чем следует считаться и руко-

водствоваться в своих действиях. Как тут снова не вспомнить Я. Корчака, который предупреждал, что педагог еще должен уметь подняться до ребенка, а не считать, что наклоняется к нему.

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

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

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

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

Рассмотренные барьеры общения педагога и учащегося в условиях *авторитарного* стиля отношений в школе были естественными и оправданными. Некоторая «отстраненность» учителя, его «руководящее» положение как бы заранее приучали детей к существованию во взрослой жизни «начальников» и «под-

чиненных», отводя каждому строго определенное место. В условиях же демократизации образования и гуманистической этики они лишь мешают установлению нормальных продуктивных межличностных отношений педагогов и учащихся.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Считаете ли Вы необходимым отстаивать свои убеждения в общении с учениками? Готовы ли Вы менять свои взгляды с течением времени или считаете это безнравственным? ¹

2. Допустим, Вы — человек твердых политических убеждений, приверженец коммунистических (демократических, либерально-демократических, БНФ-овских или других) идеалов: В Вашем 9-м классе начинается жаркий спор о том, «кто лучше». Вы:

- сделаете вид, что Вас это не касается;
- выскажете свою точку зрения;

¹ • будете отстаивать ее правомерность;

- поступите каким-либо другим образом?

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

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

4. Обсудите вопрос о барьерах общения педагога и учащегося. Какие еще барьеры Вы могли бы назвать?

5. Ваше отношение к проблеме дистанции в общении между педагогом и учащимися: нужна ли такая дистанция? В чем она должна проявляться?

6. В чем и как должно проявляться уважение к личности учащегося? Какие формы унижения личности знакомы Вам по собственному опыту?

7. Как Вы относитесь к проблеме внутреннего и внешнего имиджа педагога? Есть ли у Вас собственное представление о себе самом в роли учителя?

8. Имеет ли право учитель на плохое настроение? Постоянно «ясное» выражение лица — это: притворство, двуличие, неискренность или профессиональная необходимость?

¹ 9. Выскажите Ваше отношение к понятию «эффективный учитель». Что Вы думаете по поводу «Я-концепции» в профессиональной деятельности педагога?

Глава 4

ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-ПЕДАГОГ»

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

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

- *общечеловеческими*, базирующимися на высших моральных ценностях, которые рассматриваются общей этикой и подчиняются ее закономерностям;

- *нормами делового общения и служебного этикета, подчиняющимися себе все виды профессиональных взаимоотношений «по вертикали» и «по горизонтали»;*

- *этическими нормами и принципами, в которых проявляется специфика именно педагогического труда.*

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

4.1. ЭТИКА СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ «ПО ГОРИЗОНТАЛИ»

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

Общие нормы и принципы моральной регуляции служебных отношений

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

— *слаженность и сплоченность*, обеспечивающие взаимопомощь, поддержку, возможность опереться на коллег не только в деловых, но и личных проблемах;

— *доброжелательность*, в атмосфере которой педагог только и может полностью проявить себя и как личность, и как профессионал;

— *чуткость и тактичность, которые, выражая внимание к человеку*, не переходили бы в назойливое, нетактичное вмешательство в его личную жизнь;

— *терпимость* к особенностям и недостаткам коллег, умение принимать их такими, каковы они есть, ценить их индивидуальность.

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

— *наличие групповых интересов и потребностей, объединяющих членов* педагогического коллектива не только в служебное время, но и в неформальной обстановке;

— *ориентацию на общие нравственные нормы и ценности общечеловеческие*, гражданские, культурные и другие, что помогает предот-

вратить серьезные конфликты и разногласия;

— *сходство мнений в оценках* как профессиональных проблем, так и вопросов, выходящих за рамки служебных интересов (политика, культура, мода);

— присутствие особого *«мы—чувства»*, формирующего гордость за принадлежность к профессии педагога, за свою школу, институт, кафедру; стремление поддержать их престиж, доказать их (и свое) превосходство.

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

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

— *«коллективисты»* — общительны, тяготеют к совместным действиям, поддерживают общественные начинания, быстро включаются в общие мероприятия. Они составляют костяк, актив коллектива и облегчают руководителю контакт с ним. Вместе с тем они очень чувствительны к общественной оценке, нуждаются в постоянном поощрении, которое стимулирует их дальнейшую активность;

— *«индивидуалисты»* — больше тяготеют к самостоятельным действиям, часто замкнуты и необщительны, но это не всегда свидетельствует об их высокомерии, а скорее, о застенчивости или неуверенности в себе. Нуждаются в ободрении, особом подходе;

— *«претензионисты»* — предрасположены к активному участию в жизни и делах коллектива, но обладают повышенным тщеславием (претензиями), обидчивы, стремятся постоянно находиться в центре внимания. Если их недооценили или не предложили достойную их работу, то они легко становятся в позу недовольных, критикуя руководство и его решения, выступая эпицентром конфликтных ситуаций;

— *«подражатели»* — отличаются слабой самостоятельностью мышления и отсутствием инициативы. Главный принцип их отношений с людьми — поменьше проблем и осложнений. Приспосабливаются к любым условиям, всегда согласны с мнением большинства. Они дисциплинированы, избегают участия в конфликтах, «удобны» в управлении, поэтому пользуются расположением руководства. Однако за их соглашательством часто стоит равнодушие, эгоизм, забота только о собственных интересах. Поэтому важно сформировать в коллективе атмосферу нетерпимости к подобным качествам, пробуждая у людей чувство ответственности за собственную позицию;

— *«пассивные»* — тип слабохарактерных людей. Они добродушны, дружелюбны, исполнительны. У них часто бывают благие порывы и намерения, стремление быть в ряду активных, но они не умеют проявить инициативы, стесняются громко заявить о себе — у них не срабатывает волевой механизм. Такие люди нуждаются в четком руководстве, наличии побуждающих импульсов, развитии волевой собранности;

— *«изолированные»* — люди, которые своими действиями или высказываниями (пренебрежение к работе и жизни коллектива, стремление переложить все на плечи других, грубость, эгоизм и т. п.) оттолкнули от себя большинство коллег. Это ведет к изоляции таких людей: с ними мало разговаривают, стараются не общаться. Изолированными часто оказываются люди, недостаточно воспитанные, раздражительные, всегда недовольные, с болезненным самолюбием. Нередко эти качества оказываются не результатом сознательного выбора поведения, а следствием неправильного воспитания или неблагоприятного стечения обстоятельств. Таких людей надо не игнорировать, а постараться изменить, помочь им избавиться от отрицательных черт характера или хотя бы смягчить, «облагородить» их.

Перечисленные «слои», разумеется, не обязательно группируются друг с другом, но наличествуют практически в каждом коллективе, правда, с «поправками» на специфику. Так, в педагогических коллективах наиболее распространены «коллективисты», «подражатели» и «претензионисты» (последние весьма осложняют взаимоотношения в коллективе), зато практически не бывает «изолированных», которые, напротив, часто встречаются в учебных, особенно подростковых, группах. 2. Наличие *совместимости* или *несовместимости между членами* педагогического

коллектива, относящимися к разным слоям, группам, различающимся по взглядам, убеждениям, жизненному опыту, потребностям, интересам. *Совместимость* обеспечивается оптимальным сочетанием личностных качеств отдельных людей:

их темпераментов, взглядов, характеров, культур. Совместимыми могут быть люди как с одинаковыми, так и с разными, но удачно дополняющими друг друга качествами. *Несовместимость* — это неспособность в критических ситуациях понять друг друга, несинхронность психических реакций, различие во внимании, мышлении, ценностных установках; это

невозможность дружеских связей, неуважение или даже неприязнь друг к другу. Несовместимость затрудняет, а иногда и делает невозможной совместную деятельность и жизнь людей.

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

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

Возьмем, к примеру, отношения последних. Лет тридцать — сорок назад бум вокруг научно-технической революции поставил вопрос о политехнизации школы и привел к пересмотру учебных планов и программ.

Именно тогда на передний план выдвинулись дисциплины физико-математического цикла, потеснив «всякие там ботаники с географиями», а заодно и гуманитарные науки. Сегодня мы много говорим о падении духовности в обществе, о необходимости экологической культуры... Но не сказалось ли здесь если не пренебрежение, то, по крайней мере, невнимание к некоторым областям знания? Невнимание, которое, с одной стороны, не могло не ощущаться учащимися, а с другой — отразилось и на положении, и на отношениях самих учителей. Появились предметы «главные» и «второстепенные». Первые (и их «носители») пользовались преимуществами, например, при составлении расписания. У вторых постепенно и незаметно сокращалось количество часов, а если в школе возникала потребность освободить детей от занятий для проведения каких-то мероприятий, то в первую очередь это были уроки ботаники, географии, истории. Так в учительской возникало *неравенство*, которое, конечно же, усложняло взаимоотношения самих педагогов, порождая чувства обиды и несправедливости.

К сожалению, и сами учителя в этом плане бывают не всегда корректны. Чем, как не следствием дегуманизации образования (и низкой культурой), можно, например, объяснить подобную тираду разгневанного математика:

«Чтобы доказать эту теорему, надо голову на плечах иметь и думать как следует! Это тебе не история с географией!»? Когда-то, еще до

Октябрьской революции, классическое образование, нацеленное на формирование в ребенке Гражданина и Человека, делало это удивительно просто. Не было специальных «воспитательных мероприятий», но зато львиная доля учебного времени отводилась урокам истории и словесности, кото-

рые сами по себе воспитывали чувство патриотизма и заставляли размышлять над нравственными проблемами.

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

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

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

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

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

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

Специфика моральной регуляции в педагогическом коллективе

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

1. Один из них — кажущийся индивидуализм педагогического

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

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

2. «Индивидуализм» тесно связан с другой профессиональной чертой педагога: **обостренной потребностью в авторитете**. Естественно, любой специалист стремится обладать авторитетом в своей области. Но у учителя «соискание авторитета» — профессиональная необходимость, ибо учитель без авторитета просто-

непросто не может учить: ему «не поверят». Однако потребность в авторитете может проявляться по-разному. Например, в некоторой амбициозности, выражающейся в преувеличенном чувстве собственного достоинства, в излишней уверенности в себе — и непогрешимости своих знаний, методик, в ценности своих педагогических находок.

3. Без уверенности в себе и истинности своих знаний педагогу нельзя — он *должен* быть уверен в себе! Однако постоянное «общение» с вечными, незабываемыми истинами, сопровождаемое убедительной аргументацией, может привести к тому, что постепенно у него развиваются **категоричность и максимализм, безапелляционность суждений и уверенность в собственной непогрешимости**. Эти «профессиональные черты» осложняют педагогу даже личную жизнь, общение с близкими и любимыми людьми. Что же говорить об отношениях в учительской, где собираются десятки одинаково «непогрешимых» и категоричных, и тогда политические или безобидные бытовые дебаты и замечания оказываются чреватые серьезными конфликтами, порождающими неприятие, а порой и неприязнь друг к другу:

4. Подстерегает учителя и такая опасность, как излишняя *поздноритичность*, с которой он порой относится к любому критическому замечанию в свой адрес, усматривая в нем покушение на свой авторитет. Подозрительность идет рука об руку с *обидчивостью*. И обе препятствуют как установлению оптимального морально-психологического климата в учительской, вызывая напряженность в отношениях между коллегами, так и совершенно блокируют **самокритичность и объективность педагога по отношению к собственным ошибкам**.

5. Все эти опасности и «ловушки» связаны со сложностями в **самооценке и объективной оценке педагогического труда**. Возможна ли такая оценка вообще и каковы ее критерии? Проблема, грубо говоря, сводится к дилемме: кого-то незаслуженно «перехвалили», кого-то несправедливо «недохвалили»... Неправильное поведение первых или вторых (или тех и других) способно спровоцировать деление коллектива на группировки, вызвать враждебность, зависть и недоброжелательство.

Например, кто-то из педагогов, однажды попав в «обойму» мастеров (заслуженно или незаслуженно), остается там многие годы, пользуясь славой, почетом и авторитетом, а другие — «неудачники» — никак не могут выбраться из списка тех, кому постоянно указывают на недостатки или кто надолго остается «молодым преподавателем». И тогда становится понятным, откуда у многих педагогов складывается порой это ощущение **несправедливости и обиды**: меня недооценили, коллегу пере~хвалили. В результате возникает стремление, противоречащее нормам

педагогической этики, доказать не то, что ты не хуже педагога-мастера, а то, что он ничем не лучше тебя и других, т. е. «развенчать» его. Профессиональная этика требует от педагога, независимо от его личной оценки, *уважительного отношения к опыту и мастерству признанного педагогического авторитета*, скрупулезного их изучения (а не отрицания «с порога»), попыток применения в собственной практике. Тем более недопустимы зависть и недоброжелательство, стремление умалить заслуги другого, доказать его несостоятельность или даже выжить из коллектива. Но это уже нормы не профессиональной, а просто человеческой порядочности.

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

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

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

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

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

подчеркивая его ошибки, сколько показывая, особенно на собственном опыте, что они исправимы.

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

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

Принципы и нормы отношений «по горизонтали»

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

1. *Самоуправление и контроль* за собственным давлением, формирование в себе качеств, необходимых профессии, приятных окружающим, способствующих личному успеху и продвижению.

2. *Координация* собственного поведения, темперамента, по потребностей, интересов, настроения с окружающими. Недопустимо распускать себя, оправдываясь тем, что вы холерик или у вас неприятности дома.

3. *Терпимость к недостаткам*, вредным привычкам коллег, к их раздражающим вас взглядам, убеждениям, мнениям. Основой такой терпимости должна, быть твердая уверенность в том, что каждый человек имеет право быть таким, каков он *исп*, и мы должны принимать людей именно такими - «иными» по сравнению с нами.

4. **Стремление к взаимопониманию, желание понять другого**, для чего надо «выйти из собственной концепции к общей системе координат», попытаться понять, что движет другим человеком.

5. **Способность к сочувствию, сопереживанию** — это даже не требуемое (требовать этого нельзя), а скорее ожидаемое, желаемое.

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

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

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

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

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

4.2. ЭТИКА СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЙ «ПО ВЕРТИКАЛИ»

Этика служебных отношений «по вертикали» регламентирует отношения *управления и подчинения*, отличительная черта которых — асимметричность, неравенство, зависимость одного лица от другого. Тон здесь, безусловно, задает *лидер, руководитель*, и поэтому именно к нему, к его личностным качествам предъявляются основные требования. Молодой начинающий педагог должен иметь представление о них — и как подчиненный своего начальника, и как потенциальный руководитель. Но в первую

очередь эти требования относятся к самому руководителю - завучу, директору школы, заведующему кафедрой, декану в вузе.

Общие требования к руководителю

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

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

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

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

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

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

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

Для **авторитарной** характерны:

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

Таблица J

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

Демократическая модель отличается:

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

Существует еще один стиль руководства **разрешительный** (Или либеральный). Для него характерно:

- * вопросы управления передаются подчиненным;
- руководитель самоустраивается от решения острых вопросов и конфликтов;
- руководитель стремится избежать оценки работы подчиненных (и похвалы, и критики), не замечает нарушений, не высказывает запретов;

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

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

Морально-этические аспекты деятельности руководителя

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

Распределение «ролей» и обязанностей

Для обеспечения высокой работоспособности и оптимального морально-психологического климата в коллективе большое значение имеет правильное распределение обязанностей и поручений. «Правильным» оно будет в случае соответствия служебных и общественных обязанностей педагога той *«роли»*, к которой он предрасположен по организации своего мышления

и наклонностей. Руководитель должен знать, как классифицируются эти «роли», и соответственно определять сферу деятельности учителя, давать ему те или иные поручения и спрашивать с него. В коллективах, в том числе педагогических, условно выделяются следующие «роли»:

— *«генераторы идей»* — педагоги, обладающие нестандартным мышлением, способные к творчеству, предрасположенные к поиску и созданию нового: новых методов и методик, новых форм организации учебного процесса и т.д.; «новаторы», как правило, люди беспокойные и беспокоящие других и поэтому часто бывают «не в чести» у начальства, однако это — «золотой фонд» любого учреждения;

— *«исполнители»* — педагоги, обладающие репродуктивным складом ума и исполнительскими наклонностями, добросовестные, часто талантливые «трансляторы», прекрасно реализующие и внедряющие апробированные идеи и устоявшиеся истины;

— *«эксперты»* — люди, предрасположенные к прогнозированию и предвидению, способные заранее просчитать и увидеть, как будет «работать» предлагаемая идея, какие последствия повлечет за собой та или иная методика;

— *«критики»* — люди с особым, критичным складом ума, подмечающие все недостатки и «узкие» места, часто не способные к продуктивной деятельности, но зато выявляющие те негативные моменты, которые остальными не замечаются; обычно вызывают неприязнь окружающих и руководства («критиковать легче всего»);

— *«шут гороховый»* — легкий, необидчивый, контактный человек, способный поднять настроение в коллективе или разрядить тяжелую конфликтную обстановку.

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

Так, директор не должен опасаться и тем более раздражаться или препятствовать бесконечным новациям «генератора идей», которые приносят лишнюю «головную боль» в виде проверок вышестоящих инстанций, мероприятий по обмену опытом и т.д.; следует помнить, что это — «золотой фонд» школы, назначить его ближайшим помощником и «советником», освободить от рутинных нетворческих «нагрузок» и поручений. С «экспертами» следует советоваться, прежде чем присту-

пать к выполнению очередных «инициатив» сверху: это поможет внести необходимые коррективы и избежать возможных издержек. К «критикам» руководитель должен создать в коллективе не только терпимое, но и внимательное отношение, усвоив сам и доведя до сознания других, что это — необходимый, хоть и болезненный путь к совершенствованию (конечно, при условии, что сами «критики» будут достаточно корректны). «Шуты гороховые» просто незаменимы при организации любых школьных мероприятий: они делают это обычно с блеском и удовольствием. Что же касается «исполнителей», то их название говорит само за себя: мир держится на этих добросовестных, дисциплинированных тружениках, которые тихо и незаметно делают необходимое дело. Задача руководителя — не забывать об этом, любить и ценить их не менее других работников.

Создание условий для положительной мотивации к труду

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

1. Любые действия должны быть осмысленными. В первую очередь это относится к тому, кто требует действий от других.

2. Человек испытывает радость от работы, если видит, что его действия приносят конкретную пользу.

3. Каждый на своем рабочем месте стремится проявить свои способности и показать свою значимость, принимая участие в решении вопросов, в которых он компетентен.

4. Человек стремится выразить себя в труде, в его результатах, что-то сделать, особенно если это «что-то» получает имя своего создателя, например, методика Шаталина, правило Успенского и т. д.

5. Каждый сотрудник имеет собственную точку зрения на то, как лучше организовать работу, и рассчитывает, что его предложения будут рассмотрены.

6. Людям нравится ощущать свою значимость.

7. По тому, в какой форме и как быстро сотрудники получают информацию, они оценивают свою реальную значимость в глазах начальства. Если доступ к информации затруднен или сотрудники получают ее с опозданием, то они считают, что их недооценивают.

8. Сотрудникам не нравится, когда решения, касающиеся их непосредственно, принимаются без их ведома, за их спиной, без учета их знаний и опыта.

9. Каждый сотрудник нуждается в оперативной информации о качестве собственного труда, чтобы внести коррективы в свои действия.

10. Контроль со стороны руководителя, как правило, неприятен. Дело только выигрывает от организации максимального самоконтроля и доверия.

11. Каждый человек стремится приобрести новые знания и опыт, поэтому повышенные требования, дающие шанс дальнейшего развития, принимаются им охотнее, чем заниженные.

12. Сотрудник отрицательно реагирует, если его достижения привносят только к тому, что его еще больше нагружают, не поощряя ни морально; ни материально.

13. Важно, позволяет ли работа быть «самому себе шефом», дает ли она пространство для инициативы.

14. Каждый человек стремится к успеху. Успех - это реализованная цель, а если человек еще и сам ее сформулировал, то в ее достижение он вложит больше энергии и сил.

15. Непризнание успехов приводит к разочарованию. Хорошо работающий сотрудник с полным правом рассчитывает на признание и поощрение — и материальное, и моральное.

Считается, что внедрение и соблюдение этих, так называемых «критериев Харцберга» действительно повышают эффективность труда сотрудников в любой сфере деятельности и¹¹ поэтому не только обязательно должны учитываться руководителем, но и быть для него «руководством⁴ к действию».

Контроль и оценка педагогического труда

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

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

— **«тотальный» контроль** — постоянный контроль всего и вся —

ха
рактерен для руководителей авторитарного типа, которые считают, что все, что не прошло через их руки и не было ими «критически» проверено, чревато ошибками; такой контроль делает сотрудников несамостоятельными, порождает иждивенческие настроения, создает атмосферу страха, препятствующую самореализации личности;

— **контроль как проявление общего недоверия** — по форме близок пер

вому виду, однако проявляемая руководителем подозрительность, как правило, свидетельствует в данном случае о его неуверенности в собственных силах и отсутствии у него чувства собственного достоинства;

— **контроль «по случаю»** — связан исключительно с некоторыми ин

цидентами, в то время как контроль должен упреждать ошибки в работе, а не становиться их следствием;

— **скрытый контроль** — тайное согладалайство, некорректное с этической точки зрения и унижительное для любого руководителя;

— **контроль-проформа** — также характеризует руководителя не с луч

шей стороны, так как свидетельствует об отсутствии у него подлинного интереса к достижениям своих сотрудников;

— **поверхностный контроль** — близок предыдущему типу, например,

контроль за присутствием сотрудника на рабочем месте вместо контроля за результатом его работы;

— **отсутствие информирования сотрудников о результатах контроля** — делает негативные результаты контроля бесплодными, поскольку они не становятся предметом обсуждения и поэтому не дают возможности сотрудникам сделать правильные выводы;

— **поиск «козла отпущения»** — косвенное признание руководителя в

том, что он не справился с контролем за процессом и теперь ищет ответственного за результат.

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

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

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

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

Моральные принципы и нормы руководства педагогическим коллективом

Являясь членом коллектива и просто порядочным человеком, руководитель должен, прежде всего, соблюдать общие этические нормы поведения и общения в коллективе «по горизонта-

ли». Однако при выполнении функций управления происходит некоторое «приращение» моральных требований к общению руководителя с подчиненными. Это вызвано, с одной стороны, большей его ответственностью за результаты работы, а с другой — большей мерой влияния его стиля руководства и общения с людьми на морально-психологический климат в коллективе. Основные **принципы** руководства в современных условиях — принципы **справедливости** и **демократизма**. Переплетаясь между собой, они реализуются в конкретных **нормах** поведения руководителя.

1. **Вежливость**. Проявляется в уважении личного достоинства сотрудников — от заместителя до уборщицы; в недопустимости унижения, грубости и бесцеремонности по отношению к ним.

2. **Доброжелательность и приветливость**. Это искреннее «желание добра» людям, которое должно выражаться в элементарном внимании к ним, приветливой улыбке, теплом приветствии.

3. **Предупредительность и тактичность**. Выражаются в чуткости, способности сопереживать коллегам, стремлении понять не только служебные, но и личные проблемы сотрудников и помочь им.

4. **Корректность**. Предполагает строгую самодисциплину, умение владеть собой в любых конфликтных или экстремальных ситуациях, сохраняя выдержку, спокойствие и вежливость.

5. **Скромность**. Ее основные проявления — не требовать для себя особых привилегий, не использовать служебное положение в личных целях, не допускать нажима, авторитарного навязывания своей точки зрения, не устраивать сотрудникам несправедливые публичные «разносы», уважать мнение своих коллег и считаться с ним.

6. **Толерантность**. Требование терпимого отношения к взглядам, убеждениям, вкусам, манерам другого человека (особенно подчиненного), умение уважать «инаковость» других, признавать за ними право быть другими, что, конечно, не исключает борьбы с недостатками, их критики.

7. **Критичность и самокритичность**. Критика должна быть конструктивной, а не уничтожающей; не должна унижать человека в глазах других; недопустимо преследовать подчиненных за критику в свой адрес. Руководитель подает пример сотрудникам, проявляя **самокритичность**.

8. **Справедливость**. Выступает и принципом, и нормой поведения руководителя. Один из главных факторов установления продуктивной атмосферы в коллективе, проявляющийся, прежде всего, в адекватной, объективной, нелицеприятной оценке усилий и достижений сотрудника.

9. **Требовательность**. Тесно связана со справедливостью руководителя и оценкой им труда подчиненных. Требовательность проявляется как в умении строго *взыскивать* за упущения, нерадивость, нарушения дисциплины, низкий уровень профессионализма, так и в умении *поощрять* и *благодарить* сотрудников, отмечая каждое их усилие, достижение, успех.

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

На основании изложенного могут быть сформулированы следующие *правила управленческого поведения*.

«Правила поведения» для директора

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

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

«Правила поведения» для подчиненных

- дисциплинированность, вежливость, чувство субординации;
- инициативность и самостоятельность суждений;
- смелость и твердость в защите собственного мнения;
- недопустимость слепого повиновения, заискивания, подхалимажа;
- доверие и уважение к опыту и знаниям руководителя, понимание его ответственности;

- умение подчинить свой личный или узкопрофессиональный интерес более широкому видению руководителем общих задач коллектива.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

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

Глава 5

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В ВУЗЕ

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1. СПЕЦИФИКА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-СТУДЕНТ»

Современные парадигмы высшего образования

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

В новых условиях информационного общества меняется само понятие *образования*. В традиционной педагогике это понятие означает процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, выступающих необходимым условием подготовки молодого человека к жизни и труду. При этом основным путем получения образования является *обучение* как целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями под руково-

ОМ опытных педагогов. Российский исследователь Б.С. Герцунский значительно расширяет современное понимание образования, вводя четыре аспекта его содержательной трактовки и рассматривая его как *ценность, систему, процесс и результат*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Авторы отмечают также, что старая «парадигма обучения» базируется на концепциях, которые сегодня все чаще признаются неэффективными. Первичная учебная студенческая среда — достаточно пассивный лекционно-дискуссионный «формат», при котором преподаватель говорит, а студенты слушают, противоречит почти всем принципам оптимальной *игровой* студенческой среды, одна из функций которой состоит в определении игрового поля и области возможностей на этом поле. Новая «парадигма учения» может не только определить игру, разыгрывае-

на большем или меньшем поле с большей или меньшей частью реальных возможностей, но и расширить игровое поле | ©бла;ть возможностей, радикально изменяя различные аспекты игры. В «парадигме обучения» специфическая методология шределяет границы того, что могут делать *колледжи*, в то время как в «парадигме учения» границы определяются *возможностями студента* и его *успехами в учебе*.

Не все элементы новой парадигмы противоречат соответствующим элементам старой; напротив, новая включает многие элементы старой парадигмы. Например, «парадигма учения» не исключает лекцию, но лекция становится лишь одним из многих возможных методов, которые оцениваются мерой их содействия определенному виду учения. Авторы проводят сравнение «парадигмы обучения» и «парадигмы учения» по шести параметрам: *миссия и цели, критерии успеха, структуры обучения/учения, теория учения, продуктивность и финансирование, распределение ролей* (табл. 2).

Таблица 2

Парадигма обучения	Парадигма учения
	Миссия и цели
Обучать. Транслировать знания от преподавателей к студентам. Предложить программу и курсы. Улучшить качество преподавания. Получить доступ к широкому студенческому массам.	Создавать учебную ситуацию.
	Критерии успеха
Нагрузка преподавателей. Уровень знаний поступающих студен-тв. Совершенствование учебны^ планов. Качество и объем материального обеспечения учебного процесса. Увеличение набора студентов, рост финансирования. Качество преподавания, квалифици- рованность профессорско-преподава- тельского состава. Атомистическая: части предшествуют целому.	Успешные результаты учения студентов.
	Структуры обучения/учения
Время - постоянно, учение - варьи- руется. Занятия начинаются и заканчиваются в определенное время. Один преподаватель в одной аудитории.	« Добиваться, чтобы студенты сами открывали и конструировали знания. Создать мощную учебную среду. Улучшить качество учения. Стимулировать студентов на достижение успеха. Уровень знаний учащихся студентов. Совершенствование технологий учения. Качественные и количественные характеристики результатов. Увеличение роста учебной активности и эффективности. Качество учения, способности студен- тов.

Парадигма обучения	Парадигма учения
<p>Независимые подразделения и учебные курсы. Оценка знаний в конце курса.</p> <p>Оценки выставляются преподавателем. Личностная оценка. Присваиваемая степень определяется количеством набранных зачетных часов.</p>	<p>Взаимосвязь курсов, сотрудничество подразделений. Оценка знаний в начале, середине и в конце курса. Внешняя оценка учения. Коллективная оценка. Присваиваемая степень определяется на основе знаний и навыков.</p>

Теория учения

Знания передаются преподавателями по «частям» и «крупницам». Обучение носит кумулятивный и линейный характер. Подходит метафора «кладовая знаний».

В центре процесса обучения находится преподаватель, который контролирует ход процесса.
Необходимо личное присутствие преподавателя и студентов.

Лекционная система и учение обособлены и находятся в противоречии, талант и способности — редкое явление.

Определение продуктивности - стоимость одного часа обучения на

Продуктивность/финансирование

одного студента. Финансирование академических часов.
Преподаватели - прежде всего лекторы.

Распределение ролей

Преподаватели и студенты работают независимо и изолированно.
Преподаватели классифицируют и сортируют студентов.

"Учебно-вспомогательный персонал обслуживает процесс обучения и оказывает помощь профессорско-преподавательскому составу. Любой опытный специалист может преподавать.
Линейное управление, независимость действий.

Знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта.

Знания конструируют, создают и получают сами студенты. Учение носит открытый, системообразующий характер.

Подходит метафора «учиться ездить на велосипеде».

В центре процесса учения находится студент, который контролирует ход процесса.

Необходимо наличие активного студента, личное присутствие преподавателя не обязательно.

Учебная среда и учение способствуют развитию друг друга. Талант и способности — в изобилии.

Определение продуктивности —стои-

мость единицы учения на одного студента. Финансирование результатов учения.

Преподаватели — прежде всего

создатели методов учения и учебной среды. Преподаватели и студенты работают в одной команде.
Преподаватели развивают способности и дают проявиться таланту каждого студента.

Все сотрудники, создающие учебную среду и способствующие успешному учению студентов, являются преподавателями («адукаторами»).
Способствовать учению — сложный процесс^
Совместное управление, работа в команде.

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

Таблица 3

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

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

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

- **социальная компетентность** — наличие комплекса знаний о социальном мире и своем месте в нем;

- **социальный интеллект** — способность к анализу, прогнозу

рованию и регуляции собственных социальных действий;

- способность принимать на себя **моральную ответственность** за жизненные и профессиональные решения;

- **терпимость** как следствие диалектического и плюралистического мировоззрения;

- **стремление к саморазвитию и самоактуализации.**

Особая роль высшей школы в формировании социально зрелой личности определяется следующими обстоятельствами:

1) именно на уровне высшего образования формируется целостное мировоззрение личности;

2) стремление к самоактуализации более выражено у взрослого человека (18 — 25 лет — это оптимальный период для творческого саморазделения личности);

3) в вузе большая роль отводится самостоятельной работе студентов, что способствует формированию субъектности, являющейся предпосылкой длительного сохранения социальной активности в поздние стадии жизни.

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

- творческое преподавание и освоение студентами социально-гуманитарных дисциплин;

- морально-психологическая и социально-идеологическая компетентность преподавателей, демонстрирующих коммуникативное поведение зрелой личности и грамотно организующих коммуникативное пространство своих занятий;

- наличие в вузе психологической службы (индивидуальное психологическое консультирование и психотерапия, тренинги личностного роста, коммуникативные тренинги).

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

Так, в Западной Европе в высших педагогических учебных заведениях увеличивается число различных психолого-педагогических практиков, тренингов, направленных на подготовку к будущим учителям

навыков межличностного общения, установления контактов с детьми, саморегуляции поведения, рефлексии, элементарных приемов психотерапии и др.

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

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

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

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

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

Особенности вузовской педагогики

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

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

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

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

В-четвертых, учебная деятельность студентов по способам и средствам осуществления приближается к научно-исследователь-

ской. Если учебная деятельность школьников — это *квазиисследование*, то учебная деятельность студентов, по существу, — *подлинное научное исследование*

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

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

Естественно, преподавателю, как и всякому человеку, хочется убедить другого в справедливости именно своих взглядов и представлений. Однако вполне может случиться, что его точка зрения окажется устаревшей, в то время как студент из других источников (от другого преподавателя, из литературы, периодических изданий, Интернета) успеет ознакомиться с более современной, а порой и более совершенной информацией по данному вопросу. Поэтому между преподавателем и студентом возможна дискуссия, в которой не-сразу можно определить, кто прав или, по крайней мере, ближе к истине. Все это свидетельствует о том, что взаимодействие в системе «преподаватель—студент» должно быть *демократичным*, должно строиться на основе *диалога* и *взаимного уважения* обеих сторон.

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

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

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

Этика и культура педагогического общения в вузе

Как видим, вуз отличается от школы не только содержанием обучения и воспитания, модификацией их форм, но и тем, что его основная задача — формирование личности специалиста — обуславливает особенность взаимодействия педагогов и студентов. **Вот почему система вузовского педагогического общения** в звене «преподаватель—студент» качественно отличается от взаимоотношений в ходе школьного обучения. Сам факт приобщенности преподавателя и студента к общей профессии в значительной мере способствует «снятию» возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе вузовского педагогического общения фактор «ведомости» обучаемого, естественный в школе, сочетается с фактором *сотрудничества* обучающего и обучаемого. Этот социально-психологический стер-

жень придает общению вузовского педагога со студентами особую эмоциональную окраску, влияющую на продуктивность работы студентов, без чего трудно плодотворно организовать вузовский процесс обучения; вовлечь студентов в самостоятельную работу и разнообразные формы научно-исследовательской деятельности, привить им вкус к будущей профессии, воспитать профессиональную направленность личности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения в вузе обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений педагога и студента.

Вот основные требования к ним:

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

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

гического общения тесно связан со стилем деятельности вузовского педагога в целом и отражает его *социально-этические установки*. В нем находят свое выражение: •

- педагогическая направленность личности педагога;
- его установка на педагогическую (а не только научную) деятельность;
- его индивидуально-типические характеристики.

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

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

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

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

Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя вуза и студентов складываются постепенно. Они зависят не только от установок и направленности личности вузовского педагога, но и от опыта обучающихся (жизненного, учебного, общественного), традиций вуза, кафедры, факультета. Молодой

человек, поступивший в вуз, не сразу по своим психологическим характеристикам становится студентом: идут разноплановые *адаптационные процессы*, реализуемые посредством разнообразных социально-психологических механизмов.

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

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

5.2. ВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭТИКА НАУКИ

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

Данный раздел написан в соавторстве с В.С. Вязовкиным.

Моральные нормы-регулятивы поведения педагога как ученого

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

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

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

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

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

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

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

Третий нравственный принцип, которым следует руководствоваться ученому, — это *требование доказательности*. Суть его может быть выражена следующим образом: всякое научное утверждение должно быть выведено, обосновано и всесторонне доказано методами и средствами, взятыми из арсенала самой науки. Ученый обычно убежден в истинности собственных идей и представлений, он считает своим долгом отстаивать их. Однако задача заключается в том, чтобы убедить и других в истинности своих взглядов, а для этого нет иного пути, как научная (теоретическая или практическая) проверка полученных выводов. Этическая норма доказательности состоит в том, что ученый, даже глубоко убежденный в истинности выдвинутого им положения, не имеет морального права доказывать его методами и средствами, несовместимыми с наукой. Научные споры надо решать только научными средствами.

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

Четвертая нравственная норма научной деятельности — *высокая требовательность к себе*, проявляющаяся в *скромности* ученого, его *самокритичности*, отсутствии самомнения и зазнайства, умении признать свои ошибки и дать объективную оценку собственной деятельности и ее результатов. Л.Н. Толстой заметил однажды, что ценность человека можно выразить дробью,

числитель которой — действительные достоинства человека, а знаменатель — то, что он думает о себе.

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

К сожалению, научная молодежь не всегда следует этому совету. Нередко бывает, что молодой ученый не приемлет никакой критики, не принимает ничьих советов, воображает себя чуть ли не «столпом» науки. Тщеславие иногда портит и крупного ученого. Он привыкает к почету, который воздается ему за старые заслуги, не замечая, что он, в сущности, уже перестал работать как ученый. **Благодушие**, почивание на лаврах весьма **опасная болезнь**, которая не дает возможности вовремя обнаружить появляющиеся недостатки, убивает способность к творческому поиску. Такой ученый требует от своих сотрудников беспрекословного признания его авторитета, становится нетерпимым к критическим замечаниям.

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

Высоко оценивая скромность как необходимое моральное качество ученого, нельзя «перегибать палку» и требовать от него «сверхскромности». *Чрезмерная скромность* в научном творчестве противостоит дерзанию, она ориентирует человека на весьма незначительный успех, гасит его творческий порыв, порождает удовлетворение мелкими достижениями. Сверхскромность неизбежно ведет к застою в научной деятельности, ибо она предполагает легко достижимые цели и быстро приходящее самоуспокоение. Необходимо уметь трезво оценивать свои достижения и возможности, не допуская ни их переоценки, ни их недооценки. Скромность и самокритичность ученого, связанные с объективной оценкой собственных идей и полученных фактов, предполагают *умение ученого открыто отказаться от взглядов и положений, оказавшихся ошибочными*. Дело это весьма трудное и связано с наличием некоторого «психологического барьера», преодолеть который удается далеко не каждому. Но именно по-

иную открытый и решительный отказ ученого от своих заблуждений имеет большое значение для развития науки, так как экономит силы и средства других исследователей. Более того, подобное признание своих ошибок не наносит, как иногда полагают, урона научному авторитету ученого, а, наоборот, способствует его росту. Можно привести ряд примеров, когда крупнейшие ученые (например, великий физик А. Эйнштейн, академики А.Ф. Иоффе, И.П. Павлов) ошибались и открыто признавали свои ошибки в научной печати.

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

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

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

форга. Воспроизвести в себе интуицию и чувства другого можно лишь путем серьезных усилий воли — вопреки собственному образу мира.

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

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

Морально-психологические проблемы взаимоотношений в научном коллективе

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

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

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

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

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

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

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

Действительно, руководителю коллектива недостаточно предложить группе актуальную исследовательскую задачу: он должен убедить членов коллектива в ее важности и актуальности, раскрыть перед ними возможные пути ее реализации. Если же коллектив считает поставленную проблему неактуальной, недостаточно важной, лишенной новизны или неразрешимой на современном этапе, это может стать серьез-

ным психологическим барьером на пути ее творческого решения. При этом административные меры как средство стимуляции научной активности сотрудников не помогут, ибо *активная творческая деятельность возможна лишь при наличии внутренней, а не внешней мотивации, внутренней потребности в творчестве.*

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

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

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

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

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

1) «Подбирай по возможности только способных, талантливых ученых и притом тех, в которых видно страстное желание к научному исследованию, потому что могут быть способности, но если нет страсти — толку не будет».

2) «В общении с учениками будь прост, демократичен и принципиален. Радуйся и поддерживай их, если они правы, сумей убедить их, если они не правы, научными аргументами. Никогда не приписывай

своей фамилии к статьям учеников, если не принимал как ученый прямого участия в работе».

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

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

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

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

Психологическая несовместимость может быть также результатом несходства характеров, темпераментов ученых, следствием разного уровня их нравственной культуры и воспитанности. Поэтому *личностные качества ученого*, его моральный облик играют немаловажную роль в жизни научного коллектива. Исто-

рт науки содержит немало примеров из жизни великих ученых, известных не только своими научными достижениями, но и замечательными личностными качествами. Имена ИМ. Павлова, КЛ. Тимирязева, СИ. Вавилова, ИВ. Курчатова и многих других и сегодня служат образцом для новых поколений ученых. Одна из серьезных этических проблем в научных коллективах — *конфликтные ситуации*, столкновения различных точек зрения по вопросам, затрагивающим интересы дела, коллектива, отдельных людей. Конфликтные ситуации в научных коллективах играют двоякую роль. С одной стороны, производство новых знаний > поиск путей их получения нередко сопровождается напряженными дискуссиями, столкновением различных точек зрения. В этом смысле отсутствие принципиальных столкновений по той или иной научной проблеме — вовсе не положительное⁴ явление, ибо это может свидетельствовать о пассивности членов коллектива, о прекращении его поступательного движения. Однако необходимо подчеркнуть, что при возникновении конфликта на научной почве каждый его участник должен руководствоваться, как уже отмечалось, только интересами науки, стремиться найти научный вариант разрешения противоречия. Если же конфликт из области научной, деловой, переносится в область личных взаимоотношений, он начинает играть отрицательную роль. В этом случае в действие вступают психологические барьеры: неприязнь, обида, напряженность, препятствующие нормальному взаимопониманию конфликтующих сторон и преодолению возникших противоречий.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

При рассмотрении причин и сущности моральных конфликтов в научных коллективах необходимо подчеркнуть, что их предотвращение и позитивное разрешение зависит не от административных мер, а от самих членов коллектива.- В целях предотвращения конфликтных ситуаций ученому следует руководствоваться

рядом морально-психологических требований, которые можно предъявить любому человеку:

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

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

Нравственный кодекс вузовского научного работника

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

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

1. Естественное стремление ученого быстрее опубликовать полученные данные — и недопустимость поспешных публикаций.
2. Осторожность по отношению к новомодным идеям — и гибкость, восприимчивость к перспективным научным гипотезам.

3. Необходимость тщательной проверки новой идеи — и необходимость ее скорейшей «заявки» по приоритетным соображениям.

4. Право ученого рассчитывать на высокую оценку своих трудов — и обязанность работать безотносительно к оценке других.

5. Необходимость эрудиции — и опасность преувеличения ее значения.

6. Скрупулезное внимание к формулировкам и деталям — и недопустимость педантизма.

7. Собственная научно-исследовательская работа — и необходимость иметь учеников; при этом второе не должно отнимать силы и энергию для осуществления первого.

8. Право молодого ученого на самостоятельность — и необходимость

• учиться у мастеров науки.

9. Научное знание интернационально — но оно делает честь нации, которая способствовала его открытию.

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

- гражданская и нравственная ответственность ученого за социальные и экологические последствия применения своих открытий, за научный прогресс;
- обязанность информировать общественность о возможности применения научного открытия во вред человечеству, в антитрудовом интересе;
- недопустимость проведения научных экспериментов, опасных для здоровья человека и генетического фонда человечества;
- личная ответственность за доброкачественность информации и качества производимого знания;
- нравственная ответственность за воспитание молодого поколения ученых и студентов в духе гуманизма, научной честности и порядочности;
- личная незаинтересованность, т.е. независимость научной истины от личных мотивов, интересов и прочих нравственных характеристик исследователя;
- объективность при оценке чужих результатов, чужого мнения, независимо от личного отношения к оппоненту, данной научной школе или методологии;
- обязанность публиковать свои труды, делая их достижением науки;
- критическое отношение к собственным достижениям (особенно в случае успеха), отказ от соавторства без реального участия в данном исследовании (особенно в случае занимаемого высокого научного поста);
- обязанность признания своих ошибок и затруднений во избежание повторных, ненужных исследований, вызывающих лишние общественные затраты;

- научная честность, скромность, корректность;
- недопустимость плагиата в любой форме, обязанность ссылаться на авторов идей, формул и т.д. (при этом ссылки на чужие работы тем более обязательны, чем ближе эти работы к собственным работам ученого);
- обязанность отстаивать свои идеи и концепции, невзирая на любые авторитеты и конъюнктуру;
- общительность, умение себя вести, культура чувств.

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Согласны ли Вы с тем, что вузовская педагогика, по сравнению со школьной, имеет свои особенности? Какие коррективы и дополнения Вы готовы внести к тем, которые выделены нами?
2. Как сказывается специфика вузовского образования на взаимоотношениях преподавателей и студентов? Обсудите сложности и «издержки» этих взаимоотношений.
3. Выскажите Ваше отношение к традиционной и новой парадигмам высшего образования и сравните их на основании приведенной таблицы.
4. Охарактеризуйте основные моральные нормы-регулятивы поведения педагога как ученого.
5. Какие морально-психологические проблемы возникают (или могут возникнуть) в вузовском научно-педагогическом коллективе? Какую роль в их разрешении играет научный руководитель?
6. Какие причины конфликтов специфичны для научно-педагогических коллективов? Какие из них являются характерными для ваших коллективов?
7. Внимательно изучите и выскажите Ваше отношение к предлагаемому здесь Кодексу научного работника. Внесите в него необходимые, на Ваш взгляд, поправки и коррективы.
8. В какой мере ученый несет ответственность за свое открытие?
9. «Девиз науки — терпимость и гуманность, ибо наука чужда фанатизма, преклонения перед авторитетами, а стало быть, деспотизма» (Л.С. Берг). Всегда ли наука отвечает этим требованиям? Какие примеры Вы можете привести?
10. «Наука должна служить только добру! Нельзя допускать, чтобы она опережала уровень нравственности» (Ж. Верн). Возможно ли это? Можете ли Вы привести примеры служения науки злу?
11. «Наука — это истина, помноженная на сомнение» (П. Валери). Что Вы думаете о роли скептицизма в научном познании?
12. Какой смысл заключен в афоризме: «Знание — сила»? А в противоположном высказывании Дж. Оруэлла «Незнание — сила»?
13. Какое свойство истины выражено в словах Б. Паскаля: «Истина так нежна, что чуть отступив от нее, впадаешь в заблуждение; но и заблуждение так тонко, что стоит лишь немного отклониться от него, и оказываешься в истине»?
14. Английский философ XVII в. Т. Гоббс считал, что «незнание причин и правил не так отдаляет людей от достижения их целей, как приверженность к ложным правилам и причинам». Оцените это высказывание.

> 15. «Только творчество говорит о призвании и назначении человека в мире», — писал Н. Бердяев. Как Вы это понимаете?

16. А.С. Пушкин в трагедии «Моцарт и Сальери» утверждал: «Гений и злодейство — две вещи несовместные». Согласны ли Вы с этим?

17. «Идея истины и добра признавалась всеми народами, во все времена; но что непреложная истина, что добро для одного народа или века, то часто бывает ложью или злом для другого народа в другой век» (В.Г. Белинский). На какое свойство истины обращает здесь внимание автор? Прокомментируйте его мысль примерами из реальной действительности.

18. «Мышление является страданием», — говорил Аристотель. Почему?

19. Известно высказывание А. Эйнштейна о том, что «наши моральные наклонности и вкусы, наше чувство прекрасного и религиозные инстинкты вносят свой вклад, помогая или мешая нашей мыслительной деятельности прийти к ее наивысшим достижениям». Как Вы думаете, каким образом «наши моральные наклонности и вкусы, наше чувство прекрасного и религиозные инстинкты» участвуют в этом процессе?

20. Основоположник так называемой «анархистской теории познания» П. Фейерабенд утверждает: «Анархизм не только возможен, но и необходим как для внутреннего прогресса науки, так и для развития культуры в целом. В конце концов, именно Разум включает в себя такие абстрактные чудовища, как Обязанность, Долг, Мораль, Истина и их более конкретных предшественников, богов, которые использовались для запугивания человека и ограничения его свободной и счастливого развития. Так будь же он проклят!». Как Вы считаете, за что проклинает Разум П. Фейерабенд?

21. Как Вы относитесь к тезису анархистской теории познания П. Фейерабенда: «Единственным принципом, не препятствующим прогрессу, является принцип "Допустимо все!"»?

22. «Нет радостей выше тех, которые доставляет нам изучение истин» (Ф. Бэкон). Знакомы ли Вам эти радости?

23. Оцените следующие афоризмы и высказывания. Готовы ли Вы взять их на вооружение?

- Amicus Plato, sed magis amica veritas. Платон — друг, но истина дороже. (Аристотель)

- Audiatur et altera pars: Следует выслушать и противную сторону. (Аврелий Августин)

- И самому мудрейшему из умов еще есть, чему поучиться. (Сантаяна)

- Любовь к истине — это наиболее благоприятное условие для нахождения ее. (Гельвеций)

- Убеждение должно быть дорого потому только, что оно истинно, а со всем не потому, что оно наше. (В.Г. Белинский)

- Можно быть неправым, но нельзя быть невежливым. (Н. Бор)

- Стремление к истине дороже, ценнее уверенного обладания ею. (Лессинг)

- В споре рождается истина.

- Знание без совести — это крушение души. (Ф. Рабле)

- Говорят, что посередине между противоположными мнениями лежит истина. Никким образом! Между ними лежит проблема. (И.В. Гете) -

6.1. ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО, ГРАЖДАНИН, ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ

Глава 6

ЭТИКА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

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

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

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

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

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

В этике гражданской ответственности одним из важнейших является **принцип толерантности**, который относится не только к «большинству» или

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

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

6.2. ОСОБЕННОСТИ, ЦЕННОСТИ, ИДЕАЛЫ ЭТИКИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ

Этику гражданственности отличает ряд характерных особенностей.

- *Побудительным мотивом* ее является *примат личного интереса* над общественным, а на передний план выдвигаются проблемы соотношения добра и личной пользы, свободы целеполагания и определения ценности самих целей, рациональности и успешности индивидуальной деятельности. Благо общества, где царит подобная позитивная свобода, выступает, таким образом, как непреднамеренный и непредсказуемый, но закономерный итог индивидуальной деятельности людей; подчинение общему, служение ему здесь происходит преимущественно косвенным образом..

- *Ограничительными правилами* оберегается *моральное равенство* всех лиц, причем в социальном, имущественном плане

деегается лишь *равенство возможностей*, а отнюдь не равен в результатах. Требования Шральнойбо равенства включают уважение к собственности, соблюдение правил «рыночной игры», запрет на нечестные средства конкурентной борьбы, недопущение социально оскорбительных форм политических и экономических действий.

- Неотъемлемой чертой этики гражданственности является *Плюрализм*, предполагающий право каждого на собственное понимание личного интереса и счастья и право на действия, ведущие к реализации избранной модели (если, разумеется, эта модель не препятствует реализации аналогичных прав ближних).

- Этика гражданственности отстаивает *духовный суверенитет личности*, при котором нравственный образ жизни и нравственность каждого поступка не навязываются (коллективом, вождями и иными опекунами и «воспитателями»), которые берутся решать за граждан, что есть добро и зло, в чем заключается их долг, совесть и счастье), а определяются стремлением граждан к свободе и оказываются итогом собственных нравственных исканий и автономного морального выбора.

- Этика гражданственности базируется на *принципе социальной справедливости* как возможности и гарантии достижения каждым своих целей: перед гражданином, надежно огражденным законом от произвола как властей, так и сограждан, открывается путь к свободе на уровне моральности, нравственного закона, самосовершенствования.

- В основе этики гражданственности лежат *права человека*. «Пакет» прав граждан обширен, приоритеты их могут быть разными, но в них обязательно включается право на жизнь, свободу мысли и убеждений; право на собственность; право жить только по закону, которое нельзя подменять произвольными разрешениями или ограничениями; право жить по совести; право определять место жительства; право выбирать свою судьбу (т.е. право на собственные решения); право задавать направление власти и быть защищенным от произвола властей; право объединяться в организации и т.п.

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

6.3. ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЭТИКА И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

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

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

Востребованными и необходимыми политическая культура и политическая этика являются в условиях *формирования гражданского общества*, в переходный период, переживаемый сейчас и Россией, и Беларусью. Именно эту ситуацию мы имеем в виду, когда рассматриваем политическую этику как элемент этики гражданственности. **Политическая этика** - это прежде всего *нравственно-нормативный подход к политике*. В этическую проблематику политики входят вопросы морального обоснования системы базовых идеологических ценностей общества, формирования социального порядка, отвечающего этим ценностным представлениям, этические вопросы взаимоотношений социальных групп и движений, отношений общества и личности и т. п. Являясь важным элементом этики гражданственности, политическая этика направлена на создание *механизма общественного доверия*, обеспечивающего стабильное функционирование-социальной системы и препятствующего возникновению противоречий, способных разрушать систему изнутри.

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

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

Политическая этика должна базироваться на ряде **принципов**:

- **принцип демократизма** предполагает защиту прав и свобод граждан и выражение их интересов в сфере политики;
- поведенческие правила политической этики носят *гуманистический характер* и исходят из признания *приоритета общечеловеческих ценностей и норм*;

- морально допустимыми являются политические поступки и акции, выражающие *волю большинства* и учитывающие *интересы меньшинства* граждан;

- важнейшим требованием выступает соблюдение и проявление *толерантности* к инакомыслию;

- признается *верховенство закона* и исключительно законная (легитимная) борьба за завоевание и удержание власти;

- предполагается *делегирование власти* снизу вверх, *ее разделение* и *самоограничение*; идеологическими ценностями современной политической

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

Вместе с тем политическая культура масс, отдельных социальных групп и их лидеров может соответствовать или не соответствовать тем

- объективным процессам социальных преобразований, которые выступают реальностью и потребностью общества: люди могут или поддерживать их или сопротивляться им, в зависимости от уровня их политической культуры.

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

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

Знание теории предполагает объективный анализ классических и современных социологических и политологических концепций с позиций общечеловеческих ценностей и интересов, всестороннюю оценку альтернативных политических движений и путей развития общества, творческую разработку фундаментальных социологических понятий в их современном прочтении. **Знание истории**, необходимое как основа, точка отсчета при выборе путей и методов социального действия, предполагает не только сохранение и трансляцию исторической и национальной памяти народа, но и возможность знакомства со всеми подлинными фактами отечественной и мировой истории и культуры. **Знание реальной ситуации**, которое должно лежать в основе

гражданской позиции личности, требует всесторонней информированности о происходящих событиях всех членов общества. Очевидно, что на этой стадии формирования политической культуры будущих граждан решающее-значение имеет система образования, но особую роль играет собственная политическая компетентность и моральная готовность учителя (независимо от его специализации) передать детям не только собственные знания, но и отношение к ним. Здесь, с точки зрения педагогической этики, неуместны самоустранение и идеологическая индифферентность.

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

Обращаем внимание педагога на необходимость одновременного наличия всех трех компонентов политической компетентности личности. Так, при отсутствии знания, разумеется, не может быть и речи вообще ни о какой политической культуре. Но и знание, не сопровождающееся его пониманием и принятием, выступает как необходимый, но явно недостаточный ее элемент.

Знание, понимаемое, но не принимаемое личностью (такое вполне возможно), может вести к гражданской пассивности. Знание, принимаемое как руководство к действию без всякого понимания, может вести к тупой исполнительности и способствовать манипулированию людьми в чьих-то политических интересах. Поэтому так велика *гражданская ответственность* педагога за формирование политической культуры будущих поколений и, следовательно, общества в целом.

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

К подобным мифологемам относятся, например, представления об общественной собственности как атрибуте социализма и условия отсутствия эксплуатации, о социализме как единственной форме гуманизма, о приоритете классового над общечеловеческим, общественно-

го над личным, интернационального над национальным и др. Потребности и интересы создания гражданского общества требуют их коренного пересмотра и переосмысления, в чем, безусловно, велика роль педагога, который должен поэтому и сам неустанно трудиться, заботясь о сохранении *гибкости* собственного мышления, не допуская его «обызвествления» и «лености ума».

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

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

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

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

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

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

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

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

Переход от тоталитаризма к демократии и гражданскому обществу труден и мучителен. Трудности переходного периода носят объективный и субъективный характер. К объективным относятся факторы социально-экономического порядка. Субъективные определяются менталитетом общества и его политических лидеров, уровнем их духовной

культуры и состоянием гражданской позиции. Сложности становления нравственной и политической культуры являются питательной средой ^ для создания политической нестабильности в обществе. Поэтому их преодоление — одна из основных задач создания гражданского общества и формирования этики гражданственности.

6.4. ПАТРИОТИЗМ - ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ЭТИКИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ*

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

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

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

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

— сначала у человека возникает зримый «образ Отечества», предмет эмоциональной привязанности или отторжения; обычно он формируется в детстве — родителями или учителем начальной школы

Раздел 6.4 написан Е.В. Беляевой.

—^v затем в результате идеологического воздействия и саморефлексии этот эмоционально-чувственный образ осознается как «идея Отечества», содержащая сознательно принимаемые (или отвергаемые) его ценности;

— на основе ценностей и вырабатывается «идеал Отечества», становящийся конструктивной программой действий личности и общества по преобразованию социума в «истинную Родину».

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

¹ Отношение к Родине выражается не только в *чувствах*; которые могут быть пылкими, но ни к чему не обязывающими, но и в *социальных действиях*. Именно по ним можно судить о действительных нравственных качествах человека как патриота. Необходимо с детства уяснить, что патриот — не тот, кто громче всех заявляет о своем патриотизме. Всякая любовь, в том числе и к Отчизне, интимна, в ней важна подлинность, а не парадные изъятия.

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

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

Основные практические проявления патриотизма — защита своей страны от врагов и труд на ее благо. В широком смысле слова — это участие в социальных преобразованиях, заинтересованные усилия по изменению общества, в котором ты живешь. А поскольку представления о том, в какую именно сторону должно двигаться общество, существенно различаются у разных со-

«Иальных групп, то и патриотизм их имеет свои особенности. Но в любом случае патриотизм состоит в том, что человек исполняет *свой долг перед Родиной*, причем исполнение долга нужно не «Родине», а самому человеку, поскольку это дает ему моральную ориентацию в жизни. Поэтому патриотизм выступает не как долг перед чем-то внешним, а как внутренняя *потребность*.

К потребностям, формирующим *патриотическое чувство*, можно отнести следующие.

- Стремление к *общности* со своим народом, осознание, что от личного мнения и действий каждого зависит все происходящее в стране. В этом патриотизм сближается с коллективизмом. Своим патриотизмом личность — как часть народа — заявляет о своих претензиях "влиять на принятие общественных решений, на судьбу страны. Такой патриотизм выражается в *гражданской активности*, деятельности по усовершенствованию общественного целого.

- Потребность в покровительстве, *защищенности* некой великой силой. Человек чувствует себя полноценным, когда при надлежит «великой стране». Испытывая гордость за ее достижения, он переносит достоинства Родины на себя, что питает его чувство самоуважения. Для таких людей символы Родины (флаг и гимн, территория и граница, правители и военачальники) часто становятся предметами бездумного поклонения. Действительные же интересы и судьбы страны в таком контексте иногда приносятся в жертву идеологической абстракции патриотизма.

- Желание получить не просто покровительство, но и *одобрение* своих социальных действий, желание переложить ответственность с себя на «высшую инстанцию» — Родину. Это проявляется, например, в стремлении объявить участие во всякой войне патриотическим долгом. Во многих случаях такой патриотизм оказывается лишь риторикой, прикрывающей деяния, нравственный смысл которых весьма сомнителен. Следует иметь в виду, что декларируемая любовь к Родине и военно-патриотические лозунги не могут и не должны компенсировать отсутствие других нравственных достоинств.

- Проявление не столько любви к Родине, сколько *ненависти к ее врагам*, к тем, кто мешает ей быть могучей и счастливой. И поскольку «Родина — это святое» и к ней претензии предъявлять нельзя, то виновного надо искать на стороне, а это провоцирует агрессивные настроения по отношению к «врагам».

- Моральная *вера в «высшее»*, родственная религиозной вере. Родина выступает тем объектом *благоговения* (Вл. Соловьев), от ношения с которым организуют нравственную жизнь человека,

придавая значимость всем его действиям. В этом контексте все его поступки будут выполнены в форме *служения*, иерархического соподчинения житейских частностей идеалу. Стремление к высшим ценностям наполняет само понятие Родины более богатым содержанием, поднимая ее из области историко-географической или политической в сферу духовности.

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

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

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

идее освобождения родной страны от несправедливых правителей и связанный с борьбой за справедливое общественное устройство.

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

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

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

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

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

6.5. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЗМА И ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

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

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

Так, если общественные цели и ценности близки у нас с западными, то образ мыслей и жизни населения ближе к восточному. В области политической жизни и Россия, и Беларусь всегда стремились участвовать в европейской политике, но при этом часто пользовались методами восточного характера. Контуры политики «по-восточному» уловить трудно, но ориентирована она на силу, а не на право, с ней связаны неподконтрольная харизматическая власть, приоритет государственных целей перед правами личности, преобладание традиционализма над динамизмом, жесткость, слабое действие правовых обязательств. В политике восточнославянских государств можно найти немало следов «азиатчины», начиная с автократизма и заканчивая склонностью к силовым методам, тайной дипломатии, тайной полиции и т.п. Среди основных этических характеристик «восточной» политической традиции России, воспринятой и усиленной Беларусью, следует выделить такую, как оппозиция власти и народа. Исключительное положение власти, достигаемое благодаря монополизации в едином властном центре системы социальных и экономических зависимостей, замкнутости политической элиты и полному отчуждению остального населения от политики, обеспечивает власти прочность позиций и практическую неподконтрольность ее политической деятельности. Власть на самом

деле осуществляется в условиях постоянного гражданского саботажа, неосознанного страха и отвращения населения, прикрытых внешней пленкой равнодушия. Власть располагает лишь бюрократией и аппаратом принуждения при *сознательном неучастии* населения, что делает управление «сверху» обыкновенно малоэффективным. Всю ответственность за судьбу нации народ возлагает на «власть», демонстрируя тем самым свою политическую малограмотность и беспринципность, а иногда и отсутствие политической нравственности. Именно такой характер политической культуры продуцирует российская традиция, начиная с Московского государства и обретая свою кульминацию в эпоху диктатуры Сталина и партийной номенклатуры.

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

Особенностью становления русской и белорусской политической культуры явилось также влияние православной церкви. Точнее было бы сказать, что православие *не* оказывало, чем оказывало политико-этическое юздействие на народ. Созерцательность православия, транслируя¹ типично восточную ментальность, сказалась, скорее, на *социальной пассивности* церкви и народа. Что действительно несла религия в народ, так это, на наш взгляд, изоляционистски-националистический элемент, развивавший идею духовной исключительности и мессианства православия и славянских народов. Таким образом, социально-этическая жизнь была мало «окультурена» православием. Поэтому, когда начались процессы активной трансформации славянского общества, оно не сыграло роли стабилизатора политической морали.

В работах М. Вебера исследуется, скать значительную роль в формировании этики гражданственности играло в свое время *протестантское* сознание, возникшее во многом из этического протеста. Мирская аске-

за, перевоплощаясь в этику профессионального призвания и порождая этос рационального предпринимательства, стала катализатором экономической динамики. Другая религиозно-этическая традиция может действовать по другому, порождая купечески-спекулятивный, насильственно-присваивающий и другие этосы. То, что в сегодняшней России доминируют именно последние непродуктивные виды этической реакции на появление рыночных отношений, и то, что вообще капитализм в православных странах «не приживается», во многом можно объяснить неактивистским этосом православия.

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

Наш нравственный климат никак не могут украшать такие черты, как бытовые сквернословие, воровство, хулиганство, пьянство, необязательность, непунктуальность и т.д. Особенно неприятны негативные явления, касающиеся уважения личности другого, неприкосновенности морального и физического достоинства ближнего, его имущества, его прав. *Этика индивидуализма* в российской и белорусской традициях, к сожалению, нашла однозначную трактовку как эгоизм и заслужила только осуждение. Преобладание в нравственной матрице *начал коллективистской этики солидарности*, общей всем восточным культурам, весьма продуктивным может быть в условиях традиционного общества, но при отказе от индивидуализма ведет к нивелировке личности, к перенесению центра тяжести с индивидуальной ответственности на коллективную, что приводит к неразвитости индивидуальной совести.

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

Он отмечает «сверхчеловеческую силу воли многих революционеров», в частности у Б. Савинкова и его сподвижников, а также «несгибаемую волю и крайний фанатизм Ленина вместе с руководимыми им большевиками, создавшими тоталитарное государство в такой чудовищ-

ной форме, какой не было и, даст Бог, не будет больше на Земле».

Особенно опасно, считает философ, когда Такая могущественная страсть, как накопление собственности «естественно сочетается с другой страстью — властолюбием: богатство дает человеку власть над многими людьми и возможность легко удовлетворять свои желания». Н.О.Лосский анализирует множество примеров «единолично проявленной силы воли, а также максимализма и экстремизма русских людей», образцом которых был для него Петр Великий. Как пример «фанатической нетерпимости, до которой могут доходить русские люди, под влиянием идеологических разногласий», Н.О.Лосский приводит В.Г. Белинского — «неистового Виссариона», «экстремизм и бунтарство» М.А. Бакунина, «чрезмерный морализм» Л.Н. Толстого. Качества славянского характера Н.О. Лосский связывает с такими объективными факторами как бескрайний простор восточно-европейской равнины и ее климат (короткое лето), порождающие «привычку к чрезмерному кратковременному напряжению сил» и «непривычку к ровному, размеренному постоянному труду». Однако, по его мнению, внешние факторы играют лишь роль условий, поводов, на которые «личность свободно отвечает своими чувствами и поступками». Подлинная же их причина заключается в *интересах и чувствах* русского народа.

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

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

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

Вместе с тем сила воли славянина обнаруживается как раз в том, что, заметив какой-либо недостаток, нравственно осудив его и повинуясь чувству долга, он преодолевает его и вырабатывает в совершенстве противоположное ему положительное качество. Увлекаясь, например, «положительными принципами, выработанными в Западной Европе, он становится более европейцем, чем сами европейцы ... потому что он свободен от их национальной ограниченности», в чем мы убеждаемся и сегодня. Вообще становление и формирование гражданских качеств протекает у славян не логично и последовательно, как, например, в странах с протестантской моралью; а в горниле противоречий и парадоксов. Кроме удивительного сочетания силы воли и страстности, с одной стороны, и лени и апатии — с другой, Н. О. Лосский отмечает и иные мучительно-противоречивые свойства русской души, наложившие отпечаток на своеобразие российской гражданственности. К ним он относит свободолобие, стремление к воле, анархичность — и гипертрофированную потребность в государственности, деспотизме; человечность, мягкость, доброту — и жестокость, склонность к насилию; обостренное сознание личности, индивидуализм — и безличный коллективизм; универсализм, всечеловечность — и национализм, самохвальство; смирение — и наглость; рабство — и бунт.

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

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

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

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

6.6. НАСИЛИЕ И НЕНАСИЛИЕ: МОРАЛЬНЫЙ ВЫБОР ГРАЖДАНИНА

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

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

* В данном подразделе использован материал Р.В. Сухаревой.

Проблема насилия

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

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

Так, не требует доказательств положительная оценка само принуждения, направленного против лени, дурных привычек, губительных пороков, — это элемент внутренней духовной культуры. Но педагог должен умело подвести молодого человека к мысли, что способен совершенствоваться только тот человек,

идущая от М. Вебера, — с монополией на легитимное насилие. Однако к концу XX в., когда появились «сверхпроизводительные» средства насилия, которые несут в себе опасность всеобщего уничтожения и уже по одной этой причине не имеют локализованных, целенаправленных форм применения, ограниченное и контролируемое насилие, осуществляемое государством (борьба с терроризмом), может нести в себе такую же угрозу для людей, какой является и его неограниченное и бесконтрольное применение (сам терроризм). Напрашивается вопрос: правомерно ли противостоять насилию силой? С одной стороны — да, следует пресекать насилие любым способом, защищая людей от него. Но, с другой стороны, это значит самим становиться на позиции насилия, «допускать допустимость недопустимого». Таким образом, под вопросом оказывается сама идея насилия во благо.

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

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

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

/ Есть еще одна проблема в понимании насилия — это *формы* Ифгорь понимает, что самовоспитание, самопринуждение и самопонуждение есть сопротивление злу — силой воли, характера, гражданского долга.

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

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

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

В рамках этики гражданственности существуют и другие точки зрения на место насилия в организации социальной жизни граждан. Так, согласно одним концепциям, государство и только оно пользуется исключительной легитимной (законной) привилегией на применение насильственных средств, включая убийство. Считается, что такая легитимация насилия означает вместе с тем его ограничение и упорядочение. Насилие в этой парадигме рассматривается как существенный признак государства, который многими исследователями включается в его определение: так, традиция, идущая от К. Маркса и Ф. Энгельса, связы-

проявления насильственных действий. Насилие выступает в различных формах и не сводится только к нарушению прав человека ни к военной силе. Можно говорить о прямом (личном) насилии между индивидами; насилии, совершающемся в структурах социальных институтов,

предприятий и учреждений; физическом насилии: избиении, пытках и прочем; психическом — уг-юзах, принуждении, агитации; скрытом и открытом насилии. При этом бывает трудно однозначно ответить на вопрос, всегда ли насилие есть зло. Ведь оно так многолико: от безобидного ярового насилия (игра котят, борьба на ринге) или необходимой реакции самозащиты до агрессивной враждебности, жажды *ести и даже убийства¹. И осуждая одни, наиболее крайние и жестокие формы насилия, вполне можно прийти к оправданию других.

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

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

Этика ненасилия

В системе гражданских отношений *ненасилие* — это прежде всего *борьба за справедливость, за права человека, за власть, но без применения силы и причинения вреда*, прежде всего физического. Вместе с тем ненасилие нельзя рассматривать только как разновидность борьбы, которую «стоит избрать из соображений целесообразности и эффективности. Ненасилие не сводится лишь

¹ Подробнее о различных формах насилия: *Фромм Э.* Душа человека. М., 1992.

общественной практики этические нормы любви и правды. Таким образом, идея ненасилия предлагает своеобразную концепцию человека, где он становится высшей ценностью.

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

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

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

Апостолами этики ненасилия в XX в. считаются Махатма (Мохан-дас) Ганди, Мартин Лютер Кинг, Лев Толстой, а также А. Швейцер, Д. Фейхи, Д. Шарп. Для Ганди ненасилие было не просто политической тактикой борьбы за освобождение Индии от метрополии. Ненасилие — это основополагающий принцип целостности его мировоззрения. Принцип, который находит воплощение в идеалах благоденствия, самоуправления общин, ненасильственного гражданского сопротивления. Уместно напомнить в этой связи и максимуму Л. Толстого о *непротivлении злу силою*. Толстой и его последователи не только называют насилем всякое заставление—принуждение, но и отрицают любое внешнее понуждение как насиле. «Толстовцы» настолько идентифицируют понятия «насиле» и «зло», что сама проблема непротivления злу насилем интерпретируется ими как непротivление «злу злом». Из всей сферы

волевого заставления толстовцы признают только самопринуждение (в форме насилия над своим телом). Что же касается других аспектов принуждения (например, психического), толстовцы тоже отвергают их как зло, насильственное вмешательство в чужую жизнь. Каким же образом в таком случае воспитатель может понуждать ребенка, подростка, молодого человека отказаться от вредных привычек, скажем, от наркотиков: ведь это будет «насильственное вмешательство в чужую жизнь»?

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

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

- не подчиняться несправедливости, оказывать сопротивление;
- не прибегать к ответному насилею;
- «подставляя другую щеку», обращаться к совести человека, при нуждая его к изменению.

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

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

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

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

Опириются они, в основном, конкретными примерами, но примеры эти весьма убедительны. Действительно, разве насильственная борьба с оккупантом и агрессором не есть добро? Что было бы, если бы во время

Великой Отечественной войны наш народ, исповедуя этику ненасилия, подставлял бы «другую щеку» фашизму? Или самооборона от напавшего на тебя преступника? А разве содержание его в тюрьме не есть насилие и не следует ли поэтому нам вовсе отказаться от этого, а заодно и вообще от борьбы с преступностью и терроризмом? Так что у сторонников «добра с кулаками» тоже есть своя, весомая точка зрелости. Еще один недостаток противники этики ненасилия видят в ее, на их взгляд, *слишком благодном представлении о человеке*. Теория и практика ненасилия действительно акцентирует внимание на присутствии человеку стремления к добру, рассматривая эту склонность в качестве своеобразного архимедова рычага, способного перевернуть мир. Однако они вовсе не считают, что добро исчерпывает нравственную сущность человека, более того, они склонны признать, что человеческое поведение может быть

источником зла. Но считать человека полностью злым существом — значит клеветать на него. Считать же его только добрым — значит льстить ему. Именно такую ошибку допускают те, кто утверждает, что каждый человек — или хищный «волк», склонный к разрушению и насилию, или покорная «овца», не способная постоять за себя (Э. Фромм). Только признание *моральной амбивалентности, двойственности* природы человека выражает справедливое отношение к нему.

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

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

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

К сожалению, существует устойчивый стереотип, рассматривающий ненасилие как социальную пассивность и психологическую трусость, отсутствие мужества. Это обвинение никак

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

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

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

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

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

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

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

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

Насилие и фашизм: этический аспект

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

- наличие «среднего класса» — социальной базы фашизма;
- затянувшийся политический и экономический кризис;
- наличие революционной ситуации или угрозы установления революционной диктатуры;
- поддержка крупного частного промышленного и финансового капитала;
- существование массовых фашиствующих движений, имеющих собственные вооруженные отряды, навязавшие обществу

массовый политический террор, поддерживаемые и снабжаемые оружием со стороны армии и/или полиции.

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

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

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

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

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

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

В-шестых, обнаруживается прямой контакт российской армии с национал-патриотическими, профашистскими организациями (казачьи объединения на Юге России). Это именно тот

классический случай, когда регулярная армия обучает, одевает и вооружает воинствующие националистические организации. В-седьмых, фашизм нашел свою «социальную базу»: молодежь. Состав фашиствующих организаций резко омолодился, численность их выросла исключительно за счет молодежи. В условиях низкого уровня гражданского воспитания и образования, общего идеологического и морального кризиса молодежь легко становится добычей фашизма. Причем к фашистам идут не самые худшие, а те, кто ищет каких-то идеалов, пусть и на крайне примитивном уровне.

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

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

Кто же такие скинхеды?

Они появились в начале 90-х гг. В 1992-м в Москве было всего около десятка скинхедов. Вели они себя тихо и в основном просто красовались в центре города. Это был чистый продукт подросткового обезьяничества: первые скины старательно подражали западным скинхедам, о которых они узнали из советских СМИ эпохи перестройки. Тогда было модно рассказывать об английских, немецких, а чуть позже — и о чешских бригоголовых. Однако в начале 94-го скинхеды вдруг стали если не массовым, то многочисленным и заметным явлением. В 2000 г. в России насчитывалось свыше 20 тыс. скинхедов: более 4 тыс. в Москве, около 3 тыс. в Петербурге, около 2 тыс. в Нижнем Новгороде, Ростове-на-Дону, Ярославле, Пскове, Калининграде. Есть они и в Беларуси — в основном, в Минске и некоторых крупных городах.

Около 80% скинхедов — это старшеклассники, учащиеся ПТУ или безработные, объединенные в маленькие банды по месту жительства

или учебы, которые, строго говоря, не являются политическими организациями. Однако в Москве существуют две политизированные жестко иерархизированные скинхедские организации: «Скинлегион» и «Blood & Honor - Русский филиал».

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

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

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

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

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

120

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

ННП не столько пытается завербовать бритоголовых в партию, сколько распространяет в их среде новую идеологию - «русизм». Это достаточно экзотическая идеология, доступная сознанию типичного скинхеда. Скажем, несмотря на постоянно подчеркиваемую приверженность православию, русизм довольно снисходителен к арийскому язычеству (в духе национал-социализма), поскольку «раса выше веры» и «кровь объединяет, а религии разъединяют». Русизм перебрасывает мостик от дореволюционного православного монархизма к национал-социализму: по канонам русизма, в XX в. было «два великих арийских героя» — Николай II и Адольф Гитлер, причем Гитлер был мстителем за «принесенного большевикам и жидам в ритуальную жертву» Николая II и пытался нести «Крест-Свастику в разобленную жидами Россию». Впрочем, расистами скинхеды были изначально. Любимым видом времяпрепровождения у них было и осталось выпить пива (или водки) и пойти «охотиться» на улицы или на рынок на неугодных «инородцев». Дисциплина им претит. Большинство скинов, вступающих в организации, вскоре - их покидает: после пьяного разгула им трудно заставить себя ходить на партсоборания, зубрить фашистских «классиков», терпеливо торговать газетами и т.п. Но если раньше скины избивали кавказцев и азиатов «абстрактно» — за цвет кожи и за то, что те «заражают нас СПИДом» и «торгуют наркотиками», то теперь любой рядовой скин готов прочесть малограмотную, но горячую мини-лекцию об «угнетенной жидами русской нации», «мировом сионистском заговоре» и «грядущем возрождении Великой России».

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что означают для Вас понятия «гражданское общество», «гражданственность», «гражданская позиция», «гражданин»?
2. Назовите и охарактеризуйте основные черты этики гражданственности. Что такое «этический императив гражданского общества»?
3. Патриотизм — любовь к Отечеству, своей стране или государству? Как соотносятся эти понятия? В чем Вы видите нравственную сущность патриотизма?
4. Как соотносятся между собой понятия «интернационализм» и «космополитизм», «национализм» и «фашизм» и какое отношение они имеют к патриотизму?

5. Что такое политическая культура и политическая этика? Какие элементы, на Ваш взгляд, составляют необходимый «набор» в структуре политической культуры общества? Политической культуры личности?

6. «Политическая антикультура» и «политическая докультура» - что это? Назовите и попытайтесь охарактеризовать их наиболее показательные проявления и последствия в историческом и современном ракурсах.

7. Какие личностные качества политического лидера Вы считаете наиболее приемлемыми в современных условиях с точки зрения их эффективности и нравственности?

8. «Грязное» ли дело политика и возможна ли в политике «честная игра»?

9. Какова, на Ваш взгляд, роль насилия и ненасильственных действий в современных политических условиях?

10. Этика ненасилия: Ваше личное отношение к ней, соображения «за» и «против».

11. Какова, на Ваш взгляд, вероятность возрождения фашизма в мире? Что Вы знаете о теоретических основаниях фашизма?

12. Скинхеды — детская игра или опасный симптом?

Глава;7

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

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

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

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

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

7.1. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА: ПРЕДМЕТ, НРАВСТВЕННОЕ СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕННОСТИ

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

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

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

Другая традиция отношения к природе — *традиция сотрудничества*, предполагающая, что человек призван *совершенствовать* природный мир и *раскрывать* его *нереализованные возможности*, которые не могут выявиться и раскрыться сами по себе, без творческого содействия человека. Нравственной основой этой

традиции выступает *не-антропоцентристский подход* — *неутилитарное* и *неинструментальное* отношение к миру, благодаря которому преодолевается жестокое отношение традиции управления к «не-людям», а также неравноправие человека и природы, ведущее к нравственному оправданию господства над ней. «Освобождение природы» или «освобождение животных» от физического и морального подавления сторонники традиции сотрудничества считают необходимыми составляющими экологической гармонизации и нравственного обновления самого человека, так как «*сотрудничество*» предполагает *взаимность* и *нравственную основу*.

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

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

Экологическая компонента профессиональной этики требует от педагога способствовать формированию нравственных ценностей и критериев молодежи, опираясь на два стержня: *чувств-*

во времени, перешагивающее рубеж одного человеческого поколения и предполагающее заботу о природных условиях существования будущих поколений, и *чувство любви и сострадания к природе* (А. Леопольд).

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

- *принцип хронологической объективности*, который запрещает игнорировать интересы индивидуумов из-за их временного и пространственного отдаления или культурно-идеологического противостояния;

- *принцип «долга перед потомками»*, предписывающий: действие, совершаемое в соответствии с моральным долгом, является наиболее ценностным из всех возможных действий;

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

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

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

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

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

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

7.2. ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ИМПЕРАТИВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

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

1. *Принцип экологизации морали*, предполагающий, что:

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

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

- появляются *новые моральные ценности*, корректирующие прежние принципы полезности и целесообразности;

- идет процесс образования единой *нравственно-экологической ответственности*, сфера действия которой должна быть расширена от производственно-профессиональных требований до бытового природопользования;

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

2. *Экологический императив* — принцип, предъявляющий объективные требования — *повеления* людям, ответственным за использование достижений научно-технического прогресса. Этот принцип особенно важен для будущей профессиональной природопользовательской деятельности сегодняшних учащихся и студентов. Он предполагает моральную готовность специалиста соблюдать следующие императивные требования: необходимость учитывать уязвимость природной среды; не допускать превышения ее «пределов прочности»; вникать в суть свойственных ей сложных взаимных связей; не вступать в противоречие с природными закономерностями, чтобы не вызвать необратимых процессов. Поэтому профессиональная этика вузовского педагога, независимо от его учебной дисциплины, требует от него постоянного обращения в процессе преподавания к этому принципу. 3. *Принцип благоговения перед жизнью*, выступающий сегодня не только принципом экоэтики, но и необходимым общезначимым принципом. Он требует от личности индивидуального выбора на основе формулы А. Швейцера: «*Я — жизнь, которая хочет жить... среди жизни, которая хочет жить*».

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

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

Значение принципа благоговения перед жизнью в становлении характера и системы нравственных ориентиров человека невозможно переоценить. Амплитуда его воздействия на принятие человеком решения колеблется от случайных действий до смыслового выбора. Одно только неполное перечисление ситуаций, связанных с отношением человека — взрослого или ребенка — к Жизни и Живому уже указывает на этическую необходимость включения педагогом этих проблем в круг своих

профессиональных обязанностей. Это и отношение к животным — «братьям нашим меньшим», и к проблемам аборта, сохранения жизни «неполноценным» детям, эвтаназии, и даже смертной казни, террору и террористам. И педагог не имеет морального права проходить мимо этих проблем, с тем чтобы не оказать помощи детям в их самоопределении в этих вопросах. Конечно, при условии наличия у него самого благоговейного отношения к жизни.

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

— нельзя ли предложить этому *правосубъектному Иному* определенную систему правил взаимоотношений с человеком, и будет ли Оно руководствоваться ими?

— вправе ли человек ожидать от *правосубъектного Иного* (биосферы, техносферы, космосферы и т. д.) гуманного отношения к себе, если сам перенесет на Него действие принципа гуманизма? Будет ли Оно «соблюдать» требование «Не навреди человеку!», по крайней мере, в ответ на его действия, не вредящие ей?

— гуманно ли *по отношению к Человеку* применять принцип гуманизма к соприродному или сверхприродному Иному? Не будет ли возвышение ценности преобразуемых природных систем до уровня ценности человеческой жизни означать низведение последней до их уровня?

— если Оно не будет приносить людям зла в ответ на их гуманное отношение, имеет ли вообще смысл выдвигать *Иному те* или иные нравственные требования?

— в связи с этим правомерно ли ставить вопрос о «*нравственном воспитании*» и *совершенствовании* не только человеческого, но и Иного, природного мира?

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

5. *Принцип морально-экологической свободы и ответственности* во взаимодействии человека с природой, определяющийся степенью познания им социоприродных закономерностей и возможностью овладения и «манипулирования» ими. Понятие *экологической свободы* предполагает *возможность, способность и мо-*

5. Педагогическая этика

ральную готовность личности действовать в природной среде своего обитания и по отношению к ней в соответствии с мерой собственной экологической культуры. Таким образом, экологическая свобода определяется морально-экологической ответственностью, которую можно рассматривать как осознание человеком необходимости экологической деятельности, ориентированной на учет принципа коэволюции общества и природы и дальнейшую гармонизацию их взаимодействия. В таком понимании морально-экологическая ответственность выступает и как мера исторической ответственности, ибо она характеризует принятие решений, имеющих кардинальное значение для исторического процесса развития общества в целом. Одной из форм морально-экологической ответственности является долг людей перед природой, который И. Кант определял как косвенный долг человека перед самим собой и перед другими людьми.

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

- необходим переход от «модели преобладания» человека над природой к «модели сосуществования» человека и природы, предполагающей установление устойчивого равновесия между нашим современным существованием и экосистемным прошлым и будущим;

- новая концепция охраны окружающей среды должна включать в себя защиту среды обитания и «братьев наших меньших» не столько для человека, сколько от человека;

- необходимо научиться управлять «животным», которое находится внутри нас, для чего мы должны развивать в себе такие качества, как самоограничение, ответственность, честность, справедливость; укреплять веру в такие ценности, как любовь, альтруизм, взаимопомощь, права человека и права Иного живого;

- следует стремиться сглаживать конфликты и примирять экономику, политику и производство с экологией, оценивая и то и другое моральными критериями.

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

ювека не угнетена жаждой самоутверждения, покорения природы ил, получения от нее максимальной прибыли.

Призыв «любить природу» не нов, в основе его всегда лежат б ие намерения, и можно привести ряд достаточно весомых • Фгументов в пользу того, что к природе надлежит относиться ПО добром. Но одних обращений и призывов здесь недостаточно. Для любви к природе необходимо как внешнее, так и внутреннее освобождение — освобождение души, которое достига-

и серьезным внутренним трудом над собой, в результате чего пс-человеческий субъект» признается равным субъекту человеческому и становится источником и предметом подобной любви. Кроме того, следует помнить, что «любовь взаимна» и что в нынешней ситуации конфликтных взаимоотношений человека и природы у нас слишком мало оснований рассчитывать на такую форму взаимности.

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

7.3. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И «ОТКРЫТЫЕ» ПРОБЛЕМЫ БИОМЕДИЦИНСКОЙ ЭТИКИ

Экологическая компонента профессиональной этики педагога предполагает не только его моральную готовность к формированию у учащихся особого, неантропоцентрического отношения к природе и осознание необходимости этого формирования в качестве своей важнейшей нравственной обязанности. Независимо от своих дисциплинарных интересов каждый педагог, готовя к реальной жизни учеников, должен привлечь их внимание еще к одной экологической проблеме — экологии человека. Уже само сочетание этих слов подразумевает, что сравнительно новое научное направление находится на стыке двух наук — экологии и экологической медицины (гигиены окружающей среды), координируя проблему сохранения здоровья населения с функционированием экосистем. Справедливо задать вопрос: почему

человечество вообще и конкретного человека в частности стали волновать проблемы качества среды его обитания, которые в последние десятилетия стали по актуальности в один ряд с проблемой ядерной безопасности? Ответом на эти вопросы могут быть слова Ф. Бэкона, который еще в XVI в. коротко и ясно сформулировал суть будущей экологической проблемы: или люди сделают так, чтобы стало меньше дыма, или дым сделает так, что станет меньше людей. Действительно, если представить весь комплекс экологических проблем в виде пирамиды, то на вершине ее отчетливо виден человек, предпринимающий отчаянные попытки выжить после всего того, что он сделал и продолжает делать с природой. Поэтому *предметом экологии человека* является исследование объективных законов функционирования, развития и взаимосвязей целостной динамической системы «окружающая среда-человек», где приоритет охраны жизни и здоровья человека базируется на учете как его биосоциальной сущности, так и принципов организации и функционирования других биологических систем. Отсюда *целью экологии человека* является обеспечение экологической безопасности людей в условиях устойчиво функционирующих биологических систем природной среды и активной деятельности самого человека.

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

Известно, что быстрый рост промышленности обусловил резкий прирост численности городского населения, который стал опережать увеличивающиеся темпы роста населения в мире. Это создало условия, при которых стало крайне сложно сохранить стабильное экологическое равновесие, а между тем для жизнедеятельности человека, животных и растений концентрации некоторых химических элементов в воде и пище должны быть постоянными. Они могут изменяться лишь в незначительных пределах, в противном случае наступают заболевания, функциональные расстройства, уродства в потомстве и даже гибель организма. Именно поэтому экология человека — это охрана биосферы и человечества от изменения естественной концентрации химических элементов, от выброса в природу химических соединений, биохимическая и генетическая роль которых и влияние на эволюцию биосферы еще неизвестны. Человек, в отличие от остального биологического мира, фактически был лишен факторов естественного отбора, а потому вошел в социальную эволюцию генетически недостаточно адаптированным к длительным неблагоприятным воздействиям внешней среды. К тому же прогрессирующая технизация среды обитания исключает естественный отбор его новых генетических адаптации и снижает запасы генетиче-

ской прочности, унаследованные от прошлых поколений, но закрепляет в геноме человека отрицательные и патологические мутации. Наряду с этим отличительной чертой последних десятилетий является нарастание антропогенного потока химических соединений, который характеризуется большим количеством искусственно синтезированных веществ, совершенно чуждых биосфере и соответственно живому организму — так называемых ксенобиотиков. В результате создана прямая и явная угроза для здоровья и сохранения генофонда человека, что делает дальнейшее загрязнение окружающей среды уже недопустимым. В небольших дозах мутагенное воздействие комплекса факторов окружающей среды не вызывает практически никаких изменений в состоянии здоровья людей. Но они накапливают свой повреждающий эффект для последующих поколений, причем в соответствии с законами генетики не ограничиваются одним поколением, а будут воспроизводиться, как и любые другие, наследственные признаки, неопределенно долго. Очевидно, что высокий уровень химической нагрузки и низкий уровень качества жизни, наложенные на распад генома, обусловленный выходом человека из своей экологической ниши, определяют катастрофический характер состояния здоровья населения и тенденцию к ухудшению этого состояния высокими темпами.

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

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

—однозначное определение *сущности и признаков Жизни и Смерти человека*, выступающее делом совокупных усилий медиков, философов, этиков и являющееся необходимым основанием деятельности практикующих специалистов;

—решение вопроса о *праве человека на достойную жизнь и столь же достойную смерть*, которое призвано реально оказать человеку необходимую помощь в его страданиях;

—необходимость *перехода »т традиционной патерналистской деонтологии к признанию автономности личности пациента*, к сотрудничеству с ним, что предполагает уважение к нему как личности;

—обязательность включения в лечебную практику в качестве руководства к действию (особенно для медиков молодого поколения) *выс-*

ших общечеловеческих моральных ценностей — таких, как Добро, Сострадание, Долг, Совесть, Честь, Достоинство, Свобода, Ответственность, преломленных сквозь призму профессиональной специфики;

— решение вопроса о *норме и патологии взрослого человека, а также человеческого зародыша и его правах* — не только с медицинской, но и с нравственно-правовой точки зрения;

— всестороннее рассмотрение *всех возможных последствий любых медико-биологических, особенно генетических, исследований и экспериментов на человеке*; определение меры ответственности и возможной степени риска исследователя;

— определение уровня *автономности и прав психических больных и лиц с девиантным поведением* (в частности, наркоманов, алкоголиков и др.);

— переоценка и новая интерпретация некоторых традиционных норм медицинской деонтологии (положения о врачебной тайне, принципа «Не навреди» и др.), поиск вариативных решений в новых условиях, в частности в условиях новых медицинских и биотехнологий, компьютерной и телемедицины, платного здравоохранения и др.

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

7.4. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

В процессе получения высшего образования существует, как минимум, два пути формирования экологической культуры будущих специалистов. Первый — *гуманизация* — содержательная переориентация самого гуманитарно-экологического образования; второй — *гуманитаризация* — предполагает включение гуманитарно-экологической проблематики в преподавание есте-

ственнонаучных дисциплин. С точки зрения профессиональной этики, долг и обязанность педагога высшей школы — использовать оба эти пути.

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

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

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

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

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

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

На лекциях активизации внимания и работы студентов способствуют:

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

- приглашение в качестве лектора по наиболее актуальным экологическим проблемам ведущих специалистов или педагогов других вузов;

- предоставление возможности студентам выступить на лекции с наиболее интересными докладами и их последующее обсуждение;

- использование наглядности (технических средств обучения, схем и др.);

- диалогическая форма чтения лекций (риторические и не риторические вопросы к аудитории);

- проведение коллоквиумов на лекционных потоках по итогам изучения курса.

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

- ролевые, деловые, ситуативные игры с соответствующим распределением «ролей» — докладчики, оппоненты, эксперты, судьи и т.д. (например, семинар-игра «Суд над экологическим преступником»);

- «жизнь во времени» с распределением «дежурств» по эпохам (например, «Природа—Человек—Космос эпоха античности»);

- проведение экологических мини-КВН (например, «Конкурс оригинальных проектов природосбережения»);

- мини-викторины — интеллектуальные разминки типа «Что? Где? Когда?» перед началом семинаров;

- тестирование и др.

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

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Environmental ethics - это «этика окружающей среды» или «этика осознания себя в окружающей среде»?

2. Студент А.М. предлагает представить взаимодействие культуры и природы в виде цилиндра, в котором движение поршня (им выступает человеческая деятельность) в ту или иную сторону меняет их соотношение. «Прав ли я?» - спрашивает студент. А как думаете Вы? Уточните схему.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

КУЛЬТУРА		ПРИРОДА

3. Традиция управления в отношениях человека и природы — это забота, господство или деспотизм? Традиция сотрудничества и современное понятие коэволюции — в чем их смысл?

4. В чем смысл антропоцентристского и неантропоцентристского подходов к отношениям человека и природы? В чем суть принципов экоцентризма и биоцентризма?

5. Какие основные принципы и императивы современной экологической этики Вы готовы назвать? Выскажите свое отношение к ним.

6. Что такое «нравственно-понимающее отношение к природе»? Составьте тест на определение Вашего «нравственно-понимающего отношения к природе». Ответьте на него сами и предложите ответить Вашим знакомым.

7. В чем суть проблемы ценностей в экологической этике?

8. Как Вы понимаете принцип «благоговения перед жизнью»? Какие преимущества, проблемы и парадоксы усматриваете Вы в следовании ему?

9. Возможно ли развить наше морально-экологическое сознание так, чтобы это подготовило нас к встрече с иными формами разума и помогло выработать этику взаимоотношений с ними — *метасоциальную этику* или *космоэтику*!

10. Как Вы считаете, можно ли говорить об *эстетическом* отношении природного или сверхприродного Иного к Человеку и окружающему миру? Можем ли мы в своем «художественно-понимающем» отношении к природе надеяться на более эстетической способностью восприятия и переживания?

11. Существует понятие «*правосубъектность*» по отношению к изменяемой человеком природе. А есть ли смысл говорить о ее «*правосубъектности*»?

12. Возможно ли ставить вопрос о каких-то «интересах» преобразуемой природы и о сочетании их с интересами людей в рамках «*политической экологии*» или «*социальной экологии*»!

13. Как решается в современной экоэтике проблема свободы и ответственности человека перед природой?

14. Какой смысл Вы вкладываете в понятия «долг перед природой» и «долг перед потомками»?

15. Согласно известному тезису А. Эйнштейна, «природа коварна, но не злонамеренна». Однако злонамеренные или неумелые, не направляемые нравственным законом действия человека — «преобразователя» природы могут вызывать те или иные формы «наказания» с ее стороны. Поэтому «не стоит слишком обольщаться нашими победами над природой: за каждую такую победу она нам мстит» (Ф. Энгельс). Не противоречат ли эти высказывания друг другу и как с этой точки зрения следует рассматривать Чернобыльскую трагедию?

16. Возможно ли вообще, говоря словами М. Пришвина, «так сойтись с природой, чтобы чувствовать в ней свою собственную душу»? У Вас так получалось? Как Вы относитесь к возможности «взаимной любви» с природой?

17. Что реально можете предпринять Вы и Ваши учащиеся, проявляя «нравственно-понимающее отношение к природе»?

18. Попытайтесь связаться с наиболее активной природоохранной общественной организацией в Вашем городе и проанализируйте ее программу с точки зрения экологической этики.

Глава 8

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА

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

8.1. ОБЩЕНИЕ КАК НРАВСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ: СУЩНОСТЬ И ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ

В начале третьего тысячелетия уже можно утверждать, что *общение как ценность и первая жизненная необходимость находится* в центре внимания философии, этики, психологии, педа-

гики, культурологии, которые пытаются с разных точек зрения определить сущность этого феномена.

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

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

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

Таким образом, *общение* — это *взаимодействие*, базирующаяся на *потребности* человека в человеке, поэтому это не только (и не столько) роскошь, как говорил А. де Сент-Экзюпери, сколько *необходимость*, первичное условие бытия человека как человека и его включенности в социум и культуру. *Общение*-это деятельность, заключающаяся в установлении *коммуникации*, связи между людьми, предполагающей двусторонний *обмен информацией*. Вместе с тем общение отличается от простого информационного взаимодействия. Основные параметры этого отличия заключаются в следующем:

- общение предполагает не только информационную, но и *личностно-экзистенциальную, субъективную связь* между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон;

- общение *симметрично*, ибо предполагает функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совместной деятельности; информационный процесс асимметричен, ибо роли отправителя сообщения и его получателя различны, поэтому первый обозначается как субъект, а второй как объект;

- структура информационного сообщения, как правило, *монологична*, а общения — *диалогична*.

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

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

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

Нравственный смысл процесса общения связан в первую очередь с его *ценностными ориентирами* — морально значимыми

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

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

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

1. *Общение есть условие формирования и существования человека*. Филогенез человечества и онтогенез каждого человека подтверждают, что формирование человека невозможно без общения, выступающего «уникальным условием человеческого бытия» (К. Ясперс). Иными словами, человеческое существо, лишённое по каким-то причинам возможности общения, не становится личностью или перестает быть таковой, причем педагог может предложить учащимся самим подтвердить это научными фактами и художественными примерами.

2. *Общение есть способ самовыражения человеческого «Я»*. Впервые обоснование этого феномена было дано Л.Фейербахом, показавшим, что человеческая сущность проявляется лишь в общении, которое дает возможность человеку выявить все грани своей личности, сделать их значимыми для других, самоутвердиться в собственной ценности. «Дефицит» общения порождает различные комплексы, сомнения, делает жизнь неполноценной.

3. *Общение - основное средство коммуникации.* Это проявляется в *информативном* характере общения, благодаря которому в процессе общения, во-первых, передаются накопленные знания и тем самым осуществляется *социальное наследование*. Во-вторых, коммуникативность общения проявляется в генерировании новых идей, что выявляет его *творческий* характер, и, в-третьих, в обмене идеями, что обуславливает *праксеологическую* (практическую) ценность общения.

4. *Общение выступает основным средством управления людьми.* В настоящее время эта функция используется целенаправленно - как средство *манипуляции* сознанием и действиями людей, причем как в негативном, так и в позитивном плане, что явно прослеживается в сферах экономики, политики, а также в межличностном общении. Действительно, именно благодаря общению мы добиваемся от другого желаемого результата — убеждая, уговаривая или заставляя его подчиниться нашим интересам.

5. *Общение есть жизненная потребность и условие человеческого счастья.* Эта функция наиболее значима для самоощущения личности, ибо она раскрывает *интимный характер* общения, выступающего внутренней, часто неосознаваемой потребностью каждого человека, скрытым мотивом его действий и поступков. При этом на первый план по значимости выступают такие черты общения, как *избирательность* и *направленность* на определенный объект, *наличие обратной связи, взаимность выбора, взаимопонимание.* Эта потребность полнее всего реализуется в таких высших формах человеческого общения, как *дружба и любовь*, представляющих особую ценность для молодого человека (позже мы остановимся на них отдельно).

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

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

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

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

8.2. КУЛЬТУРА И АНТИКУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ

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

Понятие и сущность культуры общения

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

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

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

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

Основные *признаки нравственной культуры личности* в общении ~ это:

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

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

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

Нравственная протокультура и «дефекты» общения

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

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

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

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

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

3. Нравственный камуфляж — стремление произвести хорошее впечатление, *замаскировать отсутствие подлинной нравст-*

венной культуры. Формы проявления нравственного камуфляжа могут быть различными, но, как правило, они всегда сопровождаются моральной демагогией, разглагольствованиями по поводу падения нравов, призывами к соблюдению норм культуры. К сожалению, нравственный камуфляж особенно характерен для старшего поколения, в том числе и некоторых педагогов. При этом на фоне стремления читать мораль и брюзжать по поводу нравственности молодежи делается исключение для себя: собственные пороки или не видятся, или оправдываются.

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Нравственная нетерпимость характерна для *авторитарного одномерного мышления*, признающего единственную («свою»)

истину и правоту. Сопровождается подозрительностью, враждебным отношением к *инакомыслию*: политическому, идеологическому, культурному, религиозному. Нетерпимость крайне непродуктивна: враждебность мешает услышать другого, даже когда он предлагает нечто рациональное и полезное.

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

Морально-психологические «барьеры» общения

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

Различают *морально-психологические* и *социо-культурные* «барьеры» общения.

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

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

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

Барьер страха — вызывается разными причинами. Это может быть страх ребенка перед наказанием или вызовом к доске, ко-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Социокультурные «барьеры» и маргинальности в общении

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

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

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

Маргинальность может быть *пространственной, временной, культурной*. *Пространственная маргинальность* связана с перемещением места жительства: эмиграцией в другую страну, миграцией из села в город и т.д. В результате такого вынужденного или добровольного перемещения человек теряет связь со своей *культурной укорененностью* (иногда добровольно отказываясь от нее,

скажем, от деревенского происхождения, традиций, национального языка), но культуру своего нового положения он еще не освоил, не «вписался» в нее: ведь адаптация к новому образу жизни требует немалого времени, иногда смены нескольких поколений. Испытывая затруднения с включением в иную культурную традицию или отторгаясь новым окружением, не желая его принимать, он попадает в «промежуточную» ситуацию — *ситуацию «меж-культурья»*. Возникает феномен *маргиналь-ности*, порождающий синдром «никому-не-нужности», с одной стороны, и желание самоутверждения и «приобщения» — иногда весьма агрессивное — с другой. Так человек становится *маргиналом*. И дело не в том, что одна культура общения «выше», «лучше», а другая «ниже», «хуже» — к примеру, городская или сельская. Они просто *иные*, разные. Иногда помогает время, дающее возможность адаптации, иногда человек до конца жизни так и остается «промежуточным» — маргиналом. И чтобы этого не случилось, ему надо помочь адаптироваться к новой, непривычной культуре. Это касается, в частности, студентов, приехавших в вузы из сел, маленьких городов, провинции. Их городские сверстники не всегда готовы помочь им в этом, а иногда, особенно на первых порах, демонстративно отгораживаются от них. Вот здесь и должен на помощь прийти педагог: снять возникшие барьеры, устранить герменевтическое непонимание.

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

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

«над ней». Такой тип маргинальности сегодня характерен, на наш взгляд, для тех белорусов, которые проявляют пренебрежительное отношение к своему языку, культуре, национальным обычаям. Единственный путь преодоления культурной маргинальности — образование и воспитание — «окультуривание» человека.

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

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

Дело в том, что менталитет маргинала отличается рядом признаков:

— *одномерностью мышления* (мышление по типу «или-или»), неумением совместить разные точки зрения и найти общую систему координат;

— *монопольностью на истину*: только моя точка зрения верна, иные не имеют права на существование;

— *неумением и нежеланием слушать и слышать* партнера: человеком с таким типом мышления овладевает психологическая глухота, и любые аргументы здесь бессильны — он не воспринимает их;

— *нетерпимостью к инакомыслию*, когда любой *Fie* согласный со мной воспринимается враждебно и вызывает раздражение и желание дать отпор.

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

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

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

Феномен насилия в общении

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.3. ЭТИКА ИНТИМНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Культура общения не существует в абстракции, в «чистом виде». Она реализуется и проявляется в различных сферах человеческой жизнедеятельности, в конкретных ситуациях жизни.

Большое место в общем ряду ситуативных жизненных проблем занимают те, которые носят для каждого из нас сугубо личный, *интимный* характер.

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

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

Дружба как высшая форма общения

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

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

количество друзей имеет пределы: близкая дружба — это дружба с немногими.

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

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

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

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

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

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

бования к самим себе далеко не всегда так высоки: недостатки друга мы видим, а свои — не всегда).

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

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

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

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

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

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

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

— очень важно в самом начале дружбы не обмануться в своих чувствах: человек должен *чувствовать*, что он нужен другому. Однажды возникнув, дружеские отношения не развиваются автоматически; желательно, чтобы педагог показал учащимся, как важно заботиться о *сохранении дружбы*. Будучи наиболее глубоким, интимным отношением, дружба обязательно предполагает *доверие*, проявляющееся в открытии другому своих тайн, намерений, состояний, т.е. в *самораскрытии*.

Степень самораскрытия в общении с посторонними людьми, родителями, близким другом будет разной. Максимум самораскрытия достигается именно в общении с друзьями. Хотя здесь также имеются свои границы. Как правило, откровенность воспринимается положительно. Но следует знать, что слишком полное и поспешное самораскрытие, не соответствующее стадии развития взаимоотношений, воспринимается как нарушение границ интимности или попытка вторжения во внутренний мир другого, что побуждает его замкнуться и даже прервать контакт. Поэтому в дружеском общении всегда необходим *такт*. Дружеское общение людей зависит от *личностных свойств*, которые формируются независимо от нашей воли и желаний и потому не могут быть поставлены нам в вину или заслугу. Так, не должны мешать дружбе *общительность* или *замкнутость*, вместе с тем дружба несовместима с *эгоизмом* и *предательством*. Дружба имеет свой **моральный кодекс**. Надо *уметь дружить*, а для этого следует придерживаться некоторых неписаных **правил**

дружбы:

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

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

Так, *экстраверты*, ориентированные вовне, на мир внешних объектов, легко и быстро устанавливающие контакты с людьми, имеют ярко выраженную потребность и "способность дружить и иметь много друзей. А вот *интроверты*, застенчивые и некоммуникабельные, тонкая душевная организация которых больше направлена на переживания своего внутреннего мира, трудно сходятся с людьми. Страх быть непо-

нятыми заставляет их оставаться одинокими. Если у таких людей есть друг, то на всю жизнь, а испытав однажды разочарование, они не пытаются больше искать нового друга.

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

Любовь как отношение и влечение

О любви очень много сказано и написано. Есть формулы любви, научные определения, философские трактаты... И все же для каждого нового поколения, вступающего в жизнь, *философия и этика любви* — это тайна за семью печатями, крепость, которую надо покорить самому, пройдя нелегкий путь обретения и потерь. И поскольку именно в молодом возрасте так важно не только познать великое таинство этого загадочного чувства, такого разнообразного и непредсказуемого, но и суметь развить в себе самую *способность любить*, постольку мы остановимся на анализе феномена любви более подробно. Ведь, как говорил А. Блок, «только влюбленный имеет право на звание человека». В широком смысле **любовь** — это свойство и право свободного человека — *нравственно-эстетическое чувство, выражающееся в бескорыстном и самозабвенном стремлении к своему объекту, в потребности и готовности к самоотдаче*. Человек, который любит, становится более чутким к красоте. Возникает особая *эстетика любви* — тяга человека к совершенной жизни, которая строится по законам красоты, добра, свободы, справедливости. Причем эта тяга к гармонии и идеалу затрагивает как разум, так и глубинные эмоциональные пласты человеческой души.

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

Любовь, связывающая мужчину и женщину, представляет собой сложный комплекс человеческих переживаний, возни-

кающих в результате слияния биологических потребностей, трансформированных культурой, с нравственно-эстетическими и психологическими устремлениями личности. Откуда берутся такие ощущения? Возможно, любовь — это «голод» человека по человеку, чувство невероятной внутренней *необходимости* в нем, самая сильная из всех эмоциональных *потребностей*.

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

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

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

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

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

Эрос — восторженная влюбленность, телесная и духовная страсть, буйная тяга к обладанию любимым человеком. Это страсть больше для себя, в ней много эгоцентризма. Она «мужского типа», это, скорее,

чувство пылкого юноши или молодого мужчины; она реже встречается у женщин.

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

Агапэ — альтруистическая, духовная любовь, полная жертвенности и самоотречения, построенная на снисходительности и прощении, похожая на материнскую любовь. Это любовь не ради себя, а ради другого, не только любовное чувство, но и идеал гуманной любви к ближнему. *Сторгэ* — любовь-нежность, семейная любовь, полная мягкого внимания к любимому. Она выросла из естественной привязанности к родным и подчеркивает плотское и душевное родство любящих. В средние века суть и смысл любви определялась через *меру*. Но как и чем можно измерить любовь! Всепоглощающей страстью, потомством, либо еще чем-то? Определить это очень сложно. И никто не смог сделать это точнее, чем Святой Августин, который сказал: «*Мера любви — это любовь без меры*».

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

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

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

В первом случае это, например, родительская любовь, основанная на жалости и сострадании; она включает в себя заботу сильных о слабых, старших о младших; перерастая семейные — «отеческие» отношения, она создает понятие «отечество». Второй случай — любовь детей к родителям, она покоится на чувстве благодарности и благоговения; за

пределами семьи она рождает представления о духовных ценностях. Эмоциональной основой третьего вида любви является полнота жизненной взаимности, которая достигается в половой любви; здесь жалость и благоговение соединяются с чувством стыда и создают новый духовный облик человека.

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

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

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

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

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

ловека самосовершенствования, самоотверженности, готовности к поступку и самопожертвованию.

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

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

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

Наиболее широко распространено неверное мнение, что давать — это значит отказываться от чего-то, становиться лишенным чего-то, чем-то жертвовать.

Но так воспринимается акт давания человеком, стоящим на позициях авторитарной этики и ориентированным на присвоение. Он готов давать только в обмен на что-либо; давать же, ничего не получая взамен, для него значит быть обманутым. Что же один человек может дать другому?

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

2. Вместе с тем **любовь** — это *утверждение и плодотворность*. Она *созидательна* по существу, она противостоит разрушению,

конфликтности, вражде. Причем любовь — это форма *продуктивной деятельности, проявление заботы и интереса к объекту любви*, душевный отклик, изъяснение многообразных чувств по отношению к нему (эмоциональное «резонирование»).

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

3. Такой аспект любви, как **ответственность**, есть ответ на выраженные или невыраженные потребности человеческого существа. Быть «ответственным» значит быть в состоянии и готовности «отвечать». Любящий человек чувствует ответственность за своих ближних, как он чувствует ответственность за самого себя. В любви ответственность касается, прежде всего, психических потребностей другого человека. Как сказал А. де Сент-Экзюпери, «мы навсегда в ответе за всех, кого приручаем».

4. Ответственность могла бы вырождаться в желание превосходства и господства, если бы не было *уважения* в любви. «Уважение — это не страх и благоговение, это способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его уникальную индивидуальность».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. *Любовь не «одномерна»; она как бы состоит из двух встречных потоков*. Первый — это наша *любовь «для другого»*: странное,

почти физическое ощущение своей слитности с ним; способность ощутить то, что происходит в душе другого; беспокойное желание делать все для любимого человека, пожертвовать собой, чтобы уберечь его. Для такой любви нужен талант чувств, который есть далеко не у каждого.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Любовь — это совершенно оригинальная жизнь, через которую мы осознаем, познаем и смысл жизни вообще, и собственную автономию. Подлинная любовь открывает человеку глаза, освобождая его от штампов и стереотипов видения, поднимает его над утилитарными интересами и обыденным существованием. Любовь развивает личность, делает ее мудрой и мужественной. Может быть, происходит это потому, что подлинная любовь часто возникает тогда, когда ей мешают обстоятельства, запреты, и поэтому она развивается через преодоление различных препятствий. И тогда *любовь выступает критерием наших возможностей, способности быть человеком*.

9. И, наконец, главное и безусловное «свойство» любви заключается в том, что *любовь во всех своих разновидностях всегда счастлива*, несчастлива лишь нелюбовь, отсутствие и дефицит любви.

Этика семейных отношений

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

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

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

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

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

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

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

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

Что же представляет собой *счастливая семейная жизнь*? Безусловно, это *любовь, единство, взаимопонимание, взаимопомощь,*

гармония. Вместе с тем счастливая семья не означает безоблачного существования без конфликтов и ссор. Пожалуй, бесконфликтных семей в действительности не бывает. А вот счастливых, благополучных браков, длившихся 30—50 лет, довольно много. Причем наблюдается зависимость между количеством прожитых вместе лет и числом конфликтов — чем больше первая величина, тем меньше вторая.

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

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

К *основным причинам конфликтов* относятся следующие:

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

Однако мало знать причину конфликтов, важно научиться правильно поведению во время любого из них, независимо от их причины. Существуют определенные **правила поведения супругов во время ссоры, спора или конфликта**.

1. *Не стремиться к победе*. Необходимо помнить: твоя победа — это поражение твоего супруга, поражение любимого тобой человека. А так ли уж сладко добиться победы над любимым? И

потом, побежденный — член той же семьи, следовательно, любая победа одного есть поражение семьи в целом. Гораздо ценнее и благоприятнее для семьи, для обоих супругов будет изменение цели конфликта — не доказать в споре свою правоту, а убедить супруга не совершать больше поступка, вызвавшего конфликт.

2. *Сохранять уважение к супругу в семейном споре.* Даже в минуты обиды, ревности, злости необходимо помнить: ведь еще недавно этот человек был для вас самым дорогим на свете, и вы были счастливы с ним...

3. *Иметь «короткую память» на все семейные ссоры и обиды.* Чем скорее забывается все плохое, тем благополучнее, счастливей оказывается семья. Поэтому категорически запрещается упоминание о тех причинах ссоры, которые уже разобраны и выяснены. И если конфликт улажен, и наступило примирение, то какова бы ни была обида, нанесенная одним супругом другому, о ней следует забыть навсегда.

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

4. *Уметь вовремя и честно спросить себя — и честно ответить:*

что на самом деле представляет для тебя высшую ценность? Пересоленный суп или сохранение семейного мира? И тогда выяснится, что создавшаяся ситуация — только ничтожный повод для раздражения, и настоящая причина — вовсе не во втором супруге. Конечно, есть вещи, прощать которые нельзя, есть принципы, уступать в которых — значит отказываться от собственно «я». Но семейные конфликты, как правило, происходят не на почве «высоких материй», а случаются из-за мелочей, которые и самим супругам на завтра могут показаться смешными.

5. *Не приносить с собой в молодую семью привычки из прошлой жизни и проявлять терпимость к привычкам другого.* Эти привычки могут быть разными, порой весьма неприятными для второго супруга. Тем не менее нельзя быть максималистом в требованиях немедленно от них отказаться. Надо помнить, что привычки формируются годами и избавиться от них довольно сложно. Тем более не допустимо связывать укоренившуюся привычку с глубиной и искренностью чувств: «Если не бросишь курить (встречаться с друзьями, смотреть хоккей), значит, ты меня не любишь».

6. *Учиться правильно делать друг другу замечания.* Неумение делать замечания особенно характерно для женщин, которые не

только не задумываются над их формой, но и позволяют себе замечания, унижающие достоинство человека, в присутствии посторонних. В то же время психологическая и этическая культура семьи требует, чтобы критические замечания, даже если они справедливы, были высказаны с глазу на глаз. Тем более следует помнить, что постоянная резкая критика одного супруга другим ведет к психологическому дискомфорту, к эмоциональным срывам, отчуждению, а значит, разрушает супружеский контакт.

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

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

Особое место в супружеских конфликтах занимает *ревность*.

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

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

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

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

По типу возникновения различаются так называемые *обращенная ревность* и *привитая ревность*

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

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

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

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

Любовь, секс, эротика: «открытые проблемы»

Современная сексология выделяет в эротической любви два главных аспекта. Первый — это *эмоциональная любовь*, основан-

ная на духовном стремлении к союзу с другим человеком. Вторым аспектом — это *биологическое влечение*, стремление к снятию сексуального напряжения. Обе нити сплетаются в единый прочный «жгут» на протяжении всей жизни человека.

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

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

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

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

Органы зрения и слуха передают сигналы к центрам головного мозга, которые «ведает» сексуальными механизмами. Орган обоняния способен пробуждать в сознании интимные ощущения, заставляя работать

воображение. Чувство вкуса и органы осязания, расположенные в тканях всего тела, обеспечивают при непосредственных контактах партнеров трансформацию внешних воздействий в нервные импульсы, поступающие в центр оргазма, находящийся в головном мозге. Когда эти чувства приходят в действие, психика на время должна «отступить в тень». Контролирующее ее воздействие, активная мыслительная деятельность в моменты физических сексуальных ощущений крайне нежелательны, так как могут привести к отклонениям в функционировании половых органов и даже быть источником неврозов.

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

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

Десятилетиями молодежи втолковывали, что секс — это нечто постыдное и недостойное, что это происки капитализма, ставящего целью растление прогрессивной советской молодежи. В СССР господствовало ханжеское представление о любви. «Бесполовая любовь», пропагандируемая в советском обществе, являлась препятствием для нормального сексуального развития и общения новых поколений молодых людей. Строгие ограничения, замкнутость и непросвещенность приводили к возникновению сексуальных проблем в семьях, скандалам и непониманию между мужчиной и женщиной.

Но шло время, и общественное сознание все больше заявляло о необходимости пересмотра запретов в вопросах секса и эротике. На Западе 60-е гг. ознаменовались «сексуальной революцией», и хотели этого советские лидеры или нет, но «тлетворное влияние Запада» все же прорвалось через «железный занавес». Однако идеологизированное сознание, подпитываемое ханжеством, стало на пути тех, кто пытался всерьез изучать сексуальную сторону жизни человека и взаимодействие полов, развивать сексуальную культуру в обществе. С другой стороны, слишком долгая изоляция привела к «сексуальному буму», который проявился весьма бурно и неоднозначно, в том числе и в виде пришедшей на смену ханжеству половой распушенности и вседозволенности. Скорее всего, это результат того, что человек, который всегда стремился к тому, что запрещено, теперь удовлетворяет эту свою потребность, но делает это на основе *низкой сексуальной культуры*.

Низкая сексуальная культура общества проявляется, в частности, и в том, что до сегодняшнего дня в нашем сознании нет четкой границы между сексом, эротикой и порнографией. Термины эти действительно неоднозначны — они довольно близки и взаимосвязаны, но подменять их друг другом не следует. *Секс* — все, что относится к половой жизни человека, его сексуальность (от лат. *sexus* — пол). *Эротика* — все, связанное с чувственным, сексуальным влечением человека. *Порнография* — непристойность, крайняя циничность в изображении того, что связано с сексуальными отношениями (правда, возникает вопрос субъективности в разграничении пристойного и непристойного). Как видим, далеко не все, что относится к сексу и эротике, следует обвинять в порнографии.

Сексуальные преобразования в обществе — процесс противоречивый. С одной стороны, устанавливается *более терпимое отношение к сексуальности*, понимание того, что это необходимое условие общественной и личной жизни, одно из проявлений свободы личности. С другой стороны, этот процесс несет в себе и негативные явления, связанные с тем, что запретительные нормы потеряли свое значение, а другие моральные нормы внутреннего регулирования еще не сложились.

Понимание и терпимость применительно к сексу нередко называют *вседозволенностью*. Но что можно считать дозволенным, а что недозволенным? «Разрешено все, что не запрещено законом», — фундаментальный принцип правового государства. Другое дело, что не все разрешенное и не запрещенное — хорошо и необходимо, потому что кроме норм права существуют нормы морали и эстетические нормы: люди всегда старались строить свою жизнь, в том числе и сексуальную, по законам красоты. Кроме того, есть индивидуальные предрасположения, склонности — то, что хорошо для одного человека, может быть абсолютно неприемлемо для другого, и это накладывает определенные ограничения. Люди сами, с учетом норм морали, своего понимания красоты и своих индивидуальных пристрастий, должны решать, что из сферы дозволенного они будут себе позволять в своей сексуальной жизни, а чего не будут.

Еще одна особенность сексуальных преобразований — существенно *поменялись наши оценки*. Сексуальность, которая раньше была в подполье, хотя положительно воспринималась в личной жизни, стала нормой официальной культуры. Одно из главных завоеваний сексуальной революции — *либерализация сексуальной морали* — утверждение *принципа свободы, индивидуализации и многообразия форм сексуальности*.

У свободы всегда есть два измерения: то, *от чего* человек хочет освободиться? и то, *для чего* он хочет освободиться (свобода негативная и позитивная). Начинается с отрицания — снимаются всевозможные ограничения, запреты. Но в следующий момент неизбежно возникает вопрос: для чего это нужно, что я хочу, что я теперь могу? Естественно, чем сильнее давление, тем активнее, энергичнее стремление изба-

виться от моральных оков, откровенно демонстрируя, например, свою нетрадиционную сексуальную ориентацию и шокируя публику. Но после того как упоение свободой проходит, это перестает быть интересным. И это понятно: люди, которым запрещается меньше, уже не имеют необходимости что-то демонстрировать своим сексуальным поведением, как подростки, вырвавшиеся из-под контроля.

Либерализация сексуальной морали приводит одновременно и к очень неприятным последствиям. Расширение половых связей вызвало волну венерических заболеваний и распространение СПИДа. Это, с одной стороны, стало мощным стимулом для того, чтобы начать, наконец, надлежащее сексуальное воспитание молодежи, включающее развитие элементарной гигиенической и контрацептивной культуры. А поскольку для профилактики СПИДа недостаточно только школьного воспитания, потребовался прямой, открытый разговор о сексе в средствах массовой информации, прежде всего на телевидении. С другой стороны, ожили традиционно-консервативные взгляды на секс. Некоторые люди увидели в СПИДе чуть ли не Божью кару за грехи, другие были не столь прямолинейны, но к сексу опять стали относиться с подозрением, как к чему-то грязному. Бытового поведения это не изменило, люди по-прежнему стремятся к сексу как к источнику наслаждения, радости, но создается двойственная ориентация, затрудняется возможность серьезного обсуждения проблемы. Консервативно настроенные слои во всех злоключениях общества винят либерализацию половой морали, появление обнаженного тела на экранах телевизоров, эротические фильмы и т.д., требуя запретить их.

Неверно говорить и о сексуальном насилии как о *следствии* либерализации сексуальной морали. В специальной профессиональной литературе отмечается, что сексуальное насилие никогда не мотивируется сексуально, его главная мотивация та же, что и насилия вообще — это проявление ярости, гнева, злобы.

В вопросах половой морали, как и в других нравственных проблемах, необходим определенный *плюрализм*. Телевизионные программы рассчитаны на разные категории людей. Вам *предлагают* их смотреть, но не обязывают. Вы *выбираете* их в соответствии с вашими вкусами, интересами, уровнем культуры. Эротика — дело интимное. Образы, соответствующие индивидуальным запросам человека, одним кажутся красивыми, приемлемыми, но у других могут вызвать неприятие и даже отвращение. Поэтому знакомство с эротической продукцией лучше осуществлять наедине или вдвоем. При этом вы не лишаетесь свободы выбора, но и не навязываете его тому, кому это было бы неприятно. Что касается законодательных ограничений на эротическую продукцию, то они в современных условиях неприемлемы, ибо порождают синдром «запретного плода». Они могут распространяться только на несовершеннолетних, да и то основной упор должен делаться здесь не на запреты, а на формирование у молодежи *морального иммунитета* к порнографии и разврату, обеспечивающего разумность и моральность свободы выбора.

Сегодня пересмотрена — и практически, и теоретически — идея противоположности телесного и духовного как низменно-

го и возвышенного, где возвышенное должно подавлять низменное. Обнаружилось большое разнообразие форм сексуальной жизни и эротики, и к ним стали относиться более терпимо. Такое понимание связано с общей переориентацией современной культуры, в которой на первое место выходит индивид и в которой «реабилитированы» его тело и чувственность.

Главное завоевание сексуальной революции — это растущее понимание в обществе того, что *нормальная, здоровая сексуальность — явление не отрицательное, а положительное, источник удовольствия, радости*, и поэтому ни стыдиться, ни бояться ее не надо. Необходимо освобождаться от живущих в нас стереотипов и воспитывать в обществе, особенно в подрастающем поколении, здоровую сексуальность, свободу сексуальных отношений, высокую эротическую культуру.

8.4. ЭТИКА ОБЩЕНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

К новым моральным ситуациям, которые породило XX столетие, относятся усложнение и осложнение «человеческих отношений», связанные с научно-техническим прогрессом, в частности, *превращение межличностного общения в некое механическое взаимодействие*, опосредованное техническими средствами. Особенно актуальным такое общение стало для молодежи, с готовностью отзывающейся на все новое и необычное. Почему же это «новое» и «необычное» порождает проблемы, какого рода эти проблемы и какое отношение они имеют к профессиональной культуре педагога?

Дело в том, что современные средства общения, как правило, создают лишь *иллюзию общения*, в результате чего происходит разрушение феномена «реального соседства», т.е. *непосредственного общения людей* в определенном времени и пространстве. А ведь только в непосредственном живом контакте человек может использовать все органы чувств, мысленно воспроизводить образ происходящего и адекватно откликаться на него.

До появления электронных средств связи суждения о людях делались людьми, т.е. друзья, коллеги, соседи формировали мнение друг о друге в результате собственного (человеческого!) мыслительного процесса. При этом люди не могли не учитывать эмоциональные, интуитивные, нравственные и прочие критерии, которые создают атмосферу *понимания*, столь ценную в цивилизованном общении. На данном же этапе компьютер становится *посредником* во взаимоотношениях людей и их *арбитром*, поскольку он хранит в своей памяти рационально-объективную информацию. Но при этом индивидуальность со всеми ее оригинальными и непредсказуемыми характеристиками усредняется и становится просто информационным сырьем.

Нельзя, конечно, сбрасывать со счетов положительные, в частности, компенсаторные функции того же TV. особенно для людей одиноких. В условиях дефицита общения, бездушия окружающих возможность иметь рядом с собой собеседника, пусть и виртуального, переживать перипетии чужой жизни в бесконечных сериалах, сочувствуя и радуясь им, - это, по сути, расширение рамок собственной жизни, не всегда счастливой и наполненной. Кроме того, сегодня TV — основной источник оперативной информации, расширяющий горизонты нашего видения мира. Вместе с тем телевидение, как бы удваивая мир, смешивает иллюзию и реальность. Увлечение технологической иллюзией порой бывает настолько велико, что дети и старики часто воспринимают телеперсонажей как реальных людей, делятся с ними своими мыслями. В результате у людей, подолгу просиживающих перед телевизором, снижаются коммуникативные и языковые навыки, происходят изменения в психике, повышается агрессивность в поведении.

Особенно большие проблемы в сфере общения возникают в связи со «всеобщей компьютеризацией», открывшей человеку окно в новую, *виртуальную реальность*, которую сегодня обвиняют в том, что она ведет к социальной изоляции людей, к семейным конфликтам, сокращению продолжительности сна, «интеллектуальной наркомании».

Виртуальная реальность в образе персонального компьютера вошла в жизнь западных стран в 70 - 80-е гг., у нас - в течение последнего десятилетия. Было бы нелепо отрицать или ставить под сомнение все достоинства и возможности компьютеризации. Домашние компьютеры обеспечивают:

- диалог человека с машиной (игры в шахматы и электронные игры, обучение языкам и наукам);
- избирательное получение информации (из неограниченного спектра информации человек выбирает ту, в которой нуждается);
- асинхронный обмен информацией (с помощью электронной почты можно осуществить информационный диалог с любыми временными интервалами и в удобное вам время).

Тем самым компьютер, безусловно, меняет стиль и образ жизни людей и может привести к принципиально новым схемам моральных отношений в межличностном общении. Так, ряд ученых считают, что компьютер «съедает» непосредственные человеческие контакты: люди начинают дружить, писать любовные письма, заводить «романы» с помощью компьютера. А если смотреть на человеческое общение лишь как на простую коммуникацию, как на обмен информацией, то непосредственный физический контакт оказывается и вовсе излишним.

Американский ученый П. Левинсон предсказывает, что в «электронный век» большую часть развлечений будет обеспечивать телематическая связь, и в результате люди вообще могут утратить необходимость выходить из своих «электронных коттеджей». Почти единственной службой сервиса большого города останутся рестораны; еда — это та форма энергии, которую нельзя передать по кабелю.

Общение как процесс взаимодействия требует, прежде всего, взаимопонимания, «взаимочувствования». Компьютеры и информационные сети меняют процесс взаимопонимания и трансформируют накопленный опыт общения: из человеческих отношений постепенно исчезают гуманизм и теплота. Компьютер обобщает и формализует рациональное знание, но ведь помимо рационального существует еще и сложный комплекс эмоций, а кроме сознания - еще и подсознание. Невозможно компьютеризировать любовь, интуицию и пр. А потому эти стороны человека в рациональном мире компьютерного общения просто отсутствуют. Душа, настроение, вдохновение, таинство познания Бога не представляют информационной ценности и отбрасываются как нечто практически бесполезное. Таким образом, при двуединстве в человеке рационального и эмоционально-ценностного начал наблюдается явный перевес первого. Принцип прикладной пользы выходит на передний план, что, к сожалению, не благоприятствует моральной ценности суждений. На Западе сейчас много пишут о том, что намечается культурный разрыв (*cultural lag*) между технической развитостью современного общества и его мировоззренческой слаборазвитостью, *духовно-нравственным невежеством*.

Невооруженным глазом видна разница между понятиями «интеллектуальный человек» (т.е. человек, обладающий высокой духовностью, культурой, определенным уровнем нравственности) и «человек с высшим образованием» (что подразумевает прежде всего обладание специальными знаниями). В условиях, когда образование ориентировано на точные науки и технические дисциплины (поскольку они являются базовыми для работы с компьютером), на первый план выступает развитие формально-логического мышления, упускается такое важное свойство ума, как таинство рождения мыслей, идей, т.е. источник творчества, который во многом формируется благодаря общекультурному опыту человечества, его гуманитарному содержанию.

Компьютеры, олицетворяющие рациональное, чисто логическое мышление, могут привести к тому, что человек утратит возможность решать сложные задачи, для которых необходимы методы, основанные на глубинной интуиции и тех способностях, которые не поддаются (или пока не поддаются) формализации и которые в процессе творчества приходят в движение и столкновение, что и высекает искры вдохновения и гениально-парадоксальные идеи. Компьютерная культура при абсолютизации ее роли и места в жизни современного человека может лишить наше сознание способности делать открытия и находить альтернативные решения, которые лежат в основе творческой деятельности человека, его способности критического мышления. Кстати, некоторые исследования в области психологии уже подтверждают эти опасения. В компьютеризированном мире новые электронные технологии начинают не только радикально воздействовать на жизнь человека, но и меняют образ его мыслей. В сознании людей складывается представление об обществе как о некоей «мегамаши-не», в которой человек воспринимает себя только как одну из

ее деталей — наряду с машинами (компьютерами). Поэтому реакция работника, спортсмена или даже интеллектуала-электронщика на компьютер — это отношение равного к равному. Это ведет к забвению таких общечеловеческих ценностей, как поиск смысла бытия, размышления о человеке и его месте в мироздании, которые отвергаются как несуществующие и несущественные в запрограммированном мире машинной рациональности.

По мнению Э. Фромма, современное общество породило *отчужденного человека*, который функционирует как автомат. Он опустошен, лишен высоких человеческих чувств, не способен свободно и всесторонне развиваться. А коль скоро отчуждение — характерное мироощущение человека в современном обществе, значит, это — преобладающий тип личности в настоящее время. Напомним, что Фромм выделяет две разновидности людей — *биофилов* и *некрофилов*. Первые любят жизнь во всех ее проявлениях, предпочитая динамичный образ жизни размеренному существованию. Некрофилов же всегда влекут мрак и тьма, им неприятны непредсказуемые и неконтролируемые проявления живой стихии бытия, поэтому они невольно стремятся окружить себя неживым искусственным миром, программируемым и подвластным. Как замечает Фромм, приверженность современного человека к вещам, в том числе и к компьютерам, в ущерб привязанности к людям — это явное свидетельство некрофилической патологии.

В 1998 г. Американская ассоциация психиатров поставила вопрос о еще более серьезной угрозе человечеству — *«интернетомании»* или — короче и выразительнее — *«нетомании»* (от англ. *net* — сеть). Вывод, к которому пришли американские ученые в результате длительных наблюдений за людьми, имевшими пристрастие к Интернету, звучит убийственно: Интернет — разновидность сильнейшего наркотика. С компьютероманией, т.е. зависимостью от компьютера, и, в частности, с игроманией — одной из ее разновидностей, психиатры и психологи знакомы давно. Однако нетомания — гораздо более сложное и опасное явление.

Параллель между этой зависимостью и наркотиками действительно справедлива. Наркотическая зависимость возникает в результате захваченности человека новым переживанием, когда, попробовав наркотик, он попадает, как говорят наркоманы, «в рай». Наркоману не хватает стабильно выделяемых мозгом эндорфинов — гормонов настроения, которые обеспечивают обычному человеку нормальный уровень психологического комфорта. Наркоману их отсутствие компенсирует наркотик. Подобное наблюдается и у нетомана. В Интернете он ощущает себя всемогущим, он может выбрать именно то, что ему нужно, может уйти от всего неприятного, раздражающего и получить подпитку положительными эмоциями.

Сегодня *интернет-зависимость* (*Internet addiction disorder - IAD*) — реально существующий феномен психической зависимости от Интернета. Различают два подхода к интерпретации сетевой зависимости. В рамках первого подхода пристрастие к Сети рассматривается как социальное явление, как феномен массовой культуры, когда человек, работающий в Сети, полу-

чает «удовольствие от общения» (*communication pleasure*). С точки зрения второго, альтернативного подхода интернет-зависимость трактуется как болезнь, как результат такого влияния информационных технологий на человеческое сознание, которое проявляется в особой страсти к Сети: человек страдает от такой зависимости, но не может без посторонней помощи прекратить это общение или адекватно отрегулировать его.

Специалисты считают, что сетевая зависимость вырабатывается сравнительно быстро (у 25 % ее пациентов IAD возникла за полгода активной жизни в Сети, у 58 % — в течение второго полугодия, лишь 17 % попали в зависимость спустя год и более). Как правило, эти люди обладают высоким уровнем абстрактного мышления, они явные индивидуалисты, упрямые, имеют тенденцию к конформизму и склонность к депрессии. Средний возраст пациентов 33 года. Среди них около 70 % мужчин. Различаются такие разновидности IAD: зависимость от сексуальных применений Интернета; от социальных контактов в чатах и по e-mail; от возможности играть на бирже, участвовать в аукционах, делать покупки в электронных магазинах и т. д.

Существуют и другие обстоятельства, которые заставляют нас всерьез говорить о ситуациях, связанных с *опасностями нетомании*, причем весьма существенными. Дело в том, что *сила внушения* человека, оперирующего в Интернете, устанавливающим прямую, непосредственную связь с другой личностью, во много раз выше, чем это имеет место в случаях манипуляции при помощи газеты, радио и даже телевизионного образа. Поэтому многое зависит от того, в какую «интернетовскую компанию» попадет человек и насколько он подвержен воздействию.

Так называемую *«группу риска»* — потенциальных кандидатов в нетоманы составляют, прежде всего, люди, которые не находят себя в тех жизненных условиях и занятиях, которые они выбрали или на которые их обрекла судьба. Обычно это тип человека, который не имеет, как говорят психологи, устойчивого чувства *эмпатии* — т.е. понимания другого человека, взаимодействия с другой личностью. В результате его мозг недополучает те необходимые организму вещества, которые выделяются при межличностных контактах. Любое непосредственное общение для них достаточно сложно. Замкнутость, внутренняя холодность нередко делают их чужими даже в собственной семье, или они сами ощущают свою семью как некое чуждое образование.

У некоторых людей это приводит даже к нарушению половых контактов. Вполне дееспособный молодой мужчина без всякой видимой причины полностью отказывается от сексуального общения. Он целиком уходит, например, в коллекционирование монет, в азартные или компьютерные игры. С недавних пор в этом списке стал фигурировать и Интернет, который способен сейчас дать и сексуальную стимуляцию, причем без какого-либо вступления в межличностные контакты (для этого разработаны специальные виртуальные комплексы, снабженные соответствующими датчиками). У молодого мужчины или юноши, ухо-

дящего в сексуально-виртуальную реальность, происходит спад выработки соответствующих гормонов влечения к женщине, а затем и перенастройка самого влечения. От женщины остается некий символ, а человек становится сексуальным рабом Интернета.

Опасности нетомании подвержены также люди с осложненными психическими реакциями, с подавленным настроением. Речь идет не о депрессии (ее на момент ухода в Интернет может и не быть), но непременно имеется какой-то психической или биохимической изъян функционирования душевных и эмоциональных механизмов. И когда возникают тяжелые жизненные ситуации, подавляющие и без того низкий интерес к повседневной деятельности и общению, человек уходит в Интернет. Здесь искусственные условия, свои, ирреальные правила игры, своя, игровая стимуляция уводят его от реального мира, компенсируют дефицит в эмоциональной сфере, дают облегчение. Но чем больше отрыв от реальности, тем больше усугубляется эмоциональная подавленность в процессе «лечения» Интернетом, что неизбежно ведет к депрессивным последствиям. И как в процессе лечения наркомании, дабы избавиться от пристрастия к наркотику, нужно прежде всего перестать его употреблять, так и тут, чтобы преодолеть депрессию, необходимо сначала «развести» человека и компьютер. Но сделать это сегодня, во-первых, трудновыполнимая задача, особенно если говорить не о конкретной ситуации, а о человечестве в целом, а, во-вторых, это означало бы встать на пути цивилизационного прогресса. Поэтому призывать «бороться» с компьютеризацией было бы нелепо, бессмысленно и вредно. Увлеченность человечества Интернетом столь велика, что можно утверждать: *происходит процесс сращивания реального и виртуального миров в некий единый мир*. Как же следует относиться к этой проблеме педагогу, постоянно сталкивающемуся с «уходом» своих питомцев в этот мир? Наблюдая и анализируя этот процесс, психологи считают, что необходимо, прежде всего, помочь постоянным пользователям Сети осознать опасности, подстерегающие их. Надо напоминать им, что Интернет, при всех его возможностях, в принципе — лишь огромное информационное поле, *приложение к реальному миру*, но не он сам. Смещение представлений об этом постулате грозит человеку бедой (напомним в связи с этим фильм «Матрица»). Сегодня мы имеем дело с глобальной тенденцией — современное информационное общество существует не в «реальной реальности», а в пространствах средств массовой коммуникации. Паутина Интернета стала средством изменения состояния сознания. Поэтому компьютеры, как и наркотики, нельзя заклеивать как «иллюзию выхода» или «обманый выход» (тем более, что они и не претендуют на необманность и неиллюзор-

ность). *Виртуальность* — это не искусственная реальность, а отсутствие деления реальностей на истинные и иллюзорные. Сложился миф об особой, постоянно длящейся *кибернетической галлюцинации*, в которую попадает человек, сосредоточенный на общении с компьютером. Это иная, *виртуальная реальность*, альтернативная по отношению к наличной и традиционной. Человек уходит туда и уже не хочет возвращаться к сомнительному удовольствию общения с реальным миром и людьми. Психологи выработали специальный термин для обозначения этого феномена: они предлагают назвать подобного человека, который, по сути, является *иллюзорным монологистом*, — *Homo interneticus*.

Ниже мы приводим своеобразную исповедь такого «монологиста»: «В сетке человек свободен. В первую очередь — от себя. Он не имеет внешнего вида, не имеет личности. Он может нарисовать себя на белом листе — нарисовать себе пол, возраст, карьеру, прошлое, лицо, тело, характер... Он может примерить к себе любую роль... И сбросить ее, если ему не понравится. В любую секунду человек может перечеркнуть все и начать сначала. Жизнь, злая и суровая жизнь, которая не знает пощады, — вдруг дает человеку в сетке неограниченное количество шансов исправить свои ошибки, вернуться в этот мир в другом облике, прожить все сначала... В Интернете вы можете повернуть время назад. Вы можете родиться снова, не забывая ошибок из прошлой жизни! Вы можете войти в жизнь этого человека еще раз, в новом облике, новой личностью, и все будет еще во сто раз лучше, чем в первый раз... Вы спросите, а как же мораль? Но у вас всегда есть оправдание. Мы же знаем, что на самом деле этого всего нет! Кто заставляет взрослого человека верить в виртуальные образы? Моральная безнаказанность прекрасна. Врать, строить из себя не то, чем ты являешься на самом деле, описывать себя как хочешь, говорить не то, что думаешь, — все это в реальной жизни осуждается... А в виртуальной жизни это даже не обсуждается! Каждый может врать сколько хочет, оставляя за собой право так же верить или Не верить другим.

Еще одна интересная деталь — контроль над ситуацией. Если она становится невыносимой, Интернет всегда предоставляет человеку возможность элегантно уйти от разговора. Он может демонстративно «оборвать связь» или изобразить яростное желание продолжать беседу, но при этом устроить свое «выпадение» из сетки и отложить разговор до назначенного им момента.

Постепенно человек, который в Интернете проводит больше времени, чем в реальной жизни, начинает свои интернетные модели поведения переносить на реальную жизнь. Люди, играющие одну или даже несколько ролей, начинают делать это профессионально... У них хорошо получается убеждать людей в чем-то, чего нет на самом деле (раньше эти люди не могли убедить кого-то, что с ними стоит поговорить хоть раз). Со временем Интернет также приучает не стесняться вранья. И эту модель можно перенести на жизнь: «Никто тебя не заставлял верить».

Интернет — это мир, который мы сами себе придумали. Его на самом деле нет — каждый живет тем, что он сам в этом мире видит. Пройдет совсем немного времени, и вы начнете примерять к реальной жизни и эту теорию... Ведь мы и свой мир, и правила приличия, и правила морали придумали! Кто как хочет, так и живет. Один верит в Бога,

другой в лотерею... Один считает, что воровать - это плохо. Другой этим живет и плевал на нашу мораль.

Изменилось и наше отношение к реальности. Реальность виртуальная стала для нас настолько реальной, что мы начали в ней жить. Нам там было хорошо, и мы начали проводить там больше времени, чем в обычной жизни. Мы там сформировались заново Там сформировались другие люди С другими моделями поведения и с другим устройством. А потом мы начали перетаскивать эту свою новую модель поведения и отношения к миру в реальную жизнь.

А вы для нас просто сумасшедшие. Мы думаем по-другому. Мы живем не так. Мы смотрим на вещи не так. Может быть, просто немного более честно? Может быть, мы просто встретили слишком много людей, которые ощутили свою свободу и сказали открыто, что они думают? Может, мы в результате признались себе в том, что мы и думаем не так, как нам ввели. Постоянное проживание в Интернете изменяет личность человека.

А еще я хочу сказать, что мне все равно иногда становится страшно. Страшно, что я вынужден жить в мире, в который я на самом деле уже не вписываюсь. Страшно оттого, что я больше люблю мир, которого вообще нет. Страшно оттого, что я уже и не отличаю, кто врет, а кто говорит правду. Иногда мне кажется, что все врут. А иногда не хочется общаться с реальными людьми вообще Это, кажется, называется паранойей. Когда мне становится совсем худо, я уйду в свой дурацкий виртуальный мир и закрываю за собой оконце».

Это исповедь нетомана на уровне эмоционального всплеска собственного мироощущения, исповедь, с помощью которой мы можем попытаться предостеречь молодых людей от негативных последствий нетомании. Но возможен и другой взгляд — взгляд человека, для которого общение в виртуальной реальности — не наркотик, а широко распахнутое окно в мир, которым можно пользоваться разумно, с удовольствием, на пользу себе и другим. Поэтому было бы абсолютно неверно говорить только об отрицательных сторонах виртуального мира, ничего не сказав о положительных.

Основное *достоинство Интернета* — его способность *связывать людей*, устанавливая между ними необходимые *контакты*, как деловые, так и личностные (иногда Интернет играет даже роль брачного агентства — известны случаи счастливых браков, заключенных благодаря Интернету). Нельзя сбрасывать со счетов и тот факт, что компьютер вообще может способствовать *гуманизации общества*.

Высшее проявление реального гуманизма с помощью Интернета — это забота о лицах, страдающих физическими или психическими недостатками. В последние годы была проделана огромная работа по созданию специализированных видов информационной технологии, позволяющих в значительной степени компенсировать недостатки людям, страдающим потерей зрения, слуха, заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Они впервые получили возможность работать и реализовывать себя, будучи привязанными к дому. Новые технологии предоставляют всем людям равные возможности в обретении "полноценной среды обитания, деятельности и общения.

Наконец, следует иметь в виду, что негативным явлениям, связанным с использованием Интернетом, можно успешно противостоять с помощью *сетевого этикета (нэтикета)*. Это новая «отрасль» этикета, связанная с необходимостью и потребностью в нравственной оценке бурно развивающихся интернет-технологий и разработке рекомендаций по их использованию. Появляется *нэтикет* на основе классического этикета, принадлежит к разделу прикладной этики и выступает как способ нормативной регуляции поведения и общения в Интернете. Он включает в себя запрет на грубость, пропаганду наркотиков и насилия, размещение материалов порнографической и нацистской направленности. Правила нэтикета носят рекомендательный характер и не регламентируют конкретные меры наказания за тот или иной нравственный проступок. Внутренним гарантом пользователя Интернета, как и в этике вообще, выступает *совесть*, а внешним — *общественное мнение*. Все другие категории классической этики (добро и зло, долг и совесть, честь и достоинство, благородство и справедливость) сохраняют свою общечеловеческую значимость в Интернете, ориентируя пользователей на открытый диалог, толерантность и взаимоуважение.

Вместе с тем информационное сообщество, учитывая специфику совершенно новой сферы — Сети, обеспечивающей внедрение новых информационных и коммуникационных технологий, формирует и собственные — специальные *принципы сетевой этики*. К ним относится, в частности, *принцип личной свободы* (иногда его называют принципом анархии), согласно которому каждый пользователь Интернета волен делать все, что ему угодно, если это не вредит другим членам общества и не ущемляет их интересов. В качестве принципа сетевого этикета называют также *принцип здорового консерватизма*, предусматривающий бережное отношение сетевого сообщества к уже достигнутым знаниям, соблюдение требования *преемственности*. Указывается и на *принцип самосохранения сетевого сообщества*, требующий беречь и защищать свою среду обитания — Сеть, обеспечивая ее устойчивость, адекватно используя механизмы обратной связи. Сетевой этикет налагает определенную *ответственность* на каждого члена сообщества, получающего и представляющего свою собственную информацию в Интернете.

Сегодня необходимо своеобразное Возрождение гуманистических идеалов, необходимо найти разумный баланс между информационными технологиями и ценностями гуманизма, поскольку в обществе все явственнее ощущается потребность перехода от «количественного идеала» эпохи массового потребления к пониманию «качества жизни» как главной общечеловече-

ской ценности. Поэтому и встает вопрос о формировании новых подходов к понятию компьютерной цивилизации, ее целей и нравственно-ценностного содержания.

8.5. МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА: МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕНИЯ

Среди «открытых» проблем нравственности, встающих перед педагогом, одна из наиболее сложных, связанных со спецификой его профессионального труда, — это проблема так называемой *молодежной субкультуры*, которая включает в себя довольно мощный пласт сознания и поведения интересующей нас возрастной группы людей, моральные нормы и ориентиры которых изучены слабо и оцениваются весьма неточно и к которой мы, «взрослые», традиционно относимся несколько свысока, покровительственно-пренебрежительно. А ведь именно в молодежной среде закладываются и формируются моральные нормы и ценности, составляющие основы того отношения к жизни и к другим людям, которое в будущем определит лицо мира. Поэтому целесообразно остановиться на рассмотрении моральных норм и ценностей, характеризующих поведение и отношение молодежи к миру и друг к другу.

Термин *субкультура* существует для выделения в общей системе материальных и духовных ценностей - т.е. в «большой» культуре - устойчивых совокупностей моральных норм, ритуалов, особенностей внешнего вида, языка (слэнга) и художественного творчества (как правило, любительского), характерных для отдельных групп со специфическим образом жизни, которые осознают и, как правило, культивируют свою обособленность. Определяющий признак субкультуры — не количество приверженцев, а установка на создание собственных ценностей, отличающихся и отличающих «своих» от «чужих» по внешним, формальным признакам: покрою штанов, прическе, «фенечкам», любимой музыке.

Постоянно общаясь с молодежью, педагог обязан, хотя бы в самых общих чертах, знать об *основных вехах молодежной субкультуры*, которая зарождается как самостоятельный феномен в конце 40-х гг. (с появлением битничества), но свое победное шествие на Западе ведет со студенческой революции 1968 г., лозунгом которой была борьба за права молодежи. На ее гребне оказались некоторые культурные феномены, в частности такой вид музыкального искусства, как рок-музыка, которые формировались и распространялись по преимуществу в молодежной среде.

Естественно, что каждое поколение стремится заявить о себе, выделиться из ряда предшественников и последователей, найдя себе название, выражающее его (поколения) суть. В XX в. это стремление приобрело характер эпидемии.

Начало ей положило *«потерянное поколение»* — молодые люди, пережившие первую мировую войну (об их судьбах писали Э. М. Ремарк, Р. Олдингтон, Э. Хемингуэй). Затем были *«сердитые молодые люди»* 50-х, с их пессимизмом, отчаянием, потерей идеологических и нравственных ориентиров (читайте о них в книгах Дж. Уэйна «Спеши вниз», Дж. Осборна «Оглянись во гневе», Дж. Апдайка «Кролик, беги» и др.). На смену им пришли *«битники»* - «разбитое поколение» 60-х, чуждое всему американскому укладу жизни (Дж. Сэлинджер «Над пропастью во ржи»). Из них «выросли» *хиппи* - «дети цветов», поколение диско, поколение «пепси», поколение X...

Битники занимают в этом ряду особое положение. Ален Гинсберг — один из идеологов движения, выразивший в своем творчестве всю силу его *нонконформизма*, так объяснял «разбитость» своего поколения (термин, предложенный Джеком Керуаком - «отцом-основателем», «королем битников»): «Поколение битников существует благодаря невиданным и противоречивым изломам души. Все бесконечно, безгранично; вечность — собака, сидящая у ног... Ничто не означает ничего... Человек не существует, он — Божье создание, бессмысленное создание в этом круговороте бессмысленностей».

Культовой фигурой битников стал хипстер — новый человек, символизирующий чуждость битников всему американскому укладу жизни (Холден Колфилд, герой повести Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»), чувствующий, что ты — не такой как все, не так одет, не то говоришь, не так живешь: ты изгой и пария. И как реакция — отсутствие каких бы то ни было табу в поведении, реализация естественной природной энергии. Жизнь — игра, ничто не заслуживает серьезного отношения. «Давай приколемся», - писал Тед Джоанс, и в этой фразе — суть образа мышления и нравов битников.

Во второй половине XX в. на развитие молодежной субкультуры оказал огромное влияние удивительный сплав дзен-буддизма, христианства и экзистенциализма, идей А. Камю и поэтики У. Уитмена. Появление ансамбля «The Beatles», достаточно определенно связанного с «битниками» и положившего начало рок-культуре, знаменовало приход нового поколения, новой культуры.

Рок-культура породила сразу несколько феноменов: язык (слэнг), стиль одежды, рок-периодики, рок-концерты и «тусовки» и т.п. Постепенно стало ясно, что рок - это не только искусство, не только стиль музыки, но и стиль жизни и система ценностей. Отсюда социальная направленность рока и практика, выраженная в шокирующей триаде: пансексуализм — наркотики — музыка. И все-таки прежде всего рок — это искусство, именно поэтому песни Джонна Леннона, Джима Моррисона и Пола Маккартни интересны огромному числу «нормальных» людей, а не только наркоманам и «пансексуалистам». На волне рок-культуры, сексуальной и психоделической «революций» сформировалась особая молодежная субкультура, ставшая своеобразным протестом против бессмысленности существования и жестокости мира с его войнами и насилием — движение *хиппи*, породившее свою культуру и мораль для целого по-

коления молодых людей 60—70-х гг. Хиппи были первым массовым молодежным движением, поставившим под сомнение господствовавшие ценности протестантской этики: они отказались от идеи Труда и Работы как Божественного Завета (а ведь именно на этом строилась американская *этика успеха*). Вслед за Э.Фроммом главными моральными ценностями они провозгласили *индивидуальную Свободу* и *Любовь* во всех, ее проявлениях: как истинный способ взаимопонимания, как силу, дающую человеку возможность обретения собственного «Я», как единственное спасение в этом ужасном мире.

Иллюзии хиппи не оправдались, и к 1970-м гг. стало ясно, что их романтическая социальная философия непрактична и не может стать всеобщим объединяющим моральным принципом. Дело было не только в противодействии им властей, родителей и обывателей. Дети-цветы были не способны и не готовы к позитивной деятельности и переменам. В конечном счете многие из них обратились к различным гуру, другие вернулись к привычному американскому образу жизни и лишь немногие старые — «олдовые» хиппи остались верны былым идеалам.

В начале 70-х гг. на смену коммуна хиппи пришли *яппи* — молодые профессионалы, ориентированные на *Успех*, верившие только в себя, Американскую Мечту и старый добрый американский индивидуализм. Тимоти Лири, один из великих психоделических гуру, называл их «Я-поколение». Он говорил: «Они политически и психологически независимы. Они не идентифицируют себя ни с компанией, ни с союзом, ни с тайной партией. Они не зависят от организационной принадлежности. Они знамениты своей нелояльностью к общественным институтам».

Возникнув в 70-е гг., моральные ориентиры яппи сохраняют свое значение и по сей день, определяя поведение и ценности общения профессионалов, ставших сегодня ведущими в мировой политике и экономике (своеобразным примером здесь могут служить Б. Клинтон и Т. Блейер, А. Чубайс и Е.

Гайдар, другие «молодые реформаторы»). Одновременно с яппи, словно предчувствуя деградацию бунтарского духа хиппи, в 70-е гг. на авансцену вышли *панки*. Сердитые, грязные и злые дети рабочих кварталов, они были полной противоположностью миролюбивым, пассивно медитирующим хиппи — выходцам из среднего класса. На смену марихуане и ЛСД панки принесли героин и амфетамины, и, перекрывая «All you need is love» хиппи, зазвучала полная ярости музыка «Sex pistols».

Основатель группы и идеолог панков Малькольм Макларен преобразовал романтический лозунг 60-х гг. «Будьте реалистами, требуйте невозможного» в лозунг «Неудача — лучший успех». Требования панков были невыполнимы, действия разрушительны, музыка нарочито непрофессиональна, а их взаимоотношения и общение носили демонстративно эпатажный характер. Это было движение аутсайдеров, желавших оставаться таковыми.

90-е гг. стали в Америке и Европе эпохой «поколения икс» — «иксеров» или, как они себя иногда называют, «детей демографического спада».

Впервые термин «Generation X» был введен канадским писателем Дугласом Коуплендом, который стал его «крестным отцом», описав поколение X в одноименном романе. По мнению «иксеров», старшее поколение — «бумеры» (поколение эпохи демографического «бума»), успешнее смолоду погулять, насладиться свободной до-СПИДовской любовью, теперь заполнило все ниши общества и «заедает» жизнь собственным детям и младшим братьям.

Кто такие «иксеры»? Они нигде не работают, любят компьютеры и Интернет, природу, конструкторы «Лего», цветные джинсы «Diesel», группу «Нирвана» и рекламу типа «Имидж — ничто, жажда — все». Их также называют «пофигистами», поскольку их жизненный и моральный принцип — отсутствие всякого интереса к карьере и жизненным перспективам (они довольствуются работой, не требующей высокой квалификации); демонстративный отказ от бытового комфорта; в интимных отношениях — «серийная моногамия» (цепь постоянных, но коротких связей как альтернатива и устойчивому браку, и «свободной любви»); в жизненных целях — сочетание иронии по отношению к обществу с беспомощностью перед ним, полное отсутствие протеста, сочетающееся с неприятием всяких ценностей. Все это звучит в песне уже ушедшего из жизни лидера «Нирваны» Курта Кобейна: «Я ненавижу себя и хочу умереть».

Иксеры во многом наследуют хиппи: в ожидании скорого конца света, в горделивом инфантилизме («детскости» поведения), в антикорпоративном духе. «Generation X» - вообще явление, существующее «после»: после хиппи, после яппи, после панков. Они не успели стать хиппи или панками, но наследовали им и сразу превратились в экс-хиппи, экс-панков, экс-яппи. Однако у них не было ни созидательной энергии хиппи (переустроить мир на новых началах), ни разрушительной энергии панков. Распространенные в молодежной среде 60—70-х гг. формы самовыражения — «Sex, drugs, rock-and-roll» — у иксеров значительно изменились. Секс приобрел эпитет «безопасный», наркотики они употребляют мягкие, рок все более тяготеет к электронному варианту. Зато вновь вошли в моду поп-арт и телевидение с его рекламами и ток-шоу.

Сложнее дать объективную характеристику (если таковая возможна) отечественным аналогам западной молодежной субкультуры. Во-первых, пытаться охарактеризовать как единое целое ту или иную возрастную группу, наверное, вообще некорректно: в одно поколение входят обычно люди самых разных ориентации и ценностей. Во-вторых, совершенно разные условия жизни и соответственно заботы и проблемы не могли не наложить свой отпечаток на поведение, стили жизни и стиль общения сверстников «там» и «здесь». Кроме того, у нас смены субкультур постоянно как бы «запаздывали», повторяя и «калькируя» процес-

сы западной молодежной субкультуры. И все же попытаемся провести некоторые параллели.

В СССР ситуация, похожая на европейские и американские 60-е гг., приходится на конец 70-х — начало 80-х гг. Специфически «молодежно-го» в нашей культурной оппозиции было немного. Репертуар российских рок-звезд был куда более «почвенным» и традиционным, чем у западного «хиппи-рока». Б. Гребенщиков пел русские романсы и песни А. Вертинского, Ю. Шевчук и А. Башлачев не скрывали того, что их учитель - В. Высоцкий. Проблемы сексуальной свободы, наркотиков, внешнего вида (какие носить штаны и прически) занимают в русском роке ничтожно малое место рядом с тем, что действительно важно, но не для отдельного «поколения дворников и ночных сторожей» (термин Б. Г.), а для всего общества в целом. Питерские, московские, свердловские художники, музыканты и просто тусовщики, работавшие лифтерами, кочегарами, сторожами, были начисто лишены каких-либо амбиций и надежд на переустройство мира. Они были готовы вечно оставаться *андеграундом*, считая, что простая жизнь дороже денег и карьеры. Так существовали «Аквариум», «ДДТ», «Митьки» и другие творческие группы. (Кстати, об их нравах и стиле их жизни в начале 90-х гг. на студии «Ленфильм» снят удивительный художественно-документальный фильм «Город»). Но мир все-таки переустроился, деньги появились, карьера стала делаться, и жизнь нашего андеграунда как иксеров завершилась.

Долгое время поколение X - и «у нас», и «у них» - как бы не замечалось: были другие проблемы. Когда же Д. Коупленд обозначил это поколение «двадцатилетних-с-хвостиком», оказалось, что эпоха уже переменялась, двадцатилетним стало за тридцать, а на смену иксерам пришли *рейверы*. Во многом эта перемена была аналогична смене хиппи на панков.

Рейв, как и панк, пришел из рабочих кварталов Англии. Только вместо «травки» в обиход вошли «экстази» и сильные наркотики. Стимуляторы и музыка «техно» привнесли в жизнь младших братьев иксеров острые ощущения, которых тем не хватало. У любимого писателя рейверов Ирвина Уэллиа «все жахают по вене», гибнут под машинами, занимаются сексом с трупами и отрезают руки бензопилой. Рейверы, выработавшие особый код общения, закрытый для непосвященных, со своими моральными (а часто и аморальными) ценностями, «приколами», жаргоном, есть и у нас. Однако все это напоминает, скорее, детскую игру — с возрастом пройдет.

Конечно, все это только предположение и взгляд, так сказать, со стороны - со стороны другого, старшего поколения.

В настоящее время существуют различные специфические тенденции изменения морального сознания современной молодежи. Одна из них - возникновение и развитие на фоне и в рамках уже рассмотренных движений и направлений молодежной субкультуры так называемой *культуры хип-хоп*. Причем отметим, что выявить какие-либо специфические моральные установки поведения и общения здесь очень сложно, ибо приверженцы хип-хопа не манифестируют своих этических воззрений, а их образ жизни демонстрирует подчеркнутое безразличие к проблемам морали. Однако это проявление и выражение тех нрав-

ственных ценностей и идеалов, которыми живет определенная часть современной молодежи.

Хип-хоп как стиль музыки впервые зазвучал в середине 70-х гг. на улицах Нью-Йорка. Однако когда мы говорим о хип-хопе в начале его развития, то подразумевается *рэп* — новая, абсолютно революционная музыка, которая и стала истоком новой культуры. Ее исполнители - люди, выросшие в городах и впитавшие всю противоречивую атмосферу урбанизации. Они ставили перед обществом вопрос, куда катится этот мир. Рэп был хорошо принят новым поколением молодых жителей сначала американских городов, а затем и всего мира. Стало ясно, что хип-хоп - это не просто очередное увлечение городской молодежи, но серьезное музыкальное движение. Однако хип-хоп музыка оставалась андеграундной до середины 80-х гг., когда она начала постепенно подниматься на первые строчки хит-парадов. В начале 90-х гг. музыка рэп начинает коммерциализоваться, что приводит к ее разделению на два стиля: собственно рэп и хип-хоп - музыка с ломаными битами, но без вокала, с часто используемыми инструментальными наигрышами. В нашей стране хип-хоп был, в основном недоступен и неизвестен рядовому слушателю, пока в 1998 г. в Москве не открылись школы для би-боев (брэйк-танцоров). После этого стали устраиваться хип-хоп фестивали, и московская молодежь все больше и больше начала втягиваться в мир хип-хопа.

Хип-хоп родился как противовес насилию, наркотикам, всякой грязи. Хип-хоп изначально ~ это позитивная культура. Человек пытается уйти от обыденности жизни, которая подавляет в нем всякое желание развиваться. А хип-хоп дает ему шанс выразить себя в творчестве. «Подросток ничего не умеет, но он желает как-то выделиться из толпы. Пожалуйста, *граффити* — ты рисуешь, ты оставляешь свои месседжи. *Брейкданс* — ты танцуешь, ты самовыражаешься в танце», — говорят «отцы» хип-хопа.

Теперь уже нельзя говорить о хип-хопе только как о стиле музыки или о стиле одежды. Хип-хоп — это стиль жизни многих молодых людей нового поколения, людей, слушающих электро, рэп и другие музыкальные направления, танцующих би-боинг на улице, рисующих граффити, тусующихся в ночных клубах, катающихся на роликовых коньках и сноубордах.

Существуют и другие тенденции в молодежной субкультуре, особенно у более «продвинутой», взрослой молодежи. Это, как правило, энергичные, молодые, амбициозные, вполне свободные люди, активно ищущие себя в новых общественных координатах. Их волнуют Интернет, дзен, наркотики, самоидентификация. Это новое, *«компьютерно-интернетное» поколение* (польские социологи даже присвоили ему имя «Generacja @») - современный молодежный авангард, моральные ценности и ориентиры которого, отношения с миром и другими людьми складываются непросто. Жизнь воспринимается ими как досадная обуза. Не страдание, а *снука, пустота, стремление к смерти* характеризуют их существование. Отсюда и неприятие реальности, неприязнь к своему времени. Им *ничего* не нравится: кажет-

ся, что всюду царят уродство и безобразие, что вообще не осталось интересных и хороших людей, а есть только ублюдки, шушера. Поэтому *ненависть* и *презрение* становятся лейтмотивом отношения ко всему и всем. Этот *негативизм* носит анархический характер. В нем — стремление к полной идеологической независимости, ибо идеи закрепощают, а держаться за них — значит попасть в рабство, взять на себя ненужные обязательства. Это инфантильное стремление к *свободе «от»*.

Довольно точно поколенческое кредо этих людей выражает российский писатель Виктор Пелевин в романе «Generation П» (возможно, по аналогии с коуплендовским «Поколением X»). Это «культовый» роман, отражающий мирозерцание этой части современных молодых людей, их моральный облик, их стиль, способ жизни и общения. К началу третьего тысячелетия в мире скопилось столько фикций и лжи, что молодым людям трудно найти что-либо подлинное в океане пустых банальностей и идеологем. Однако эти идеологемы могут быть весьма опасны, о чем свидетельствуют и другие тенденции проявления молодежного сознания и поисков некоторой частью молодых людей моральных ценностей и ориентиров, в частности, обращение к реакционным профашистским идеалам, о которых мы уже говорили.

«Россия — страна арийцев! Хватит, поиздевались над нами всякие жида и большевики. Мы, арийцы, здесь хозяева. И мы будем хозяевами. Когда мы придем к власти, мы всех выстроим вдоль стен и всем скажем: «Жида и комиссары — шаг вперед!» И всех жидов и коммуниак — из пулемета. Потом скажем: «Узкоглазые и чернож... — шаг вперед!» И всех узкоглазых и чернож... — на рудники и на лесоповал. Пусть работают... Да здравствует Тысячелетний Великий Рейх Арийской Нации!..» Это фрагмент выступления одного из лидеров российского молодежного движения «скинхеды».

Скинхеды относят к новому *асоциальному поколению*, отрицающему существование любых норм общественной морали. Для этих молодых людей характерен полный разрыв с нравственными традициями, с моральными ценностями и установками. Они напоминают стадо биологических особей — аморальных, эгоцентричных, неспособных к коммуникации, примитивных в своих запросах, жадных, озлобленных, тупых и все более неграмотных. Отсюда их *агрессивный национализм*, ибо давно доказано, что источником ненависти к иным народам является необразованность, невоспитанность и бескультуре.

И скинхеды, и «Generation П» принадлежат одному времени и пространству, они наши современники. Разница между ними не только в том, что одни идеологизированы до опасной черты, до уровня фанатизма, а другие отказываются от всякой идеологии. Различны, прежде всего, их моральные ценности и ориентиры. «Интернет-компьютерные» мальчишки и девочки строят свои отношения с миром на основе последовательного *индивидуализ-*

Шла, доходящего до *изоляция*лизма. Выстраивается система моральных отношений «Я-Они», в которой любые агенты «Они» игнорируются, а иногда и попросту отторгаются.

У бритоголовых явно прослеживается иная тенденция: *принцип стаи*. Они изначально «кучковались» по территориальному и социально-имущественному признакам и были нацелены на противостояние «чужим»: от жителей соседнего двора до «кинородцев». Здесь другая система моральных отношений: «Мы—Они», противостояние более опасное, ибо общение идет по принципу «стенка—на стенку» и ориентировано на массово-отрицающее (а иногда и уничтожающее) взаимодействие.

К счастью, ни одна, ни другая тенденция не являются в современной молодежной среде тотальными, но чтобы они не превратились в доминирующие факторы, необходимо научиться *и* себя распознавать их и вырабатывать к ним соответствующее отношение.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Л. Фейербаху принадлежат следующие слова: «Уединенность есть конечность и ограниченность, общение есть свобода и бесконечность. Человек для себя является человеком в обычном смысле; человек в общении с человеком, единство >1 и Ты, есть Бог». Какое содержание, по Вашему мнению, вкладывает Л. Фейербах в понимание общения как свободы и бесконечности? Какова роль общения с его точки зрения?

2. Известному французскому философу Ж. П. Сартру принадлежат слова: «Ад — это другие». Почему? Согласны ли Вы с ним? Дайте обоснование своей позиции.

3. Какая особенность человеческого общения подмечена в высказывании К. Ясперса: «Я один не есть самость для себя, но становлюсь таковой во взаимодействии с другой самостью»?

4. Французский философ-персоналист Э. Мунье, характеризуя взаимоотношения и общение людей в XX в., писал: «Жизнь общества есть постоянная гражданская война. Когда же стихает враждебность, распространяется равнодушие. Зачатки товарищества, дружбы и любви теряются в этом грандиозном поражении человеческого братства. Хайдеггер и Сартр отразили это в философии. Общение блокировано у них потребностью обладать и подчинять себе. Каждый партнер необходимо становится либо тираном, либо рабом. Взгляд со стороны крадет у меня мой мир, присутствие другого замораживает мою свободу, его выбор меня стесняет. Любовь становится обоюдным насилием, адом...». Согласны ли вы с его мнением?

5. «Отдавать себя — единственный способ быть собой». Прокомментируйте это высказывание Э. Фромма.

6. Что Вы думаете по поводу маргинальное™ как «барьера непонимания» в общении? Сталкивались ли вы в *своей* жизни с *этим* феноменом?

7. Какие барьеры *общения*, кроме выше перечисленных, встречались Вам в общении с другими или мешают Вам самим? Как Вы думаете, преодолели мы ли они?

7. Педагогическая этика

8. Предлагаем Вашему вниманию **тесты 1—2** по этике и культуре межличностного общения (см. Практикум), которые помогут Вам лучше узнать самого себя и определить свои способности в общении. Ответьте на вопросы этих тестов и обсудите ответы в группе.

9. Классифицируя виды дружбы, Аристотель выделяет три: утилитарную, гедонистическую и совершенную. Какой смысл заключен в этих понятиях?

10. О. де Бальзак утверждал: «Дружбу делает неразрывной и прелесть ее удваивает чувство, которого недостает любви: «...». Впишите недостающее, на Ваш взгляд, слово.

11. Древние говорили: «Друзья воруют время». Современные утверждения еще жестче: «Друзья — это хронофаги». Согласны ли Вы с этим?

12. Известно изречение: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». Прокомментируйте его.

13. Как Вы считаете, представляют ли собой компьютер, Интернет, уход человека в виртуальную реальность угрозу межличностному общению? Какие моральные достоинства или издержки видите Вы в этом?

14. Существует ли, на Ваш взгляд, специфика общения в молодежной среде? В чем она проявляется? Должны ли молодые люди следовать общепринятым нормам межличностного общения? Сформулируйте Ваше понимание и отношение к направлениям современной молодежной субкультуры (хип-хоп, скинхеды и др.).

15. Можете ли Вы объяснить противоречие, отмеченное Э. Фроммом: «Любовь помогает человеку! преодолеть чувство изоляции и одиночества; при этом позволяет ему оставаться самим собой, сохраняя свою целостность. В любви имеет место парадокс: два существа становятся одним и остаются при этом двумя»?

16. Отвергает или подтверждает Ваш собственный жизненный опыт едущее утверждение З. Фрейда: «Ненависть является не только неожиданно постоянным спутником любви, не только часто предшествует последней в \ человеческих отношениях, но в известных случаях ненависть также превращается в любовь, а любовь - в ненависть»?

17. Поразмыслите над следующими афоризмами и сделайте выводы для себя.

«Быть любимым — это больше, чем быть богатым, ибо быть любимым означает быть счастливым» (К. Тилье).

«Любовь — самая сильная из всех страстей, потому что она одновременно завладевает головою, сердцем и телом» (Вольтер).

«Любить глубоко — это значит забыть о себе» (Ж.-Ж. Руссо).

«Любовь придает благородство даже тем, которым природа в нем отказала» (У. Шекспир).

«Любовь часто отнимает разум у того, кто его имеет, и дает тем, у кого его нет» (Д. Дидро).

«Ничто так не покоряет, не смягчает мужского сердца, как сознание того, что его любят» (Г. Сенкевич).

«Все страсти вообще заставляют нас делать ошибки, но самые смешные из них заставляют нас делать любовь» (Ф. Ларошфуко).

«Первый симптом любви у молодого человека — робость, а у девушки — смелость» (В. Гюго).

«Любви не знавший дуралей достоин сожаления» (Р. Берне).

«Природа сказала женщине: будь прекрасной, если можешь, мудрой, если хочешь, но благоразумной ты должна быть непременно» (П. Бомарше).

«Не рассудок управляет любовью» (Ж. Мольер).

«Причина, по которой влюбленные никогда не скучают в обществе друг друга, заключается в том, что они постоянно разговаривают о самих себе» (Ф. Ларошфуко).

ЭТИКЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА

Культура общения, от которой во многом зависит, как относятся к нам окружающие — коллеги и наши учащиеся, основана на соблюдении определенных правил, именуемых этикетом. Этикет — *совокупность правил поведения, регламентирующих, что допустимо и приемлемо в данном обществе или в данной ситуации, а что нет*. Конечно, он определяет лишь формы, «технику» общения и поведения, поэтому само по себе знание правил этикета недостаточно, чтобы считаться культурным, воспитанным человеком. Поведение в обществе должно опираться на общие принципы и нормы морали, демонстрируя связь между *этикетом* и *этикой*. Каждая проблема, связанная с этикетом, должна решаться в свете этических норм. Наши манеры — отражение наших этических представлений. Вежливость и внимание к людям, сочувствие и умение понять другого человека — эти высокие этические качества, лежащие в основе нравственного поведения, находят отражение в простых нормах этикета.

Учиться хорошим манерам и свободно владеть ими необходимо каждому. Но для педагога знание и соблюдение правил этикета является одним из обязательных элементов его профессионализма. Помимо того, что это — «ярлык», показатель уровня его собственной культуры, это, к тому же, — те знания, умения и навыки, которые он непосредственно, своим поведением, или целенаправленно, в процессе воспитательной работы, должен передавать своим подопечным, причем не только ученикам-«малолеткам», но иногда и учащимся колледжей, и вполне взрослым студентам вузов. Поэтому данная глава содержит материал, который может пригодиться педагогу не только в работе над собой, но и в воспитательной работе с учащимися.

9.1. ЭТИКЕТ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

Существует много определений *этикета*, но все они выражают примерно одно и то же. Этикет обычно понимается как:

- правила *поведения* (от «веды» — знание);
- правила *вежливости* (от «ведать», знать);
- правила *приличия* (от «лик», «образ», лицо человека);

- *культура* поступков и манер («культурный» в отличие от «природный, дикий» означает «созданный человеком, организованный, упорядоченный»).

Этикету присущ ряд *особенностей*.

- Этикет есть *внешнее* отражение *внутренней* культуры человека, его моральных качеств. Это особая форма проявления его *нравственной культуры*, в которой выражаются внимание, уважение к другим людям, способность заботиться о них. Правда, у малообразованного человека его высокая нравственная культура — внутренняя духовность, доброта, порядочность — из-за незнания правил этикета может внешне и не проявляться. И наоборот, изысканные манеры обходительного «пижона» не обязательно свидетельствуют о его нравственной культуре.

- Этикет — это принятая в обществе *эстетическая форма* проявления нравственной культуры человека/ поскольку все виды своего общения и поведения — речь, обращение к другому при встрече и прощании, манере двигаться, есть, носить одежду и украшения, отмечать важные события, принимать гостей — человек старается строить «по законам красоты», придавая им не только *нравственный*, но и *эстетический характер*. Не случайно мы говорим: «красивые манеры», «красивое поведение», «красивые жесты».

- Этикет носит *всеобщий характер*, так как он распространяется на все сферы жизни: конкретные правила предписывают, как следует разговаривать, одеваться, вести себя за столом, в коллективе, семье, общественных местах, Театре, на улице и т.д. Без соблюдения норм этикета невозможны межличностные, культурные, деловые и даже политические отношения, ибо нельзя существовать, не налагая на свое поведение определенных ограничений.

- Нормы этикета носят *условно-согласительный характер*, характер неписаного *соглашения* о том, что в поведении людей является общепринятым, а что нет. Эта условность объясняется тем, что задача этикета — предложить людям такие формы — *стереотипы поведения*, которые смогут облегчить им общение и взаимопонимание.

- Этикет несет в себе *общечеловеческие нормы общения*, сохранявшиеся столетиями и свойственные многим народам. Поэтому они соблюдаются (или должны соблюдаться) представителями не только какого-то определенного общества, но и всеми людьми (например, простые правила вежливости, приветствия, выражение благодарности).

- Этикет отражает также *специфические национальные особенности*, поскольку различные народы вносили в этикет свои по-

правки и дополнения, связанные с традициями их собственной культуры. Поэтому многие обычаи, обряды, ритуалы соответствуют историческим условиям жизни разных народов. Так, проведение праздников — Нового года или Рождества, свадебные обряды и дни рождения отмечаются у разных народов по-разному, отвечая их нравственно-эстетическим потребностям.

• Требования этикета не являются абсолютными, они *относительны* и носят *исторический характер*; их соблюдение зависит от места, времени и обстоятельств. По мере изменения условий жизни людей, роста образования и культуры в обществе одни правила сменяются другими. Поэтому то, что раньше считалось неприличным, становится общепринятым и наоборот. Поведение, недопустимое в одном месте и при одних обстоятельствах, может быть уместным в другом месте и при других обстоятельствах.

Итак, этикет — важная часть общечеловеческой культуры и морали, вырабатываемая на протяжении многих веков совокупными усилиями людей в соответствии с их представлениями о добре, справедливости, человечности, красоте и порядке. История становления и зарождения европейского и отечественного этикета представляет для педагога интерес в двух аспектах — с точки зрения познавательного культурологического подхода и с точки зрения дидактического подхода — как материал для воспитательной работы с учащимися, дающий основание для сравнительного анализа *этикетной культуры прошлого и настоящего*.

9.2. КРАТКИЙ ОЧЕРК ИСТОРИИ ЭТИКЕТА

Зарождение и развитие европейского этикета

Едва научившись мыслить, человек усвоил: сила его в единстве с себе подобными. А чтобы жить и бороться сообща, приходилось свои интересы согласовывать с чужими, подчинять общим, учиться понимать мысли и чувства окружающих — уметь *общаться* с другими людьми. Так возникали *простые правила общения*, которые, передаваясь из поколения в поколение, формировали *нравы*.

Первые требования к поведению людей существовали в виде *табу* — запретов, носивших, чаще всего, целесообразный характер и направленных на сохранение, выживание и благополучие рода. Табу тоже возникают не сразу. Так, если на первых порах половые связи и деторождение не регламентировались, то позднее появляется запрет на кровнородственные браки, ведущие к рождению нежизнеспособного, слабого потомства. Табу на людоедство накладывается лишь с развитием земледельческо-скотоводческой культуры, когда появляются гарантированные источники другой пищи. Правда, фрейдизм объясняет появ-

ление первых табу не развитием культуры, а чувством вины, заставившим человека регламентировать свои основные инстинкты — сексуальный и врожденное стремление к смерти — и создавать первые «условно-согласительные» правила поведения.

Как бы то ни было, человек чувствовал свою неразрывную связь с родом, вне которого он не мог добывать пищу и бороться с врагами. Таким образом, стремление вести себя *прилично*, получить *одобрение*, *понравиться* окружающим уходит вглубь тысячелетий. Оно вытекало из условий совместной жизни людей, и ни одна эпоха не обходилась без правил и норм человеческого общения.

К числу чисто человеческих особенностей относится и стремление делать все по законам красоты. И когда наш предок украшал нос кольцом, вставлял в ухо палочку, удлинял специальными обручами шею или укорачивал стопу — все это также было вызвано желанием произвести хорошее впечатление — *понравиться* (и опять — сходство со словом «нрав»). Интуитивно наши предки пришли к тому, что подтвердила современная наука: оставляет яркий след в сознании то, что воздействует на чувство, вызывает эмоции. Вызвать положительные эмоции, понравиться, завоевать доброе отношение к себе, почувствовать, как говорят сейчас, комфортность общения, человек стремится всеми доступными средствами.

Логично предположить, что в период варварства не только физическая сила и инстинкт самосохранения, но и складывавшиеся нормы отношений между людьми, требовавшие от них взаимовыручки и заботы друг о друге, способствовали выживанию и усилению рода. Этот положительный опыт выживания закреплялся, передавался от поколения к поколению, превращая *простейшие нормы поведения* в важнейший фактор человеческого существования.

Однако если простейшие нормы поведения «для всех» складываются еще на заре человечества, то *этикет* в своей собственно «ярлыковой» роли появляется намного позже и формируется как свод правил поведения в процессе расслоения общества (правда, долго еще не называясь этикетом и выступая скорее как *предэтикет*). Имеющий власть и богатство выделяет себя украшениями, требует особого, почтительного отношения, обращается к себе подобными не так, как с теми, кто отличен от него по происхождению и положению.

Самые старые из известных нам сведений об этикете — *древнеегипетские* насчитывают около пяти тысяч лет.

В «Поучениях Кагемни фараону Снофру» говорится о пользе правил приличия. Необходимые качества «приличного человека» — умеренность, скромность (счастливым считается скромный). В «Наставлениях начальника города и визиря Птаххотена» даются наставления молодежи, в которых подчеркивается необходимость почитания старших, умение хранить «в душе своей слова отца» и следовать их заветам. Необходимым компонентом культуры считалось у древних египтян умение есть красиво и бесшумно, пользуясь столовыми приборами.

Особенностью *этикетной культуры античности* становится четкое разделение правил поведения людей в зависимости от их положения. Рабство стало не только проявлением социального неравенства, но и нравственной проблемой. Соблюдение норм и правил касалось свободных людей; рабы, по существу, стояли «вне правил»: по отношению к ним не действовали требования справедливости, уважения, вежливости. Неравенство начало рассматриваться как естественная *норма* человеческих отношений. Наиболее ярко это проявилось в этикетной культуре Древней Греции и Рима.

Вообще нравы этой эпохи представляют собой пеструю картину. С одной стороны, уважение к мудрости, поиски смысла жизни, тяга к красоте, с другой — свобода нравов, культ наслаждения, вседозволенность в любви. Например, таким прекрасным качествам Одиссея, как мужество, жажда подвига и отвага, или верность Пенелопы противостоят скаредность, коварство, подлость, стремление к власти и славе Нерона и Герострата. Нравы были крайне жестокими (вспомните бои гладиаторов и решение толпы — добить или помиловать побежденного, Спарту, в которой безжалостно сбрасывали в пропасть «неполноценных» младенцев), но пленных уже не убивали, а сохраняли им жизнь, хоть и превращали в рабов.

Древние греки, поклонявшиеся разуму, силе и красоте, во внешнем поведении наиболее ценили сдержанность в будни, раскрепощенность в праздники и мужество в бою.

Об этом можно прочесть в «Одиссее» Гомера, в стихах античных поэтов. Пифагор воспитывал у своих учеников следование обычаям, повиновение старшим, самообладание, выдержку. Чтобы быть добродетельным, проповедовал Сократ, надо знать, как поступать. И уметь владеть собой, считал Демокрит. И то и другое непременно должно привести к необходимости умеренности, полагали многие греческие философы, в том числе и Фалес, который говорил: «Умеренность во всем есть жизни меч и щит, невоздержание болезнь и зло родит». *Древние римляне* также считали, что «мера — важнее всего».

Древнеримский поэт Овидий предостерегал молодых людей: не следует излишне жадно поглощать пищу и чрезмерно увлекаться напитками, однако вполне пристойно поклоннику красавицы обмакнуть пальцы в вино и написать «пламенной жидкостью» на столе объяснение в любви. Древний

Рим вообще был вопиюще дисгармоничен в своих нравственных и эстетических нормах, что находило отражение в этикете: невоздержанность в поведении и проявление чувств, стремление покорить роскошью. Поэтому на фоне мягких и деликатных греков римляне выглядели необузданными, не знающими чувства меры ни в чем. В эпоху средневековья прежде всего обращает на себя внимание *этикет Византии*: пышный и каноничный, впитавший в себя культуру Запада и Востока.

Здесь этикет обрел необычайную значимость, ибо он придавал власти блеск и величие. Вокруг императорского трона вводятся специальные должности для точного соблюдения правил этикета: царедворцы, одевавшие императора; подававшие воду для омовения рук; хранитель царской чернилницы; человек, ответственный за чистоту двора, и множество других придворных, последовательно выполнявших все предписанные при дворе ритуалы.

Один из интереснейших моментов в развитии этикета — появление в эпоху средневековья *светского этикета*, фундаментом которого служила та же иерархическая лестница — строгое соблюдение норм соподчинения и правил поведения для отдельных сословий. В его рамках, в свою очередь, выделялись *рыцарский* и *придворный этикет*.

В основе *рыцарского этикета* лежал *Кодекс рыцарской чести* — свод особых моральных норм и ценностей, позволявший рыцарям отделить себя от «неблагородных» — простолюдинов. *Благородство* было главным достоинством рыцаря.

Одним из признаков благородства была длинная родословная, что требовало от рыцаря прославлять действительные, а нередко и выдуманные доблести, подвиги и моральные достоинства своих предков и прумножать их. Ядром рыцарского кодекса чести была также верность своему сеньору и своим обязательствам, поэтому рыцарский этикет предусматривал многочисленные обеты, клятвы, ритуалы. Предательство и вероломство считались тягчайшим грехом и влекли за собой исключение из рыцарской военно-аристократической корпорации. Кроме того, этикет требовал от рыцаря, чтобы он постоянно заботился о своей славе, подтверждая свое место в военно-феодальной иерархии, которое зависело от количества и качества одержанных им побед. Непременным проявлением благородства выступала также щедрость, поэтому «приличней» было разориться, чем прослыть скупцом: скупость вела к потере звания, положения, исключению из общества. . Особенностью рыцарского этикета была его ориентация на внешние проявления: в качестве рыцарских добродетелей специально отмечались красота и привлекательность. Отсюда внешний блеск и внимание к ритуалам, атрибутике, манерам, символике.

Красоту рыцаря должны были подчеркивать дорогие одежды, указывавшие на его социальное положение. Особое внимание уделялось аксессуарам — головным уборам и перчаткам, по которым точно определялся ранг рыцаря.

От рыцаря также требовались учтивость, умение сочинять или хотя бы читать стихи, играть на музыкальном инструменте и петь. Он должен был быть развит физически (поскольку его доспехи весили 60—80 кг). Важными составляющими рыцарского кодекса чести было отношение к *Врагу* и *Прекрасной Даме*. *Отношение к Врагу* определялось безусловным требованием мужества. Боязнь быть заподозренным в трусости, в недостатке мужества диктовала и соответствующие этикетные формы поведения рыцаря в сражении, в основе которых лежали уважение к противнику и чувство собственного достоинства. Главным для рыцаря была не победа, а поведение в бою.

Так, рыцарь в доспехах не имел права отступать; нельзя было нападать на противника сзади; убийство безоружного врага покрывало рыцаря позором: следовало предоставлять противнику по возможности равные шансы. Интересно, что многие нормы боевого рыцарского этикета оказали впоследствии значительное влияние на формирование современного воинского этикета.

Своего рода религией рыцаря было *любовное служение, культ Прекрасной Дамы*. Любовь вдохновляла рыцаря на подвиги, облагораживала его. Чтобы завоевать благосклонность своей возлюбленной, рыцарь, согласно этикету, должен был демонстрировать преданность, самоотверженность, готовность к самоотречению, умение владеть собой, укрощать свои порывы. Такой тип любовных отношений к Даме предполагал заботливость и обожание, изысканное ухаживание и оказание всевозможных знаков внимания. Утонченный и любезно-галантный, он, по существу, представлял собой форму игры, в которой участникам надлежало строго следовать правилам этикета и отведенной роли. Но красота этикетных предписаний сделала свое дело, и до сегодняшнего дня сохраняется романтическое представление о рыцарском отношении к женщине, которое может послужить учителю основой для формирования более красивых отношений мальчиков и девочек.

Правда, не следует и идеализировать рыцарское служение женщине. Рыцарю, который мог бесстрашно войти в клетку со львом, чтобы доказать свою любовь Даме сердца, который мог всю жизнь хранить в качестве залога любви ее платок, этикет не отказывал в то же время в «праве первой брачной ночи» с молодой крестьянкой, выходящей замуж. Отправляясь на Столетнюю войну, он имел право надеть на собственную жену «пояс верности». Этикет предписывал ему петь серенады под балконом своей Даме, но не только из романтических побуждений, а потому, что рыцари, как правило, были попросту неграмотны и не могли написать любовного письма.

Краеугольным камнем Кодекса рыцарской чести выступает само понятие *Честь*, которое как бы объемлет весь моральный кодекс, гласивший, что Душа рыцаря принадлежит Богу, жизнь — Королю, сердце — Прекрасной Даме, но Честь свою он не отдаст никому. Именно честь становится отличительным признаком и главной опорой в жизни человека благородного звания, закрепившись в этикете на века.

Законам чести следовали неукоснительно. Существовала только одна клятва, которую нельзя было нарушить дворянину — «клянусь честью». Был только один долг, который должен быть обязательно уплачен, называемый долгом чести, — карточный долг (остальные долги можно было и не платить). Даже при совершении казни принималась во внимание честь, которую следовало воздать рангу и званию осужденного.

Чувство чести было настолько обостренным, что покушение на нее считалось смертельным оскорблением. Правда, задетую честь можно было восстановить. Во-первых, публично нанесенное оскорбление могло быть публично же взято назад, и после принесенного извинения оскорбление считалось как бы не нанесенным, а честь дворянина не страдала. Во-вторых, быстро и эффективно восстановить оскорбленную честь можно было с помощью дуэли. В-третьих, если дуэль была затруднительна или не желательна, то оскорбленный имел полное право поступить по отношению к оскорбителю так же или еще грубее. Параллельно с рыцарским этикетом (проникавшим, кстати, и в другие слои общества) формировался *придворный этикет*,

еще более явственно служивший обособлению высших слоев общества. Чрезвычайно суров был *придворный этикет средневековой Испании и Англии*. Он сковывал человека, словно металлический корсет, — и в прямом, и в переносном смысле. Появляются специальные книги и трактаты, поучающие, чего требуют от каждого воспитанного человека учтивость. Эти требования превращают простые правила поведения в *стандарт* как необходимую ритуализированную форму общения. Причем требования этикета были столь сложны, что со временем появились специальные люди — церемониймейстеры, знающие все тонкости придворных ритуалов, которые не имели права нарушать даже монархи.

Европейские монархи специально не требовали унижения от подданных, но при этом посетители, удостоенные аудиенции, должны были становиться на колени. Этот способ выражения почтения родился в Испании, позже стал применяться при австрийском и английском дворах. Императоры любили созерцать такую демонстрацию униженной покорности и изыскивали все новые поводы требовать от своих подданных преклонять колени. В Англии придворные так часто падали на колени, что панталоны у них были изношены до крайности.

Во имя этикета порою жертвовали жизнью. Так, чуть не погибла испанская королева, которая, запутавшись в стременах, упала с коня. Видевшие это гранды не смели помочь ей, поскольку этикет запрещал касаться королевы. Правда, нашлось двое смельчаков, которые спасли королеву, после чего сразу же покинули Мадрид, чтобы избежать наказания. *Придворный этикет Италии и Франции* был много свободнее. И если во времена средневековья тон задавал испанский этикет, то с XVII-XVIII вв. пальма первенства переходит к Франции. Само слово *этикет* употребляется со времен Людовика XIV, на приемах которого гостям вручали карточки с перечислением требуемых от них правил поведения. Эти карточки — «этикетки» и дали имя этикету. Во французском языке это слово имеет два значения: ярлык и свод правил, условный порядок поведения. Этикет и был как раз тем самым *поведенческим ярлыком*, который указывал на принадлежность человека к определенному слою общества. Умение вести себя помогало определить «кто есть кто». Этикет, строго регламентирующий каждый шаг, был важным атрибутом высокого происхождения, богатства и власти, так что долгое время вообще считалось, что этикет — чисто светское, придворное достояние.

Жизнь французского (а впоследствии и не только) двора напоминала театрализованное представление, где поступки могли быть коварными и жестокими, но манеры должны были отличаться изяществом и грацией, где больше всего ценилась не искренность, а умение быть предупредительным в обхождении. При этом этикет пронизывал все сферы жизни высшего сословия, буквально до мелочей регламентируя жизнь двора. Члены семьи монарха должны были в определенный час вставать, точно указывалось, кто должен присутствовать при одевании

монарха, кто должен держать и подавать одежду, туалетные принадлежности и т.д. Этикет точно регламентировал, на какую **высоту**, переступая порог, могли поднимать юбки **придворные** дамы того или иного ранга. Этикет предписывал **количество** и конфигурацию линий, которые должны были вычерчивать при реверансе придворные особы.

Этикет носил характер закона и имел очень сильное воздействие на высшее общество. Нарушение норм этикета рассматривалось как преступление. Строгость этикета того времени может быть во многом объяснена и тем, что он служил специфическим способом самосохранения немногочисленного высшего сословия. Сословная иерархия расставляла людей по различным ступеням социальной лестницы, соответственно предъявляя и разные моральные требования к ним.

Так, труд считался уделом черни, «погрязшей во грехе»: ведь именно труд был главным наказанием для Адама, совершившего первородный грех («в поте лица своего будешь добывать хлеб свой насущный»). Люди высородные, приближенные к Богу (монарх — «наместник Бога на земле», «помазанник Божий»), были не только «освобождены» от труда, но, более того, «пачкать» себя трудом считалось неприличным (вспомним длинные рукава боярских кафтанов на Руси или тщательно отращиваемые ногти китайских мандаринов).

Этикет являлся особой знаковой системой, с помощью которой происходило обособление дворянства от более «низких» культур — крестьян и горожан. Этикет призван был давать представителю дворянства ощущение собственной исключительности, воспитывать сознание социального превосходства, тем самым позволяя отличать людей «своего круга» от всех прочих. Представители высших сословий наделялись лишь «благородными» обязанностями, в свете которых проявление презрения к труду, простолюдинам, стремление выделиться «среди своих» рассматривались как соблюдение норм этикета, допускаящих — если не предписывавших — феодальным верхам в быту не ограничивать себя ни в чем, щеголять друг перед другом роскошью одежд и украшений, с вассалами вести себя высокомерно, с крестьянами — грубо и жестоко. И в этом смысле этикет действительно был «этикеткой», «ярлыком».

В то же время в среде, далекой от двора, также были свои формы общения.

Правда, их не называли этикетом, манеры не отшлифовывались, но передавались из поколения в поколение, в результате чего в каждом слое общества строго соблюдались свои правила поведения. Только в «простой» среде они обычно носили более естественный, а в светской — рафинированно-изысканный, искусственный характер. Таким образом, этикет представлял собой сложную, детализированную и разветвленную систему норм и правил, часто многозначную и запутанную, усвоить которую без специального обучения было невозможно. Внешняя воспитанность, аристократизм, учтивость, манерность, умение вести себя в обществе — этому специально учили (не только поклонам и реверан-

сам, но даже искусству «строить глазки» и клеить «мушки»). Однако учили далеко не всех, а только избранных. И хорошие манеры становятся признаком превосходства, просвещенности дворянства.

Сложность обучения обусловила необходимость в специальных пособиях и руководствах. И такие источники появились.

Первый известный трактат о поведении — «Дисциплина клерикалис» был написан испанским священником Педро Альфонсо еще в 1204 г. Позднее на основе этой книги стали выходить пособия по этикету в Англии, Голландии, Франции. Одна из самых популярных зарубежных книг прошлого, посвященных дворянскому этикету, — «Письма к сыну» Ф. Честерфилда. В этих письмах, которые чуть ли не ежедневно на протяжении многих лет писал заботливый отец, пытавшийся передать сыну свой богатый опыт, обрисована тончайшая и детальнейшая тактика поведения в обществе. Эта книга еще раз подтверждает, что этикет — детище своей эпохи и среды.

Просветители XVIII в. рассматривали придворный этикет как средство власти, расслоения, еще большего отдаления от народа. Ж.-Ж. Руссо осуждал не только придворный этикет и салонные манеры, но и светские формы учтивости вообще. Не удивительно, что во времена Великой французской революции дворянский этикет был публично отвергнут как лицемерный, ненатуральный и преувеличенный. Робеспьер, выражая общие настроения, призывал заменить хороший тон хорошими людьми, честь — честностью, приличия — обязанностями, а тиранию моды — властью разума. Прекрасное пожелание, но этот радикализм, к сожалению, стал отправной точкой для отмены этикета вообще.

Например, почтительное обращение «Вы» было заменено обращением «гражданин» и «ты», при приветствии не надо было снимать головного убора и т.д. Вошло в историю знаменитое обращение офицера стражи, ведущего на эшафот короля Людовика XVI: «Пожалуй на казнь, гражданин король!»

Как ни странно, но эпоха директории и воцарение на императорском престоле простолюдина Наполеона не только вновь вызвали обращение к великосветскому этикету, но и способствовали его дальнейшему усложнению. Причем известно, что Наполеон, например, самолично занимался разработкой нового церемониала коронации для своей жены Жозефины.

Буржуазный этикет, по сравнению с аристократическим, был внешне естественнее, практичнее и проще. В особенности это относится к американскому этикету.

В одном из первых американских наставлений по этикету — «Сто десять правил приличного поведения» Д. Вашингтона были и такие: «не чешись за столом, не ковыряй вилкой в зубах, не дави блох на людях, в противном случае донельзя опрохвостись в домах сильных мира сего». Видный писатель и политический деятель XVIII в. Б. Франклин, развивавший философию успеха, провозгласил: «Время — деньги!», «Богатый стол оставляет скудное завещание!» и другие значимые для американского этикета принципы.

И сегодня большинство современных американских книг по этикету носит четко выраженный *практичный характер*: они учат тем приемам в общении, которые должны помочь сделать карьеру, обрести нужных друзей, мужа и т.д.

Правда, и в американском этикете так было не всегда и не везде. Описанные выше нормы были характерны в основном для янки — «северян»-простолюдинов и лишь постепенно были восприняты всеми американцами как нормы прагматического этикета. Аристократы-«южане» поначалу презирали грубость нравов северных соотечественников и страшно гордились своими изысканными манерами. Помните, как в «Унесенных ветром» Мамушка наставляла молоденькую Скарлетт: «Настоящая леди»... И потребовалась война между Севером и Югом, чтобы манеры поведения американцев обрели современный демократический вид.

Этикет как одно из явлений культуры далеко не однозначен. И сегодня прогрессивно настроенные люди стремятся к тому, чтобы их поведение не противоречило гуманистическим нормам и идеалам, люди бизнеса используют хорошие манеры как дополнительное (и немаловажное!) средство в искусстве делать карьеру, деньги, немало не беспокоясь о нравственной стороне своего поведения.

Изменяясь *исторически*, этикет продолжает нести в себе *социально-разграничительный* характер. Вместе с тем всегда выделялись и до сих пор остаются существенными его *национальные особенности*.

Из истории российского этикета

■ О славянских обычаях, нормах и правилах поведения упоминается уже в первых письменных источниках. В «Повести временных лет» летописец рассказывает, что «племена имели свои обычаи и законы и предания, и каждые — свой нрав. Поляне имеют обычай отцов своих, кроткий и тихий, стыдливый перед снохами своими и сестрами, матерями и родителями». В начале XII в. князь Владимир Мономах составил «Поучение к детям», в котором призывал трудиться, творить добро, укрощать гнев и иметь «душу честную, язык воздержанный»; «при старших молчать, мудрых слушать, старшим повиноваться, с равными себе и младшими в любви пребывать, без лукавого смысла беседуя, а побольше вдумываться, не неистовствовать словом, не осуждать речью, не много смеяться».

В эпоху Ивана IV появился свод правил поведения «Домострой», вполне соответствующий нравам эпохи. «Домострой» провозглашал единоличную власть в семье грозного властелина — хозяина дома, отца, сурово держащего подвластное ему семейство в повиновении, «во всяком наказании и страхе Божиим».

Хозяину предписывалось пороть плеткой лукавую жену и сокрушать ребра непослушному сыну. В книге описывались не только внутренние семейные порядки и способы решения хозяйственных вопросов, но и содержались правила поведения — как ходить в гости, о чем беседовать. «Домострой» учит «не красть, не солгать, не оклеветать, не завидовать, не осуждать, не бражничать, не насмешничать, не помнить зла, не гневаться ни на кого. С большим быть послушным и покорным, со средним - любовным, к меньшим и убогим — приветливым и милостивым».

Жизненный уклад в России начал резко меняться в эпоху Петра I, который решительно вводит новый этикет, заставляя отказаться от старого быта, боярских шуб и манер. Введенные им правила поведения — *политес* — предписывают, как устраивать *ассамблеи*, на которые должны съезжаться все дворяне для общения, какие наряды носить, как следить за чистотой тела, как организовывать застолье. Так великий реформатор приобщал высшие классы русского общества к формам обхождения, принятым в Европе.

В 1717 г. выходит книга по этикету «Юности честное зерцало, или Показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов». Книга наставляет: «Лучше, когда про кого говорят: он есть вежлив, смиренный кавалер и молодец, нежели, когда скажут про которого: он есть спесивый болван». В книге содержатся самые разные правила: «громко не сморкаться и не чихать», «перстом носа не чистить», «руками по столу не колобродить», «ногами не мотать».

В романах А. Толстого «Петр I», Ю. Германа «Россия молодая», в фильме «Как царь Петр арапа женил» и в других художественных произведениях с достоверностью воспроизводится борьба старого и нового через смену этикетных норм и форм поведения. Мы узнаем, как обучались грамоте и элементарной гигиене великовозрастные боярские отпрыски, как обрезались рукава и полы кафтанов их родителей, как мучались отцы семейств и их жены, неумело натягивая ненавистные парики, как насильственно брились бороды — «волосатое украшение», разрешение на ношение которых выдавалось лишь немногим из бояр, да и то после уплаты специального налога.

Особое внимание Петр I уделял организации ассамблей — собраний, открывавшихся вечерами в знатных домах по установленному порядку, для «увеселения, или для рассуждения и разговоры дружеских». Здесь представители дворянских и купеческих сословий должны были встречаться с иностранцами и перенимать у них формы политеса и одежды, «тут можно друг друга видеть и о всякой нужде переговорить, а также слушать, что делается». Петр I лично составил правила организации ассамблей и поведения на них гостей, установил строгую очередность их созыва. Самая большая комната дома отводилась под танцевальный зал, где исполнялись западноевропейские танцы. В соседних комнатах играли в шахматы, шашки. Азартные игры (карты и кости) возбранялись под страхом кнута. Одна комната предназначалась для курения: Петр I сам постоянно курил трубку и предлагал следовать его примеру. Он даже разрешил продажу табака, до тех пор запрещенную в России. В ассамблеях должны были участвовать и женщины. Петр I положил конец их затворнической жизни. Из теремов они вышли в свет. Старшее поколение осуждало это, сожалея об утраченных добродетельных нравах старины.

Ассамблеи сыгрита положительную роль в культурном развитии России уже тем, что открыли новую форму общения людей. В допетровскую эпоху люди жили замкнуто, их встречи носили преимущественно хозяйственно-деловой или родственный характер. Ассамблеи разрушили эту замкнутость и значительно расширили круг общения, сделав последнее более раскрепощенным. Этикет в России в это время формируется по западному образцу, приобретая светский, открытый характер, и даже черты некоторого демократизма.

Так, правил; поведения на ассамблеях предполагали соблюдение равенства и свободы, правда, понимаемых достаточно своеобразно: равенство **мужчин** и женщин, лиц разного возраста и ранга учитывалось, в основном, при назначении штрафных санкций, а свобода поведения на ассамблеях омрачалась тем, что как-никак, это была служба, развлечение по обязанности. Это придавало некоторую специфичность российскому этикету по сравнению с европейским.

В послепетровское время, когда боярские нравы были уже преодолены, в России действительно установился образ жизни на западноевропейский манер. Дворянский этикет **XVIII** в. отличается особой пышностью, роскошью, сословной замкнутостью, преобладанием игровой, формальной стороны. Законодателем этикета становится императорский двор.

Изобилие и роскошь русского двора изумляли даже французов, которые были привычны к блеску версальского двора. Чтобы быть при царском дворе на хорошем счету, требовались огромные расходы на платья, украшения, кареты и т.п. Дворянство, особенно его высшие слои, возводили пышные дворцы, парки, триумфальные арки, тратили огромные средства, дабы подчеркнуть свое высокое положение. Вещи поднимали престиж, служили «этикеткой».

Усилился сословный характер этикета, что проявилось, в частности, в строгой регламентации стиля одежды, которого должно было придерживаться то или иное сословие.

В соответствии с «Табелью о рангах» был издан указ, позволяющий носить шелка, гарчу -или кружева только дамам первых пяти классов. Принадлежащие к третьему классу могли носить одежду из бархата или материи, стоившей не более трех рублей за аршин. Не имевшим ранга запрещалось носить бархат. При дворе женщинам не разрешалось носить платья черного цвета. Во время приемов дамы должны были являться во дворец в специально сшитых для этого так называемых мундирных платьях.

Значительно усилилось влияние западноевропейской, особенно французской, культуры на российский быт и нравы. Открывались французские пансионы, модные лавки и магазины, появились французские модистки, парикмахеры, воспитатели-гувернерны. Особенно заметно идет «офранцуживание» дворянства в царствование Елизаветы Петровны. Французский язык стал в дворянской среде неотъемлемой частью русской культуры, сохраняя дворянскую, этикетную дистанцию по отношению к дру-

гим сословиям. Этикет становится все более «маркированным» (по выражению Ю. М. Лотмана). Он пронизывает все сферы жизни дворянства, регламентируя те или иные формы его поведения. Особенно проявлялось это на многочисленных пышных балах и маскарадах, которые заменили петровские ассамблеи.

Примером тому является значение, которое придавалось в этикете вееру. Веер был обязательным предметом дамского туалета, помогавшим скрыть неприличный смех, шепнуть соседке словцо так, чтобы никто не услышал и т.д.

В царствование императрицы Анны праздники стали еще более пышными и разнообразными. Незнание танцев считалось серьезным недостатком воспитания. На **балах** играли уже не в шахматы и шашки, а в карты, вошедшие в моду при Анне Ивановне и получившие быстрое и опасное распространение в среде дворянства. Несмотря на строгие меры против игроков (полиция получила право входить в дом, где велась игра, и брать под стражу играющих), азартные игры продолжались, что влекло за собой разорения, растраты казенных денег, самоубийства и т. д.

Правда, новые правила жизни и этикета внедрялись и господствовали в основном в высших слоях Петербурга и Москвы. В среде же мелких провинциальных дворян и купечества они приобрели вторичный, адаптированный к местным условиям жизни характер, касавшийся внешней, формальной стороны жизни.

Этот карикатурно-подражательный характер этикета великолепно продемонстрирован Н.В. Гоголем в «Мертвых душах» на примере Чичикова, Коробочки, Ноздрева, четы Маниловых и других представителей мелкопоместного дворянства. Зажиточное купечество, подражая дворянству в манерах, поведении, быту также все обставило по последней моде: на кухне — повар, в приемной — лакей, у подъезда — элегантная карета. Купеческий этикет, суть которого, по выражению Н.А. Добролюбова, составляло самодурство сильных, жеманство женщин, раболепие и угодничество слабых, предстает перед нами в пьесах А.Н. Островского.

Вместе с тем к концу XIX — началу XX в. из среды русского купечества начинают выделяться не просто образованные, грамотные люди, но и прекрасные знатоки культуры и искусства, становящиеся меценатами. Дети образованных купцов начинают получать классическое образование, усваивать правила хорошего тона и светского этикета. Появляется особый разряд городского населения — мещане, т.е. городские (местные) «обыватели» — мелкие торговцы, служащие, прислуга и т.п. Здесь складывался свой кодекс поведения, отражавший особенности общественного положения людей этой среды.

Мещанин был человеком, вынужденным заниматься наемным трудом и вместе с тем стремящимся «выбиться в люди», выйти из сословия мещан, стать богатым. Этикет в мещанской среде выполнял роль своеобразного лифта, с помощью которого можно было подняться выше своего действительного положения в обществе. Поэтому мещане стремились во всем подражать господам, копировать их образ жизни, манеры, внешние атрибуты культурности.

Карикатурные, уродливые формы поведения мещан при их общей культурной неразвитости привели к тому, что само понятие «меща-

нин» («мещанство», «мещанский этикет», «мещанские вкусы») стало нарицательным, несущим в себе негативно-пренебрежительный оттенок бездуховности, бескультурья и т.п.

В то же время как культурный антипод мещанина в обществе формируется тип интеллигента — человека образованного, просвещенного, несущего в себе лучшие прогрессивные черты, идеалы и ценности своей эпохи. В среде интеллигенции вырабатывались свои каноны красивого, приличного, достойного поведения, свой этикетный кодекс, который исключал внимание ко всему внешнему, поверхностному.

Демократичность, равнодушие к дорогим украшениям и одежде, наличие хотя бы небольшой библиотеки создавали стиль жизни интеллигентного человека. Для него главным было не внешнее впечатление, производимое в обществе, не манеры сами по себе (хотя им отдавалось должное), а нравственное, духовное, личностное начало. Не случайно среди нравственных ценностей ведущим становится достоинство — качество, подчеркивающее самоценность личности.

Октябрьская революция «отменила» этикет вместе со многими другими культурными достижениями прошлого. Более того, соблюдение норм этикета стало опасным, ибо свидетельствовало о воспитанности, образованности, культуре и поэтому могло выдать нежелательное — не рабоче-крестьянское происхождение. В этих условиях для собственной безопасности лучше было отказаться от элементарных норм вежливости и приличия, забыть о них и не учить им детей.

В воспоминаниях и художественных произведениях свидетелей этой эпохи мы найдем много горьких страниц о том, как представителям русской интеллигенции и дворянства приходилось скрывать «этикетность» — «ярлыкность» своего поведения. Об этом повествуется и в «Докторе Живаго» Б. Пастернака, и в «Побежденных» И. Головкиной (Римской-Корсаковой) и в других книгах.

Такое положение не могло не сказаться на общем уровне поведения и соблюдении норм вежливости: люди стали «забывать» пользоваться носовым платком, опрятно одеваться, употреблять «волшебные» слова — «спасибо» и «пожалуйста». А вот грубость и хамство становились своеобразными символами («ярлыками») «нашего» образа жизни.

Тех же, кто осмеливался следовать нормам вежливости или одеваться излишне тщательно (носить галстук, шляпу, пользоваться косметикой, танцевать европейские танцы) высмеивали, обвиняли в мещанстве, или, что было еще опаснее, в приверженности западному образу жизни и космополитизме.

«Реабилитирован» этикет в глазах общественного мнения в советскую эпоху был лишь в 60-е г. — годы «оттепели», когда начали налаживаться международные связи и поэтому потребовалось срочно обучать людей правилам поведения, дабы «не ударить в грязь лицом» перед мировой общественностью. Тогда появились и первые «легальные» книги по «советскому этикету»,

благодаря которым читатель смог познакомиться с правилами поведения, принятыми в наше время во всем мире.

Особенности современного этикета

Знакомство с историей этикетной культуры Европы, Америки и России позволяет сделать некоторые общие выводы, касающиеся и современного этикета. История подтверждает, что этикет действительно заключает в себе те особенности, которые ранее отмечались нами как неотъемлемые.

- Наглядно проявляется *культурно-исторический* характер этикета: он явственно меняется со временем и с развитием культуры. Так, грубость нравов английского дворянства времен Робин Гуда сменяется утонченностью манер французского двора Людовика XIV; на смену аскетическому монашескому облику и поведению испанских дам приходят фривольность и легкомыслие парижской моды и т.д.

- Прослеживается *сословно-разграничительный* характер этикета: для различных групп людей и по отношению к разным сословиям предусмотрены разные правила поведения. Так, в светском этикете в зависимости от знатности приветствуемой личности регламентировались даже глубина поклона для дам и количество взмахов шляпой для кавалеров.

- На всех этапах развития этикет демонстрирует свой *условно-договорной, согласительный* характер. Он далеко не всегда выглядит (и является) естественно-целесообразным, а его нормы, иногда вычурные и надуманные, есть результат условных «договоренностей», негласных соглашений.

Эти черты этикета сохраняются и по сей день, опять-таки, соответствуя своему времени, уровню цивилизации и культуры и будучи дополнены особенностями, связанными с *современным состоянием этикетной культуры*. На наш взгляд, главными характеристиками сегодняшнего состояния этикета являются его *демократичность* и *гуманистичность*. В чем это проявляется?

Во-первых, в поле действия этикета вовлекается все большее число людей, из свода предписаний для избранных он превращается в *демократичный всеобщий регулятор поведения*, независимо от происхождения, сословной, классовой, национальной принадлежности человека.

Во-вторых, это означает, что этикет теряет свою «ярлыкность»: отныне он не разделяет людей, а, напротив, *объединяет* их, предъявляя ко всем одинаковые требования. Его «этикеточная» функция сохраняется лишь в плане *культурно-образовательных различий* — он остается показателем уровня воспитанности

человека, позволяющим сразу же увидеть и узнать «своего» — как сигнал Маугли: «Мы с тобой одной крови, ты и я».

В-третьих, этикет становится все менее авторитарным и все более *гуманистичным*: он отказывается от жестких однозначных предписаний поведения в пользу *рекомендаций и предложений*, которые каждый индивид, реализуя свою сущность, со своих *субъективных позиций* волен (свободен) соблюдать или не соблюдать.

Конечно, здесь имеются свои сложности. С одной стороны, идя до конца, мы должны были бы провозгласить право каждой личности не только выбирать, но и «создавать» собственные этикетные правила. С другой стороны, возникает опасность, связанная с забвением истины: «Свобода каждого кончается там, где начинается свобода другого». Можем ли мы быть уверены, что отказ от однозначной регуляции не приведет к произволу одних, причем с достаточно спорной моральной ориентацией, и их «покушению» на свободу других?

В-четвертых, вместе с тем этикет все больше начинает обретать *«инструментально-прагматичный» характер*: из условно-согласительного каприза он проявляет склонность превращаться в некое средство, инструмент для достижения цели (личных симпатий, делового успеха, социального взаимопонимания) и тем самым становится *объективно необходимым*.

В-пятых, все перечисленные тенденции постепенно ведут к *упрощению* требований этикета, делая их человечнее: многие из предписаний теряют свою вычурность и искусственность, становятся более естественными и целесообразными, а значит, более доступными для усвоения и соблюдения.

Правда, эти изменения в сфере этикета имеют свои издержки. Происходит не только *упрощение*, но и общее *опрошение* нравов и отношений. Теряются формы уважительного обращения людей друг к другу (нельзя же считать таковыми пресловутые «мужчина» и «женщина»); забываются простейшие формы вежливости и предупредительности; утрачиваются элементарные знания о правилах поведения в общественных местах, транспорте, за столом.

Вместе с тем демократичность означает не низведение правил этикета до уровня невежества и хамства, а, напротив, возможность поднять всех и каждого до уровня требований *современной этикетной культуры*, которая способствует достижению взаимопонимания между людьми, создает доброжелательные, устойчивые взаимоотношения. На современном уровне этикет начинает все более носить не разъединяющий, а объединяющий характер, выступая одновременно актуальным средством достижения целей и успеха. Поэтому в интересах каждого человека *знать, понимать необходимость и соблюдать основные нормы этикета*, что и составляет смысл и содержание *этикетной культуры*. И педагог может и должен помочь новому поколению приобщиться к ней.

9.3. ОСНОВНЫЕ НОРМЫ И ПРИНЦИПЫ ЭТИКЕТА

Этикетная культура — это выражение общей нравственной культуры, воспитанности человека, его внутреннего отношения к окружающим в определенных *принципах и нормах этикета*. К основным *принципам* этикета относятся прежде всего *внимание и уважение* к другим людям, требующие от нас соблюдения таких *норм*, как *вежливость, тактичность, чуткость, чувство меры, деликатность, умение слушать, скромность*.

1. *Вежливость* проявляется во многих конкретных правилах поведения: *приветствии, обращении к человеку, умении помнить его имя и отчество, важнейшие даты его жизни*. Известно прекрасное высказывание Сервантеса: «Ничего не стоит так дешево и не ценится так дорого, как вежливость» — эта «сумма маленьких жертв», приносимых нами людям, с которыми мы вступаем в те или иные отношения. Истинная вежливость непременно *доброжелательна и искренна*. Она — одно из проявлений бескорыстного отношения к людям, с которым и мы общаемся. С кем-то из них эти отношения могут перейти в дружбу, с кем-то остаться просто товарищескими или деловыми. Но наша искренняя доброжелательность ко всем — обязательная дань вежливости.

2. *Тактичность и чуткость* — это внимание к тем, с кем мы общаемся, желание и умение их понять, почувствовать, чем мы можем доставить им удовольствие, радость или наоборот, вызвать раздражение, досаду, обиду. *Тактичность* — это *умение всегда учитывать конкретные обстоятельства общения*: разницу возраста, пола, общественного положения, место разговора, наличие или отсутствие посторонних.

Тактичный и воспитанный человек ведет себя в соответствии с нормами этикета не только в официальной обстановке, но и дома. Такт и чувство меры подсказывают ему, что можно, а чего нельзя делать при тех или иных обстоятельствах. Такой человек никогда ни словом, ни поступком не обидит другого, не оскорбит его достоинства. К сожалению, встречаются люди с «двойным стандартом» поведения: один — на людях, другой — дома. В школе, со знакомыми и друзьями они вежливы, предупредительны, а дома, с близкими, не церемонятся, грубы и бестактны. Это говорит о невысокой культуре человека и плохом воспитании.

Разнообразны формы проявления *бестактности*. Считается, что: *бестактно в разговоре*:

- без причины отказываться от обсуждения предложенной темы;
- вести разговоры, которые могут вызвать у присутствующих тяжелые воспоминания, неприятно задеть их;
- позволять неуместные шутки, подтрунивать над присутствующими, сплетничать об отсутствующих;

—громко распространяться в общественных местах и транспорте о сугубо личных, интимных делах;

—шептать на ухо и т.д.;

бестактно в поведении:

—войдя в транспорт, останавливаться в дверях, не думая о других пассажирах;

—занять собой или своим багажом сразу несколько мест в транспорте;

—сидеть в транспорте, «не замечая» стоящих перед собой женщин и пожилых людей;

—не оставлять на эскалаторе метро прохода тем, кто торопится (следует стоять справа);

—быть всегда всем недовольным, ворчать, все осуждать, постоянно предъявлять претензии;

—бесконтрольно вести себя в собственной квартире, доставляя беспокойство соседям: хлопать дверями, шуметь в позднее время и т.д.;

бестактно проявлять праздное любопытство:

—пристально разглядывать человека, показывать на него или шептаться о нем;

—читать чужие письма, подслушивать чужие разговоры;

—заглядывать в окна чужих квартир;

—разглашать чужие тайны;

бестактно неумение владеть собой, в частности:

—действовать и говорить в состоянии гнева или страсти — впоследствии вы можете об этом горько пожалеть;

—слишком откровенно проявлять свои симпатии и антипатии;

—слишком далеко заходить в выражении своей любезности и при ветливости, чтобы они не превратились в назойливость.

Приведенный перечень «бестактностей» носит, конечно же, условный характер. Это, скорее, «информация к размышлению», нежели сборник жестких требований. Многое здесь зависит от обстоятельств, многое — от индивидуальных особенностей самого человека.

Так, молодой человек, не уступающий место в транспорте, может быть болен, плохо чувствовать себя или ехать с ночной смены. «Неумение владеть собой», квалифицируемое как бестактность, для кого-то явится проявлением искренности и внезапности чувств, а для кого-то и вовсе будет не «неумением», а принципиальным «нежеланием», отстаиванием права на не регламентированную естественность поведения. Таким образом, просто «научиться такту» нельзя (а возможно, и не нужно) — он приобретается под влиянием среды и воспитания, обусловлен характером и желанием самого человека. Однако развить его, безусловно, можно. А определить, что следует отнести к тактичному или бестактному поведению, каждому человеку в каждом конкретном случае помогут *чувство меры и деликатность*.

3. *Чувство меры* — это умение найти границу, которую следует соблюдать в отношениях с людьми и за которой наши слова и поступки могут вызвать у человека незаслуженную обиду, огорчение, боль; чувство меры выступает индивидуальным показателем нашей тактичности и чуткости.

4. *Деликатность* — непосредственное проявление чуткости, почти

ее синоним — подсказывает, как подойти к человеку, чтобы не оскорбить, не обидеть его, не коснуться больного места, а, на против, постараться помочь ему, вывести из затруднительного положения. Вместе с тем деликатность не должна быть излишней, навязчивой, назойливой, льстивой.

5. *Умение выслушать собеседника*, способность предусмотреть его реакцию на наше высказывание, поступки и при необходимости самокритично, без ложного стыда *извиниться за допущенную ошибку* — обязательное условие тактичности и уважения к другому. Особенно важно это качество как норма поведения учителя. Это не только не уронит вашего достоинства, но, наоборот, укрепит его в глазах окружающих.

6. *Скромность* несовместима со стремлением показывать себя лучше, способнее, умнее других, подчеркивать свое превосходство, требовать для себя привилегий, особых удобств, услуг.

Эгоцентричные люди, напротив, стремятся привлечь к себе внимание, «протиснуться вперед». Они осуждают, высмеивают, умаляют значение других, возвеличивая собственные заслуги, часто не существующие. Такие люди неприятны в обществе, их перестают уважать, ибо им не хватает такта, внутренней чуткости, которые так необходимы в общении.

Вместе с тем, помня, что «мир без меня был бы неполный» (А. Платонов), «предъявляя» миру в процессе самореализации свою индивидуальную сущность, человек не должен страдать «сверхскромностью», излишней робостью и застенчивостью. Педагогический такт учителя должен помочь молодым людям в процессе их обучения стать достаточно решительными и активными в критических обстоятельствах, при отстаивании собственного мнения. Но следует научить их делать это, не вызывая у других внутреннего сопротивления, враждебности и желания «сразиться».

Спокойствие, дипломатичность, готовность к пониманию аргументации собеседника, хорошо продуманная контраргументация, основанная на точных фактах, — вот решение противоречия между скромностью и твердостью в отстаивании своего мнения. А лучше всего положить конец недоразумению дружеским, тактичным замечанием, сочувственным стремлением понять своего собеседника. Рассмотренные *нормы этикета* выступают одновременно и его основополагающими *принципами*. Кроме того, существуют еще и *общие правила* поведения. К ним относится, в частности, «*неравенство*» людей в области этикета, выражающееся в *преимуществах*, которые имеют:

- женщины перед мужчинами,
- старшие перед младшими,
- начальник (директор, учитель) перед подчиненными,

- больные, слабые, инвалиды перед здоровыми.

Так, например, по отношению мужчины, молодого человека, юноши к женщине судят об уровне его культуры и воспитанности. Если мужчина сопровождает или провожает женщину, он должен всячески заботиться о ней. В театре, ресторане, гостях — помочь снять одежду, сдать ее в гардероб, подать пальто. Идя по лестнице вверх, мужчина отстает от женщины на 1—2 ступеньки, спускаясь вниз, он идет впереди. В дверях пропускает ее вперед (кроме залов ресторана, куда мужчины входят первыми). В транспорте, лифте мужчина должен помочь женщине войти и выйти (первым выходит мужчина, подавая даме руку); взять у нее тяжелую сумку или хотя бы предложить помощь. Всегда и всем женщинам, независимо от их возраста, мужчина (молодой человек, юноша, подросток) должен уступать место в транспорте. Этим простым правилам поведения мы должны учить своих воспитанников с детства.

Таким образом, мы переходим от рассмотрения *общих* принципов этикета к *частным* вопросам поведения.

9.4. ПРАВИЛА ЭТИКЕТА ДЛЯ КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ

В этикете нет «мелочей», точнее, он весь состоит из «мелочей», нанизанных на единый стержень вежливости, внимания к людям. Начинается же этикет с определенного порядка и правил приветствий, обращений, представлений и знакомств, которым педагог должен научить своих учащихся.

Приветствия, обращения, знакомства

Приветствия обусловлены «неравенством» в этикете, поэтому следует помнить, что *первыми обязаны приветствовать*: молодые — старших, входящие — присутствующих, запаздывающие — ожидающих и т.д. В гостях в первую очередь приветствуют хозяйку и хозяина, после них — женщин (сначала пожилых, затем молодых), потом — более пожилых и старших по положению мужчин и остальных гостей.

Большое значение при приветствиях имеет *манера держаться*. На человека, с которым здороваешься, следует смотреть прямо, с улыбкой. Крайне неприятное впечатление производит человек, который, протягивая правую руку для приветствия, левую держит в кармане, смотрит в сторону, вниз или продолжает разговаривать с другим человеком.

Сидящий молодой человек, приветствуя женщину или старшего по возрасту и положению человека, должен обязательно встать. Если он приветствует лиц, проходящих мимо, не вступая с ними в разговор, он может не вставать, а лишь приподняться.

На улице идущий мужчина первым кланяется стоящему. Женщина, идущая рядом с мужчиной, первой здоровается с женщиной, идущей или стоящей в одиночестве. Женщина первой приветствует мужчину, если она его обгоняет.

Приветствуя знакомую женщину на улице, мужчина должен приподнять шляпу или кепку (но не берет, шапочку или зимнюю шапку). В лифте в присутствии дамы мужчины снимают головной убор.

Формы приветствия могут быть разными: от «Здравствуйте» или «Доброе утро» до простого кивка головой. Одной из наиболее распространенных у нас форм приветствий является *рукопожатие*.

Рукопожатие не должно быть слишком сильным или, наоборот, слишком слабым. Трясти руку или пожимать ее двумя руками неприлично. Подавать руку следует непосредственно перед рукопожатием, идти с протянутой рукой или обмениваться рукопожатием через стол не принято.

Первыми для рукопожатия подают руку женщины, старшие по возрасту или положению. Женщина как бы сама решает, подавать руку или нет. Это ее право. Если женщина или старший по положению, возрасту, не предлагают руки, им следует слегка поклониться. Если приветствие сопровождается рукопожатием, мужчина должен снять перчатку, а женщина может ее не снимать, поскольку перчатки являются частью дамского туалета. Однако варежку или теплую перчатку рекомендуется снимать и женщине.

Требования этикета необходимо соблюдать независимо от желания, настроения, психологического состояния в данный момент. Так, если вы встретили знакомого, на которого обижены, с ним все равно следует поздороваться. Слова, с которыми люди при встрече обращаются друг к другу в знак приветствия, всегда должны быть дружелюбными и доброжелательными.

Формы обращения к другому человеку в современном русском и белорусском языках, к сожалению, недостаточно корректны; таких форм обращения, как, например, в английском, французском и других языках, у нас нет или они малоупотребительны.

Советское «товарищ» из обихода ушло, «гражданин» звучит слишком официально, «господин», «госпожа», «спадар», «спадарыня» приживаются с большим трудом. И обращаемся мы друг к другу по «половому признаку» — «мужчина» и «женщина», что крайне вульгарно и неправильно. Грубо звучит привычка обращаться к посторонним со словами «папаша», «мамаша», «тетенька», «дяденька», «бабуся». Не следует называть так знакомых и за глаза. Не следует также обращаться к женщинам со словами: *киса, зайка, рыбка* и т.д. Такие слова можно употреблять только интимно, да и то лишь в том случае, если они приятны тому, к кому обращены.

При обращении к незнакомому, малознакомому человеку или официальному лицу всегда следует говорить «Вы». Форма обращения «ты» выражает более близкие отношения с человеком.

Принято, что члены семьи и родственники обращаются друг к другу на «ты» (обращение на «Вы» считается устаревшим). Часто форма «ты» употребляется между сотрудниками и коллегами. «Ты» указывает в данном случае на сплоченность и теплые товарищеские отношения. Взрослые говорят чужим детям «ты», пока они не становятся подростками; с 16 лет к ним обычно начинают обращаться на «Вы».

Преподаватели говорят студентам и старшеклассникам официальное «Вы». Если же у педагога складываются с учащимися неформальные отношения, то «ты» может быть свидетельством не пренебрежения и высокомерия, а, напротив, близости и доверия. И конечно же, многое здесь зависит от тона: теплое «ты» может оказаться куда предпочтительнее холодного «Вы».

Правила хорошего тона предусматривают, как следует переходить с «Вы» на «ты». Переход на «ты» может предложить только старший младшему и начальник подчиненному. Между мужчиной и женщиной это правило условно. Разрешить говорить «ты» — право женщины, мужчина может только попросить о такой форме обращения. Молодой человек может попросить близких старших говорить ему «ты». При этом сам он продолжает говорить им «Вы». Если же старший разрешит обращаться к нему на «ты», то молодой человек должен принять это как знак доверия и соответственно вести себя.

Те же, кто переходит с «Вы» на «ты» в пылу ссоры, стараясь тем самым унижить противника, ни в коей мере не показывают этим своего превосходства, наоборот, демонстрируют только несдержанность и невоспитанность.

Этикетные правила знакомства являются не менее сложными. Первый шаг к установлению знакомства — *представление*. Представляясь или представляя кого-то, обычно называют фамилию, имя, отчество, иногда — должность или звание. Существует ряд общепринятых правил, которые необходимо соблюдать при представлении и знакомстве.

Мужчина, независимо от возраста и положения, всегда представляется женщине первым. Младших по возрасту или положению мужчин и женщин следует представлять более старшим. При равном положении более молодой представляется более пожилому, мужчина — женщине, подчиненный — начальнику; один человек представляется паре, группе (даже женщина представляется супружеской паре первой). Если мужчина в момент представления сидит, он обязан встать. Женщина может не вставать, за исключением тех случаев, когда ее представляют даме, которая старше ее по возрасту или положению. Когда в обществе одного человека представляют сразу нескольким, обычно громко называют его фамилию, имя. Представляемый слегка кланяется всем.

Для представления лучше прибегать к помощи посредника. Однако можно представиться и самому. Если кто-нибудь представляется вам, в ответ следует назвать свою фамилию. Если кто-то знакомит двух людей, он должен сам назвать представляемых. Нельзя подвести их друг к другу и сказать: «Знакомьтесь». Это невежливо, так не принято делать. Если представляющий знакомит людей одного возраста и пола, он должен представить менее знакомого человека более знакомому. Членов семьи представляют, как правило, не называя их фамилий, например: «Леонид Петрович, позвольте представить Вам моего брата Евгения».

Человек, которому представляют нового знакомого, называет свою фамилию и добавляет: «Очень приятно», «Рад с Вами познакомиться». Тот, кого представляют, говорить этого не должен. После представле-

ния новые знакомые обмениваются приветствиями и в большинстве случаев рукопожатиями и могут вступить в непродолжительную беседу, инициатором которой является человек, старший по рангу и возрасту, или женщина. Люди, которые были вовлечены в разговор, не будучи представленными друг другу, прощаясь, обмениваться рукопожатиями не обязаны.

Жесты, мимика, позы

В процессе приветствий, знакомств и представлений человек демонстрирует определенные *манеры поведения*, характеризующие *этикетную культуру человека*. **Манеры** - это способ держать себя, внешняя форма поведения, обращения с другими людьми, употребляемые в речи выражения, интонация, характерные для человека походка, жестикация, мимика. *Манера держаться* - это такой же способ проявлять уважение к окружающим людям, как опрятная одежда, вежливое обращение в разговоре, тактичность.

Хорошими манерами считаются скромность и сдержанность, умение контролировать свои поступки, внимательно и тактично обращаться с людьми. Хорошие манеры предполагают умение правильно держать свое тело, управлять своими движениями. Хорошие манеры диктуют нам, что не следует быть угрюмым или погруженным в собственные заботы. Следует быть общительным, приветливым, не показывать людям свое дурное настроение и *плохие манеры*.

Плохими манерами принято считать привычку громко говорить, не стесняясь в выражениях, развязность в жестикации и поведении, неряшливость в одежде, грубость, откровенную недоброжелательность к окружающим, пренебрежение к чужим интересам, беззастенчивое навязывание другим людям своей воли и желаний, неумение сдерживать свое раздражение, намеренное оскорбление достоинства окружающих людей, проявляющееся в бестактности, сквернословии, употреблении унижительных кличек и прозвищ.

Одно из главных требований к поведению человека - его *естественность*. Когда человек ведет себя неестественно, это всегда заметно со стороны, и он многое теряет. Истинное лицо человека - *имидж личности* - проявляется в его **жестах, мимике, движениях, позах**. Это так называемые **невербальные средства общения** (в отличие от *вербальных* - словесных), с помощью которых можно сказать гораздо больше, чем словами, даже когда сам человек этого не хочет,

Специалисты утверждают, что если с помощью слов передается 7% информации, с помощью звуковых средств (тон голоса, громкость речи и т.п.) - 38, то с помощью мимики, жестов, позы — 55%. Иными словами, не столь значимо, *что* говорится, а *как* это говорится и *что* при этом *делается*. Наверное, каждый может вспомнить, как он сам

прибегал к **красноречивым** взглядам и жестам или «читал» ответ на лице собеседника. И если говорит человек одно, а на лице у него написано другое, то большего доверия заслуживает выражение его лица. Не случайно еще Цицерон говорил своим ученикам: «Все движения души должны сопровождаться жестами: кисти рук, пальцев, всей руки, протянутой вперед; ноги, ударяющей о землю; особенно богата мимика глаз. Жесты подобны языку тела, который понимают даже дикари и варвары».

Учитывая это, в процессе общения необходимо, с одной стороны, контролировать свои движения и мимику, с другой — уметь «читать» реакцию партнера. Для этого полезно знать язык жестов и мимики. Их смысл не всегда бывает одинаковым: необходимо учитывать общую атмосферу беседы, ее содержание. Наиболее информативны жесты. Они могут быть сигналом к окончанию встречи (например, готовность одного из партнеров встать из-за стола — корпус чуть наклонен вперед, при этом руки опираются на что-либо) или иметь противоположное значение и свидетельствовать о заинтересованности в беседе (рука находится под щекой, но не подпирает ее). Выделяется *четыре типа жестов* в зависимости от их предназначения. Первый тип — *жесты-символы*.

К ним относится, например, довольно распространенный сегодня американский символ «О'К», передающийся с помощью большого и указательного пальцев, сложенных буквой «О», и означающий: «все хорошо», «все в порядке». Или известный всем знак победы, «виктории» — указательный и средний пальцы в виде латинской буквы V. Следует помнить, что жесты-символы неоднозначны: они могут определяться различиями в культурах, традициях, иметь разные смыслы.

Во-первых, жесты в значительной степени ограничены рамками той или иной культуры: жест-символ, значимый в одной культуре, в другой может отсутствовать вовсе. Так, в ряде провинций Китая традиционный для россиян поцелуй расценивается не иначе как отвратительное поведение и даже преследуется по закону.

Во-вторых, в различных странах и культурах для обозначения одних и тех же понятий используются разные жесты-символы. В Индонезии, например, чтобы продемонстрировать свои чувства любимой девушке, любимый должен ... перегрызть ей брови зубами. Жители острова Бали взаимные симпатии проявляют долгим стоянием друг против друга. Считается, что таким способом объекты обожания как бы растворяются друг в друге. У австралийских же аборигенов мужчине достаточно запустить руку подмышку возлюбленной, затем поднести пальцы к собственному носу: «Принимаю тебя вместе с твоим запахом» — означает сей странный для нас жест.

В разных странах люди приветствуют друг друга по-разному. Египтянин отдаст вам честь, прикладывая ладонь ко лбу, эскимос ударит по голове и плечам, лапландец потрется своим носом о ваш, самоанец обнюхает вас, а полинезиец, обняв вас, потрет вам спину. Все это — обычаи приветствия. В былые времена китайцы, встречая друг друга, пожимали руки... самим себе. В наши дни этим жестом политические и государственные деятели приветствуют народные массы.

Не во всех странах жесты «да» и «нет» совпадают с нашими. В арабских странах, что-то отрицая, отклоняют голову назад и прищелкивают языком, в Японии покачивают кистью руки, в Болгарии кивают головой, как у нас для обозначения согласия.

В-третьих, один и тот же жест может иметь разные смыслы. Так, в некоторых арабских странах проведение по зубам ногтем большого пальца символизирует ограниченные финансовые возможности. В других же подобный жест выражает категорическое несогласие. Случайно прикоснувшись к мочке уха, вы можете нанести оскорбление испанцу. Помимо испанцев вы заденете честь грека, мальтийца и итальянца. Лишь португальцы прикосновением к уху хотят показать, что не расслышали сказанного. Если вы захотите обидеть голландца, приложив указательный палец к виску, как это делается у нас, то встретите обратную реакцию, так как отметите этим жестом большой ум собеседника. Если вы приложите указательный палец к веку, для итальянца это будет означать проявление доброжелательности, для испанца — недоверие, француз посчитает, что его принимают за лжеца, саудовец поймет, что кого-то вы принимаете за дурака, а сеньорита из Южной Америки подумает, что вы имеете на нее виды.

. Второй тип — *жесты-иллюстраторы*. Используются для пояснения сказанного, усиливают и подчеркивают ключевые моменты сообщения, в результате чего они лучше запоминаются. Наиболее типичный пример — указание направления рукой. Но жестикация не должна быть слишком интенсивной, иначе собеседники могут почувствовать себя неловко, хотя и не будут понимать причину своего неудобства и раздражения.

Третью группу составляют *жесты-регуляторы*, играющие важную роль в начале и конце беседы. Один из таких жестов — *рукопожатие*. Это традиционная и древнейшая форма приветствия. Она говорит о многом, в частности, о дружелюбии и готовности к контакту. Важны интенсивность и длительность рукопожатия. Так, короткое вялое рукопожатие и очень сухие руки могут свидетельствовать о безразличии. Влажные руки говорят о сильном волнении. Долгое рукопожатие, сопровождаемое улыбкой, приветливым взглядом, демонстрирует дружелюбие. Но не стоит слишком долго задерживать руку собеседника — это вызывает смущение. К жестам-регуляторам относится также *дистанция* между партнерами. Американцы, например, как и англичане, при разговоре предпочитают находиться на расстоянии вытянутой руки, немцу такое расстояние покажется явно недостаточным и он отступит на полшага назад. Напротив, итальянец и саудовец постараются сделать полшага вперед. Четвертый тип — *жесты-адапторы*. Сопровождают обычно наши чувства и эмоции. Они напоминают детские реакции и проявляются в ситуациях стресса, волнения, переживания. Так, если человек расстроен, он может тереть мочку уха или одежду, а в затруднительных ситуациях почесывать затылок.

Огромную роль в общении играет мимика — выражение лица человека. Пожалуй, наиболее универсальное из мимических средств общения — *улыбка*. Она выражает радость встречи, гово-

рит о дружелюбии и расположении, сопровождает слова приветствия. Некоторые психологи считают, что мы улыбаемся не только потому, что рады чему-либо, но и потому, что улыбка помогает нам чувствовать себя лучше и увереннее. Поэтому, как говорит герой фильма «Тот самый Мюнхгаузен», — «Улыбайтесь, господа».

Другое сильнейшее «оружие» общения — *взгляд*. Он может быть жестким, колючим, добрым, радостным, враждебным и т.д.

Небольшая задержка взгляда на собеседнике, особенно в конце встречи или в наиболее острые моменты, может означать: «Я доверяю вам» (при этом взгляд сопровождается небольшим кивком) или «Я не боюсь вас». Слишком частый отвод взгляда в сторону может свидетельствовать о том, что человек нервничает или разговор его мало интересует, и он старается его закончить.

Итак, жесты, мимика, улыбка, взгляд являются важными компонентами общения. Владение ими помогает лучше разбираться в людях и их отношении к нам, а также поддерживать и устанавливать дружеские контакты. Но не менее значимы **позы участников беседы**. Они прежде всего отражают их положение: реальное или психологическое равенство или зависимость. Иногда собеседники занимают равное положение, но один из них стремится показать свое превосходство или, напротив, готовность подчиняться, что может и не совпадать с их статусом.

Допустим, один из собеседников присел на краешек стула, положив руки на колени, другой — развалился, положив ногу на ногу. Взаимоотношения этих людей легко «прочитываются», даже если не слышно, о чем идет речь: второй полагает себя хозяином положения, первый — подчиняющимся (при этом неважно истинное соотношение занимаемых ими позиций).

О стремлении быть главным, ведущим в беседе могут свидетельствовать такие позы: одна рука на бедре, другая опирается на косяк двери или стенку; или голова чуть приподнята, руки сложены у талии. При желании же подчеркнуть согласие с партнером можно наблюдать своеобразное копирование его жестов. Так, если при дружеской беседе один из партнеров сидит, подперев голову рукой, то другой почти автоматически делает то же самое, как бы сообщая: «Я такой же, как и ты». Особенно значимы поза, взгляд, улыбка человека *в первые минуты знакомства*. Еще не произнесено ни единого слова, а первая оценка собеседнику уже дана. Изменить ее впоследствии бывает очень трудно. Что же наиболее существенно в начальный момент общения? Прежде всего, необходимо показать *заинтересованность* в предстоящей беседе, *открытость* и *готовность* к общению. Поведение, как уже говорилось, должно быть естественным, но от некоторых привычек все же следует отказаться.

Не следует принимать позу, характеризующую *закрытость* и *агрессивность*: насупленные брови, наклоненная вперед голова, широко расставленные на краю стола локти, сжатые в кулак или сцепленные пальцы. Не надевайте очки с затемненными стеклами, особенно при первом знакомстве. Не видя глаз собеседника, партнер может чувство-

вать себя неловко, поскольку значительная доля информации оказывается ему недоступной, и тогда доверительная атмосфера в общении может не возникнуть.

Присаживаясь и поднимаясь со стула, не производите шума. Стул не двигают по полу, а переставляют, взявшись за спинку. Не садитесь на край стула, не раскачивайтесь на нем. Привычки машинально качать ногой, «ерзать» на стуле, постукивать по ножке каблуком могут быть восприняты как невнимание или нежелание продолжать разговор. Во время беседы сидеть лучше всего прямо, не наклоняясь и не откидываясь назад, не облокачиваясь на стол. Для сидящей женщины наиболее приемлемая поза — колени вместе, ступни одна возле другой, голени повернуты слегка наискосок.

Скрещивание рук на груди допустимо, но этот жест может быть воспринят собеседником как недовольство или желание прекратить разговор. Поднятые плечи или втянутая голова означают напряженность, производят впечатление замкнутости. Подпирать голову рукой при разговоре некрасиво: это может означать скуку или усталость. Для расположения собеседника лучше всего склонить голову набок: это создает впечатление, что человек внимательно слушает. В то же время, не стоит делать того, что может быть расценено, как затягивание времени, попытка уйти от ответа (закуривать сигарету, протирать стекла очков).

Интерпретация мимики, жестов, поз и других компонентов невербального общения не всегда бывает одинаковой: необходимо учитывать общую атмосферу беседы, ее содержание.

В целом же *хорошие манеры* предполагают личный выбор каждого человека: в одних обстоятельствах им следуют очень строго, в других — менее строго. Следует найти меру, чтобы не выглядеть неестественной куклой или истуканом. Для этого не надо запоминать сотни правил, достаточно одного — *уважительно относиться к другим*. Наши учащиеся должны помнить, что в основе всех хороших манер лежит забота о том, чтобы человек не мешал другому человеку - за столом, на улице, в общественных местах, чтобы все чувствовали себя хорошо. Воспитывать нужно не столько манеры, сколько то, что выражается в манерах: бережное отношение к миру, к людям, к природе, к вещам. Тем более, что *знание правил этикета* не является гарантией *правильного поведения*. Безукоризненное поведение сможет выработать лишь тот, кто следует принятым в обществе правилам хорошего тона не только в исключительных обстоятельствах, «на людях», но и в обыденной жизни.

Правила хорошего тона предусматривают определенные требования не только к *формальной* стороне общения — приветствиям, представлениям, манерам, но и к *содержанию* общения — выбору темы, места, к самому процессу ведения беседы. Поэтому особое внимание следует уделить *этикету в речевой деятельности*, которая для педагога является к тому же основным способом его профессиональной деятельности.

9.5. ЭТИКЕТ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Жизнь любого человека невозможна вне речи. Речь позволяет нам общаться с другими людьми, дает возможность так или иначе воздействовать на них. В то же время речь отражает наш внутренний мир, выявляет наши мысли и чувства, служит нашей самохарактеристикой. Нередко уже сама манера речи создает устойчивое впечатление о человеке. «Скажи мне что-нибудь, и я скажу, кто ты», — можно заявить, перефразируя известную поговорку.

Способность говорить, как и способность мыслить, является родовым свойством человека. Так что человек не только «*homo sapiens*» (существо думающее), но и «*homo loquens*» (существо говорящее). Однако дар речи, данный природой как возможность коммуникации, общения, необходимо еще осуществить на практике: важно уметь толково и со смыслом воспользоваться этим даром. Чтобы овладеть словом, научиться формировать мысли, выражать чувства, общаться с людьми, необходимы высокая *культура речи*, соблюдение *правил речевого поведения* и овладение *речевым этикетом*.

Культура речи

Общаясь с помощью языка, мы не просто произносим какое-то слово — мы осуществляем речевую*деятельность. *Речевая деятельность* — это совокупность психофизиологических и социокультурных функций индивида по осуществлению речевого общения. Продуктивность речевой деятельности в каждой конкретной речевой ситуации определяется четким осознанием индивидом того, *кто — кому — о чем — где — когда — почему и зачем* говорит. Особенно важны последние два аспекта — почему и зачем я говорю, т.е. *причина* и *цель* речи. Речевая деятельность предполагает:

- умение членораздельно говорить, внятно произносить слова и фразы;
- умение находить слова, адекватно передающие мысли и чувства;
- умелое пользование грамматикой (правилами языка).

Соблюдение этих требований входит в понятие «культура речи».

Культура речи — это *степень соответствия речи нормам современного литературного языка, совокупность знаний и навыков, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное пользование языком*.

Следует четко обозначить *основные признаки культурной речи*.

1. *Правильность речи* выступает исходным признаком, без соблюдения которого культурная речь в принципе немыслима. Правильность речи — это соответствие ее структуры действующим общепринятым *нормам* языка. *Норма* — это исторически обусловленная совокупность языковых средств, а также правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее предпочтительными.

Существуют различные языковые **нормы: произношения, ударения, словообразования, грамматики (морфологические и синтаксические), лексические, стилистические**. Не все мы лингвисты по образованию, но знание и соблюдение этих норм необходимо всем, **ибо** это обеспечивает *правильность, грамотность речи*.

С течением времени нормы меняются под воздействием тех или иных условий, причем их изменение — не всегда контролируемый процесс. Некоторые из этих изменений кодируются лингвистами как закономерные, другие подчас «врываються» в языковую практику и закрепляются в ней вопреки мнению специалистов, например, выражения типа «ужасно весело», «страшно интересно». Некоторые языковые нормы переживают настоящие исторические «приключения».

Так, во времена Гоголя и Белинского было принято говорить «скрип», «брычка», вместо современных «скрип», «бричка». Или ставшие архаичными формы «снеги», «учители» (а не «снега», «учителя») в наши дни могут использоваться вновь для создания особого эмоционально окрашенного стиля, как, например, в стихотворении Е. Евтушенко: «идут белые снеги».

2. *Точность* — не менее важный признак культуры речи. Точность — это не просто умение выбирать и использовать самые нужные и подходящие слова. Чтобы точно говорить, надо четко мыслить. Известен старый афоризм: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Иначе говоря, *точность как качество речи связана с самим мыслительным актом, со знанием предмета речи, с компетентностью и интеллектуальными способностями говорящего*. Весьма важны и *собственно языковые условия* в обеспечении точности речи, например, использование разных типов точности.

Выделяются два типа точности. Первый — *предметная точность* — поиск слова, наиболее точно отражающего обозначаемый предмет или явление; это точность «для себя». Второй — *понятийная точность* — перевод данного понятия в сообщение, информацию «для других».

Точность в речевой деятельности предполагает выбор вариантов из числа тех, которыми располагает язык и которые свободно может использовать говорящий. Это может быть выбор одного из синонимов, одной из синтаксических конструкций, нужного варианта расположения слов, предпочтение того или иного термина и др.

П Педагогическая этика

* Этот раздел подготовлен совместно с З. В. Бражниковой.

Найти самые нужные слова, чеканные формы выражения, не говорить лишних слов — задача не из простых. Особенно остро ее переживают поэты: «Мысль изреченная есть ложь» (Тютчев); «О, если бы без слов сказаться мыслью было можно!» (А. Фет). Н. А. Некрасов отмечал. «...Всегда досадно, когда встречаю фразу «нет слов выразить» и т.п. Вздор! Слово всегда есть, да ум наш ленив». К наиболее типичным нарушениям точности речи относятся:

- многословие и краснобайство;
- неумение различать паронимы — близкие по значению и сфере употребления однокоренные слова, но разные по структуре и смыслу (*нетерпимый—нестерпимый, одеть—надеть, основать—обосновать, факт—фактор*);
- смешение омонимов — слов одинакового звучания, но разного личного значения, что порождает каламбуры и двусмысленность («запустить производство», «упражнения на мате», «донести до вашего сведения»);
- неточность в понимании смысла терминов;
- отсутствие четкости при полисемии — многозначности слова («рядовой» — *военнослужащий* и — *обычный, заурядный, обычно венный*);
- путаница в применении иноязычных и архаичных слов.

3. **Логичность** как признак культурной речи близка и предполагает точность, но не исчерпывается ею. Это способ не столько словоупотребления, сколько *словосоединения*, построения речи. Логичность требует от нас смысловой непротиворечивости частей одного высказывания и нескольких высказываний в одном тексте. Здесь важны два условия: *логичность мышления* и *логичность изложения*. Платон остроумно заметил: «Всякая речь должна быть составлена, словно живое существо, - у нее должно быть тело с головой и ногами, причем, туловище и конечности должны подходить».

4. **Чистота речи** — признак культурной речи, проявляющийся в двух аспектах: в соотношении речи с литературным языком и в ее соотношении с нравственными критериями общения. В чистой речи нет места элементам, чуждым литературному языку, или отвергаемым моральными нормами. Нарушение первого требования порождает так называемую «засоренную речь», нарушение второго — «грязную речь».

Речевая культура предполагает искоренение из речи различных видов языковых «сорняков». Это могут быть:

— *диалектизмы* — слова, свойственные местным говорам (диалектам);

— *варваризмы* — немотивированное включение в речь иноязычных слов;

— *жаргонизмы* — слова и обороты, применяемые в жаргонах — от ветвления языка, обслуживающих замкнутые группы и сообщества;

— *вульгаризмы* — слова и выражения, грубо, примитивно обозначающие предметы или события, унижительные и оскорбительные для человека (бранные слова, нецензурная лексика);

слов, не несущих информации и затрудняющих общение («значит», «как бы», «это самое», «как его», «ну», «ага», «вот» и др.);

— *канцеляризмы* — языковые штампы, слова и обороты, типичные для делового стиля, но неуместные в других языковых стилях («заострить вопрос», «имеет место», «во главу угла», «подхватить начинание», «поставить вопрос ребром», «играет большую роль», «на сегодняшний день» и т.д.). Наглядным примером канцеляризма (наряду с другими речевыми ошибками) является текст из стенгазеты Жилкомслужбы г. Минска по поводу 8 марта, где благодарят «женщин, которые отдают свою энергию, тепло сердец и улыбок на пользу тех, кто производит обмен жилых помещений, кто материально обогащает свою духовную жизнь (!)».

Конечно, употребление слов некоторых перечисленных групп возможно в соответствующих их происхождению и стилистической окраске ситуациях: при общении жителей одной местности (диалектизмы), при профессиональном общении (жаргонизмы), в деловом общении и переписке (канцеляризмы). Любое языковое явление правомерно, если оно мотивировано определенными жизненными обстоятельствами, но не любая речь может быть при этом признана культурной. Поэтому важно не создавать барьер в общении с окружающими, насыщая свою речь непонятными, неприятными или даже оскорбительными для них словами и выражениями и демонстрируя тем самым неуважение к собеседникам или случайным слушателям.

5. **Выразительность** как свойство речи обеспечивает и поддерживает внимание и интерес слушателя. Выразительна и нетривиальна речь, которая на общем фоне типовой ситуации общения выделяется лексикой, интонацией, структурой. Избитое не может быть интересно. Выразительно всегда необычное, неожиданное.

Важно правильно выбранный *тон речи*, который в разговоре значит не меньше, чем жесты, позы и манера общаться. Одно и то же слово или фраза способны передать массу оттенков мысли и чувства в зависимости от тона, которым они произнесены. Существует множество *тонов речи*: патетически-возвышенный, обыденный, ритуальный и др. Б. Шоу замечал, что существует пятьдесят способов сказать «да» и пятьсот способов — «нет», и все они будут нести разный смысл.

Необходимо учитывать, что на нас воздействует не только информация, содержащаяся в речи, но и *способ ее подачи*. Так, например, чрезмерная громкость голоса приводит к тому, что слушатель уже через 10 минут перестает воспринимать речь, похожую на крик. Аналогична ситуация с чрезмерно тихим голосом, заставляющим слушающего напрягаться, отчего человек быстро устает и перестает слушать.

6. **Богатство речи** — свойство, близкое к выразительности. Оно предполагает разнообразие речи, вариативность лексики, синтаксиса и интонаций. Бедная речь однотонна, однообразна, скучна. Богатство речи вырастает из запаса слов и знания их значений, запаса моделей словосочетаний и предложений, совокупности навыков речевой деятельности (умения объяснять, спорить, убеждать, выделять смысловые нюансы). Богатству речи

способствует употреблению пословиц, поговорок, крылатых выражений.

7. *Уместность речи* - особый признак речевой культуры, связанный с понятием о языковых и речевых *стилях*. Смещение стилей или их несоблюдение — признак речевого бескультурья. Сказать «здравствуйте», «привет», «разрешите вас поприветствовать», выразить благодарность словами «спасибо», «я тебе благодарен» или «разрешите поблагодарить вас» — не одно и то же.

Уместность речи, ее соответствие характеру общения зависит от многих факторов:

- от характера коммуникаций (частное или деловое общение);
- от положения коммуникантов во времени и пространстве (контактное или дистанционное общение);
- от наличия или отсутствия опосредующих средств общения (радио, интернет, факс, пейджер, телефон);
- от количества участников.

Итак, **культура речи** — *важнейшее условие качества общения*. Знание основ речевой культуры для каждого педагога — естественная необходимость, а обучение им своих учеников — его профессиональная обязанность.

Правила речевого поведения

Правила речевого поведения (для *говорящего*, для *слушающего* и для *присутствующих* при общении) выражают *нормативно-этическую функцию* и обеспечивают определенное *морально-психологическое качество* общения. Вот некоторые из этих правил, которые необходимо знать и соблюдать педагогу и которые он должен привить своим воспитанникам. *Для говорящего*: -

- доброжелательно относитесь к собеседнику; избегайте негативных оценок его личности, особенно в вульгарной форме;
- узнавайте, запоминайте и называйте имена тех, с кем общаетесь;
- правильно выбирайте тему разговора: она должна быть интересна и понятна партнерам;
- не выпячивайте свое «Я», приглушайте самомнение; старайтесь поставить в центр внимания не себя и свои оценки событий, а личность слушающего, его осведомленность и интерес к теме разговора;
- не начинайте разговор с вопросов, по которым расходитесь с партнером, а подчеркните вначале те аспекты, по которым вы сходите;
- умейте внушить партнеру по общению сознание его значительности: искусство признания достоинств (а не унижения или разоблачения) тех, кто нас окружает, должно быть усвоено и доведено до автоматизма.

Для слушающего:

- внимательно выслушивайте говорящего; отдавайте предпочтение слушанию перед всеми другими видами деятельности;

- слушайте доброжелательно и терпеливо, как бы авансирова доверие собеседнику; окончательный вывод сделаете позже;
- не перебивайте собеседника, как бы вам этого ни хотелось, и тем более не стремитесь перевести слушание в собственное говорение; помните — важнее получить информацию, чем передать ее.

Для присутствующего:

- если собеседники, ведущие диалог, не включают вас в общение, то вы — по этикету - должны «изобразить пустое место», т.е. выражением лица, позы продемонстрировать отсутствие интереса к чужому разговору;
- если общение двух сторон намеренно рассчитано на присутствие третьего и содержит намек на его подключение к общению, воспользуйтесь этим: это позиция косвенного адресата;
- если присутствующий, являясь невольным слушателем, обладает информацией, интересующей всех, или может устранить неточность или заблуждение в разговоре, то по его инициативе допускается его включение в круг общения. В этом случае следует деликатно «вклиниться» в речевое пространство словами: «Простите, что вмешиваюсь». Главное здесь — не допустить бестактности.

Речевого этикет

Речевого этикет предполагает умение пользоваться речевыми нормативами в конкретных ситуациях общения, в частности, при ведении личной или деловой беседы. **Этикет беседы** включает в себя *выбор темы и правила поведения собеседников*.

Выбор темы беседы зависит от многих факторов: повода, по которому люди собрались, культурного уровня собеседников, общности их интересов. *Тема разговора*, по возможности, должна быть интересной для всех участвующих. Среди малознакомых людей можно завести разговор о кинофильме, спектакле, концерте, выставке. Можно предложить обсуждение прочитанной книги или последних научных достижений, что может дать толчок для возникновения новых тем и мыслей. Обычно всех привлекают также политические события. Однако в условиях «всеобщей политизации» опасайтесь, чтобы разговор на эту тему не перешел в жаркие политические баталии.

Невежливо беседовать на тему, в которой кто-либо из присутствующих не может принять участия. Тактичный и вежливый собеседник ведет разговор со всеми присутствующими, не отдавая никому явного предпочтения. При выборе темы нужно считаться с человеком, с которым вы разговариваете, с местом, где вы находитесь, с настроением окружающих.

Тому, кто любит закатом солнца, не говорят о своих планах работы, а обсуждающему план работы — о вчерашней вечеринке. Не жалуются в обществе или в присутствии третьего лица на свои сердечные дела или домашние ссоры: это может поставить собеседника в неловкое положение. В обществе не рассказывают страшных историй и вообще

избегают всего, что может вызвать тяжелые воспоминания или мрачное настроение. Так, в присутствии больного не говорят о смерти, о том, что он плохо выглядит, наоборот, стараются его подбодрить. В пути, особенно в самолете, не рассказывают о воздушных катастрофах, в машине — об автомобильных авариях. За столом не говорят о вещах, которые могут испортить аппетит или удовольствие от еды. Пищу, стоящую на столе, не критикуют и не рассматривают с неодобрением. Похвалив же домашний стол, вы доставите удовольствие хозяйке. *Правила поведения собеседников* во время беседы регламентируются в основном нормами *вежливости* и *тактичности*. Поэтому, например, не рекомендуется проявлять в разговоре излишнее любопытство. Невежливо и бестактно проникать в чужие интимные дела. Не принято спрашивать о возрасте женщины, а еще неприличней подшучивать над ее нежеланием говорить об этом.

Об окружающих следует говорить только в корректном тоне. Каждый должен сам чувствовать, где кончается просто интерес к человеку и где начинается сплетня или того хуже — клевета. Ироничная улыбка, многозначительный взгляд, двусмысленная реплика нередко порочат человека больше, чем откровенная брань. Хозяин дома или стола должен незаметно направлять беседу, стараясь завязать общий разговор и втягивая в него застенчивых гостей. Самому лучше говорить меньше.

Умение выслушать собеседника, как уже говорилось, непреложное требование речевого этикета. Это, конечно, не означает, что нужно сидеть молча. Но бестактно прерывать другого. Поэтому, как бы вам не было скучно, вы должны запастись терпением, чтобы выслушать до конца мысль или рассказ другого. При разговоре вдвоем тоже нужно уметь слушать. Бывает, что приходится помолчать, когда чувствуешь, что твои слова могут разжечь страсти. Не стоит начинать горячий спор в защиту своего мнения. Такие споры портят настроение присутствующим.

Молодежь должна избегать споров со старшими. Даже когда старший действительно не прав, а молодой не сумел убедить его в своей правоте, правильнее прекратить спор, перевести разговор на другую тему. Молодым людям вообще лучше подождать, пока старшие втянут их в беседу. В свою очередь старшие должны давать молодым возможность высказаться, не прерывать их.

Человек, обладающий даром остроумия, должен использовать свой дар тактично, не высмеивая окружающих, не подтрунивая над ними. Не стоит специально лезть из кожи вон, только чтобы сострить.

Шутка или анекдот, сказанные кстати, вполне уместны, но при условии хорошего вкуса, остроумия и умения рассказывать. В компании недопустимы пошлости вне зависимости от того, в каком виде они преподносятся.

По отношению к самоуверенному «всезнайке» хорошо воспитанный человек держится скромно и спокойно, делая вид,

что не замечает его оплошностей. Если же необходимо поправить говорящего, нужно делать это деликатно, не обижая его, прибегая к помощи выражений типа: «простите, вы не ошиблись?» и т.п. Ошибиться может каждый. Но тот, кто заметил ошибку другого, не должен говорить поучительным тоном.

Невежливо поправлять рассказчика грубыми фразами типа: «Не правда», «Вы ничего не смыслите в этом», «Это ясно как божий день и известно каждому ребенку» и т.д. Ту же мысль можно выразить вежливо, не оскорбляя другого, например: «Простите, но я с вами не согласен», «Мне кажется, что вы не правы», «Я придерживаюсь другого мнения» и т.п.

Невежливо также отделяться от общества, организовывая отдельный «клуб». В компании не шепчутся, это воспринимается как оскорбление. Если нужно сказать что-либо важное, незаметно уединяются. Если все общество говорит на одном языке, невежливо говорить с кем-нибудь на другом. Если среди собравшихся находится человек, не владеющий местным языком, ему стараются перевести разговор.

Воспитанный человек не «расцветчивает» свою речь сильными выражениями, не бранится, не сплетничает, не перебивает других.

Не «тараторьте», но и не растягивайте слова; не бормочите под нос, но и не кричите. Не подталкивайте при разговоре партнера локтем, не похлопывайте его по плечу, не трогайте его пуговиц и рукавов, не смахивайте с его одежды пылинки. Не жестикулируйте, не брызжите слюной. Громкий, привлекающий внимание смех неприличен. К собеседнику нужно быть внимательным, смотреть ему в глаза, но не вызывающе, а спокойно и доброжелательно.

Во время беседы не занимайтесь посторонними вещами, не читайте, не разговаривайте с соседом, не играйте каким-либо предметом, не исследуйте потолок, не смотрите мечтательно в окно или блуждающим взглядом мимо собеседника. Такое поведение оскорбляет. Педагог должен постоянно иметь в виду, что высокий уровень *культуры речи*, соблюдение правил *речевого поведения* и *речевого этикета* призваны помочь ему и его ученикам добиться успеха в общении и взаимопонимания с другими людьми.

9.6. ЭТИКЕТНАЯ КУЛЬТУРА В ОДЕЖДЕ

Хотя и говорят, что провожают по уму, но встречают-то по одежке! Одежда — одно из главных условий того, насколько хорошее мнение сложится о вас. Основой этикетной культуры в одежде является *вкус*. Если такт относится к области взаимоотношений людей друг к другу, то вкус определяет эстетическое отношение людей к вещам, что также является условием этикетной культуры.

Одеваться со вкусом — это значит проявлять внимание к окружающим, так как гораздо приятнее иметь дело с изящно одетыми людьми, чем с неряшливыми в отношении одежды. Конечно, мнения о том, что считать *хорошим вкусом*, могут расходиться, но бесспорно одно: именно хороший вкус всегда подсказывает человеку его собственный *стиль* — в одежде, причёске, макияже. Хороший вкус заставляет следовать моде, приравливая ее к собственной внешности, характеру. Проявлением безвкусицы является слепое, утрированное следование моде. Французы говорят: «Элегантная женщина всегда одета по моде вчерашнего дня».

Этикетная культура требует также, чтобы одежда была опрятной, вычищенной и выглаженной, так как *аккуратность и подтянутость в одежде* часто ассоциируются с организованностью в работе, с умением ценить свое и чужое время, а расхлябанность, неопрятность в одежде — синоним суетливости, забывчивости. Молодым людям это следует иметь в виду, особенно при поступлении на учебу или устройстве на работу.

Для **мужчины** наиболее распространенным видом официальной одежды по-прежнему остается *костюм*. Поэтому молодому человеку, работающему в офисе, или студенту желательно соблюдать следующие *правила ношения костюма*.

Не надевайте одновременно костюм и спортивную обувь. С костюмом не носите сумку спортивного типа. Желательно носить необходимые вещи в дипломате, портфеле или папке. К костюму надевайте галстук. Деловой костюм без галстука носить не желательно.

Спортивные пиджаки могут быть надеты прямо на футболку.

Сорочка, надетая к костюму, должна иметь длинные рукава. Считается элегантно, если манжеты сорочки видны из-под рукавов пиджака на 1,5—2 см, а воротничок выступает над воротником пиджака на 1—1,5 см.

Светлые костюмы носите днем — летом и весной, вечером же, особенно осенью и зимой, — темные. Наиболее распространенные цвета — различные оттенки серого, и синего.

В официальной обстановке пиджак должен быть застегнут (нижняя пуговица *всегда* расстегнута). Полностью расстегнуть пуговицы пиджака можно за столом или сидя в кресле. Вставая, необходимо застегнуть пиджак на верхнюю пуговицу.

Черная обувь подходит к костюмам всех цветов, светлая обувь и сандалии — ко всем, кроме черного и синего. Лакированные туфли носят только к вечернему костюму. Носки подбираются в тон костюму, но темнее. Они не должны быть слишком короткими.

Брюки должны быть такой длины, чтобы спереди они чуть спускались на обувь, а сзади доходили до начала каблука.

Галстук должен быть светлее костюма и темнее сорочки, он не должен быть ярким или с пестрым узором. В завязанном состоянии он должен касаться нижним концом пряжки ремня. Черный галстук — знак траура. Галстук-бабочка для официальных торжеств или праздников надевается только к темным костюмам.

Желательно иметь при себе два носовых платка. Первый, «рабочий» — в кармане брюк, второй, чистый — во внутреннем кармане пиджака. Не кладите ручку, очки, расческу в нагрудный карман пиджака. Спортивный костюм предназначен исключительно для занятий спортом, не надевайте его в других ситуациях.

Требования к этикету в одежде становятся все более демократичными. Например, в служебной обстановке, в том числе и для учителя, допустим спортивный и полуспортивный стиль в одежде: свитера, джинсы и т.д. Стали приняты рубашки с галстуком, с короткими рукавами и без пиджаков (в обиход вошли даже политические «встречи без галстуков» на самом высоком уровне). Раньше подобное было просто немыслимо. Кроме того, мы привели правила ношения одежды (костюма) в официальной ситуации. В обыденной жизни, конечно же, требования к одежде зависят от обстоятельств — торжественный прием, встреча с друзьями, загородная прогулка, которые диктуют свои условия и оставляют за нами право выбора.

В рамках молодежной субкультуры, к которой относятся наши учащиеся и где так важно выделиться из общей массы и одновременно продемонстрировать принадлежность к «своей» тусовке, эти правила вообще воспринимаются, как «из другой жизни». Однако знать их молодым людям нужно, поскольку и для них рано или поздно наступит эта «другая», взрослая жизнь, где соблюдение «правил игры» будет необходимым. А пока цвета, фасоны, линии и детали одежды определяются для многих из них в первую очередь модой и принадлежностью к определенной группе (рокерам, рэйверам, скинхедам или хип-хопу). Но и здесь основные этикетные требования к одежде остаются в силе: это требования *вкуса, стиля и меры*.

Женщины, особенно молодые, пользуются значительно большей свободой в выборе фасона одежды и ткани, чем мужчины. Однако при выборе одежды и женщине следует придерживаться *определенных правил*.

Основное правило, которое женщине следует соблюдать всегда — это соответствие одежды времени и обстановке. Поэтому в дневное время не принято принимать гостей или ходить в гости в роскошных платьях. Для таких случаев надевают простое элегантное платье или платье-костюм. Слишком модные модели одежды подходят только молодым и стройным женщинам.

Цвет одежды подбирают, учитывая, что блондинкам больше всего ■ подходит синий цвет; брюнеткам — желтый; розовый — людям с розовым оттенком кожи. Зеленый и желтый цвета, а также черный шелк подчеркивают бледность лица. Красный цвет подавляет естественный цвет лица. Следует избегать контрастных сочетаний цветов. Поперечные полосы на одежде не идут полным женщинам невысокого роста, а женщины высокого роста должны избегать продольных полос на одежде. Внешний вид *деловой женщины* (кстати, деловая женщина — это и студентка вуза, и молодая учительница, и сотрудница

фирмы, и секретарша в приемной) также должен соответствовать некоторым требованиям.

Предпочтительно, чтобы ее одежда состояла из нескольких частей: костюм, юбка с блузкой и жилетом и т.д. (свитер нежелателен). Одежда должна быть однотонной, без ярких, кричащих расцветок (предпочтительные тона — синий, коричневый, серый, зеленый всех оттенков), не супермодной. *Недопустима, особенно в учебном заведении, слишком обтягивающая, слишком открытая и слишком короткая одежда.* В официальной обстановке длина юбки может быть чуть короче колена. Обувь должна быть элегантной, удобной, на не очень высоком каблуке. Деловая женщина всегда (независимо от времени года и погоды) носит колготки или чулки.

Вместе с тем деловая женщина — не «синий чулок». Она должна заботиться о своей привлекательности, это свидетельствует о внимании к себе и окружающим. Большое значение имеют прическа и макияж. Волосы должны быть чистыми, аккуратно подстриженными (очень длинные волосы на работе убираются в прическу), макияж — умеренный, близкий к естественному, запах духов — едва уловимый. Если женщина носит очки, то они должны иметь модную оправу. Очки вообще придают женщине деловой вид. Однако женщина в затемненных очках, даже самых шикарных, не вызывает доверия.

Неотъемлемым атрибутом деловой женщины является атташе-кейс или сумка-портфель. В сумке всегда должен быть порядок, чтобы можно было быстро найти нужную вещь. Блокнот, ручка и Прочие «мелочи» желательны хорошего качества. Там же должен находиться мобильный телефон: ношение его на поясе возможно только для мужчин. Особое внимание женщина должна обратить на шляпу, перчатки, туфли, сумочку и носовой платок. Желательно, чтобы они были подобраны в тон по цвету, одинаковы по качеству и соответствовали времени дня и сезону.

На службе деловая женщина носит минимум украшений. Они могут быть и не очень дорогими: главное, чтобы они украшали женщину и служили поддержанию ее имиджа делового человека, а не свидетельствовали о ее финансовых возможностях. Например, считается дурным топом носить бриллианты и другие драгоценности в деловой обстановке. Лучше предпочесть недорогие, но элегантные серебряные цепочки и другие украшения. Но деловая женщине не следует украшать себя и дешевой бижутерией.

И одежда женщины, и одежда мужчины в деловой обстановке должна быть не вычурной и не экстравагантной, а удобной, рациональной, элегантной. Одежда всегда должна подчеркивать интеллигентность, внутреннюю культуру, хорошие манеры человека.

9.7. ЭТИКЕТ «НЕФОРМАЛЬНЫХ» МЕРОПРИЯТИЙ

Общение, как правило, протекает в определенных условиях, которые условно можно разделить на три группы: а) общение в узком кругу — в семье, наедине с другом или любимым человеком; б) формальное официальное общение на уровне деловых

контактов - по работе или учебе, в различных учреждениях; в) общение на неофициальном уровне - домашние праздники, посещение кафе и ресторанов, приемы и посещение гостей. Все эти виды общения имеют свои правила этикета, которые в чем-то совпадают, в чем-то отличаются. При этом этикет общения «один на один» носит, как правило, неписанный характер и диктуется в основном собственными чувствами, тактом и интуицией. Этикет официальных отношений определяется уставами, правилами внутреннего распорядка и служебными инструкциями. Этикет «неформальных» мероприятий также имеет определенные отличия, которые следует иметь в виду педагогу с тем, чтобы поделиться некоторыми из них со своими учениками.

Мы в гости, гости к нам...

Прием гостей у себя дома или пребывание в гостях у друзей имеют свои правила, которые надо знать и по возможности соблюдать. Специфические особенности поведения в гостях и приема гостей обусловлены, с одной стороны - торжественностью обстановки, с другой - тем, что собирается обычно довольно узкий круг знакомых людей. Мы приводим здесь правила организации и проведения «взрослых» приемов и визитов, имея в виду, что молодым людям надо знать эти правила уже сейчас и соблюдать некоторые из них.

Приглашение гостей на большой прием следует осуществлять заранее: за десять дней или за неделю. В любом случае следует назвать точное время и можно назвать причину: «По случаю первого дня весны» или: «На встречу старого Нового года». Если гостей приглашаем на День рождения, причину не называем - предполагается, что гости догадаются. Но можно и уточнить: «Виновица - Аля». Просто «на кофе» можно приглашать за три дня и даже накануне. Как правило, гостей приглашают на вторую половину дня, чаще на ужин. Воскресные обеды редки, на них приглашаются обычно родственники.

Приглашать гостей можно по телефону, письменно или лично. Не следует приглашать одновременно людей, о которых нам известно, что они неприятны друг другу. Не стоит приглашать в третий раз человека, если он дважды отказался от приглашения.

Встречает гостей обычно хозяин, который помогает пришедшим раздеться и вводит в комнату. Хозяйка, выходя из кухни, чтобы поздороваться с гостями, снимает передник. Если она уже сидела, то встает навстречу гостям. При приветственном поцелуе помните, что оставлять губную помаду на чужой щеке - отнюдь не признак хорошего тона. Встречают гостей хозяева

не в домашней одежде, а в более нарядной, в туфлях, а не в тапочках.

Тем более неудобно предлагать тапочки гостям. Это противоречит гостеприимству и говорит о дурном вкусе. Люди обычно приходят в гости нарядно одетыми, хотя выглядеть красиво, а домашние тапочки могут испортить и вид, и настроение.

Как долго следует *ждать запаздывающих гостей*? Если они — единственные приглашенные, то до их прихода. Гости могут опоздать даже на два часа, что вовсе не дает хозяевам права уйти из дома. Если предварительная договоренность была не точной, а предположительной («заглянем»), то через полтора часа можно считать себя свободным от обязанности ждать.

При *рассаживании приглашенных* соблюдаются следующие правила: первым считается место справа от хозяйки дома, вторым — справа от хозяина; в отсутствие хозяйки первым считается место справа от хозяина дома, вторым — слева от него. Женщина не сажается в конце стола, рядом с другой женщиной, рядом с собственным мужем.

Когда и что подавать на стол — зависит от характера приема. Расставить все на столе лучше заранее. Если гости приглашены «на кофе», можно их сразу усадить за стол. Если предполагается ужин, лучше сначала принять гостей в другом уголке, а когда все соберутся и к ужину все будет готово — пригласить гостей к столу.

«Чашку кофе» можно организовать по-разному. Это может быть, действительно, только кофе с печеньем или тортом (например, чашка кофе по поводу случайной встречи трех подруг — просто поболтать), или это будет кофе с закусками. Угощение можно начать сразу, как только придут первые гости, остальные присоединятся. Если это кофе «сладко-соленый» — готовим маленькие бутерброды нескольких сортов, напитки. После бутербродов, которые можно оставить на столе, подаем сладости и кофе. Хорошо поставить на стол фрукты. Когда приглашаем «на кофе», хорошо иметь и свежесваренный чай для тех, кто предпочитает этот напиток.

Можно пригласить гостей и «на чай» при условии, что он будет умело заварен. Чай имеет то преимущество, что его подают вместе с бутербродами, и он может оставаться единственным напитком во время приема. К чаю хорошо подать лимон. Десерт для чая служив варенье.

Стол можно покрыть цветной скатертью или отдельными цветными салфетками. Из приборов необходимы десертные тарелочки, ножи и вилки. Кофе и чай лучше подавать в чашечках, хотя допустимы и стаканы. **В обязанности хозяев** кроме традиционного угощения гостей входит многое другое. Приведем некоторые правила того, что должны и чего не должны делать хозяева.

Хозяйка не должна все время быть на кухне. Об угощении следует позаботиться заранее, чтобы с приходом гостей можно было посидеть со всеми за столом. После ужина хозяйка остается с гостями, оставив мыть посуду «на потом».

Совершенно недопустимо заставлять гостей пить. Это дурной тон. Хозяин заботится о том, чтобы у гостей не пустовали рюмки, но гость

опорожняет их в таком темпе, в каком пожелает. Нельзя доливать в рюмку, в которой остается спиртное.

Недопустимо критиковать блюда, которые приготовила жена (что иногда делают некоторые мужья). Даже если что-то не удалось, муж не должен этого подчеркивать, только сама хозяйка самокритично может отметить, что жаркое жестковато или пирог не пропекся.

Прощаясь с гостями, хозяева выходят в прихожую. Если это позднее время, хозяину следует позаботиться о том, чтобы все женщины имели провожатых. Мужчины должны помочь дамам одеться и по возможности проводить их до дома. *Перед уходом* гости прощаются с хозяйкой и хозяином, благодарят за гостеприимство и интересный вечер, но не за угощение. Когда часть гостей уже ушла, оставшимся не следует обсуждать ушедших. Люди справедливо могут подумать, что их ждет та же участь.

Одной из проблем «хождения в гости» — уже не для хозяев, а для гостей — является *выбор и преподнесение подарков и сувениров*. Прежде всего, старайтесь не забывать, что вы дарили раньше, чтобы не преподнести то же самое повторно, кроме, разумеется, цветов, конфет и спиртного. Другое правило: при выборе подарка нужно всегда четко представлять, кому он предназначен, поскольку подарки официальным лицам, деловым партнерам, родственникам, друзьям или знакомым имеют свою специфику.

Для первых великолепным подарком может стать небольшая авторская картина, поскольку произведения искусства всегда «в моде». Любый гость с Запада будет рад палехской или федоскинской шкатулке, жостовскому подносу, думковской глиняной игрушке, белорусской солонке, керамике или «рушникам».

Друзьям и близким родственникам можно дарить личные вещи. Хорошим подарком может быть парфюмерия, косметика, кожгалантерея, красивая посуда. Знакомым уместно подарить коробку конфет, коньяк, шампанское.

Универсальным подарком для женщин всегда являются цветы. В отличие от других подарков цветы вручают, сняв упаковку (исключение составляет декоративная целлофановая упаковка). Цветы можно дарить по любому поводу; женщина может дарить цветы женщине или пожилому мужчине, но молодому — только если он болен.

Никогда и никому не дарите часы — и на Западе, и на Востоке это плохая примета. А вот хорошо изданные книги и альбомы считаются прекрасным подарком.

И конечно же, всегда уместен и приятен подарок, в выбор или изготовление которого вы вложили свою собственную фантазию, умение, творчество.

В кафе и ресторане

Посещение ресторана ~ это нечто среднее между официальным и неофициальным мероприятием. Здесь еще больше, чем в гостях, нас ожидает торжественность и «прилюдность» обстановки, и вместе с тем мы «отгораживаемся» от всех «своим» столиком, обеспечивая себе узкий, а часто и интимный круг

общения. Этим и обусловлены специфические особенности поведения в ресторане и кафе.

Ресторан, как и театр, начинается с вешалки. Здесь, перед входом в зал, посетители раздеваются, осматривают себя в зеркало, поправляют прическу и одежду. Существенные дефекты устраняются в туалете.

В зал ресторана первым входит мужчина, а его спутница следует за ним. Если же первой в зал вошла женщина, то по пути к столику мужчина немного опережает ее, находит места и помогает даме занять самое удобное из них (это места у стены — лицом к залу, а в середине зала — лицом ко входу). Мужчина садится после того, как села дама. Если стол большой, то дама садится справа, а если маленький — то напротив мужчины.

Не стоит громко звать официанта, стучать вилкой или ножом по бокалу или по тарелке. Лучше дождаться, когда официант будет поблизости и жестом позвать его. В ожидании официанта не следует причесываться, подкрашиваться, насвистывать, напевать, играть попавшими под руку предметами.

Меню мужчина должен предложить сначала женщине. Если вы пришли в ресторан с компанией, то меню читает кто-то один, а заказ может сделать каждый индивидуально или сообщить официанту общее решение. Получив заказ, официант подходит к гостям, разливает воду, напитки, затем приносит закуски и блюда в порядке, указанном в заказе. Обслуживание начинается с дам. Блюда подносят гостям с левой стороны, а они с помощью раздаточных приборов накладывают их себе на тарелку. Собственные вилки и ложки использовать для этих целей не рекомендуется. Следует брать только одну порцию, так как порции могут быть приготовлены по числу гостей. Если блюда раскладывает официант, он подносит их с правой стороны.

Если вы пришли с компанией, но без спутницы, то уделяйте внимание женщине, сидящей справа от вас. На танец можно приглашать всех женщин. Если вы приглашаете на танец незнакомую женщину, не стоит быть навязчивым и приглашать ее **более** двух раз. Во время танца нельзя курить. Разговаривать желательно, но необязательно. Если женщина находится в ресторане **со своим** спутником, необходимо спросить у него разрешения пригласить даму на танец.

Покинуть ресторан первым обычно предлагает инициатор **встречи**. Расчет производится, когда все закончили есть и решили **уйти**.

При оплате счета обычно придерживаются следующих правил:

—если приглашение в ресторан исходило от одного человека, то обычно расплачивается он;

—мужчина платит за приглашенную им женщину, однако женщина может расплатиться за себя сама;

—если решение пойти в ресторан родилось в компании, то порядок расчета необходимо оговорить заранее; можно платить «в складчину», либо каждый платит за себя;

—недопустимо вести какие-либо дискуссии на эту тему во время оплаты, чтобы не привлекать к себе внимание.

9.8. ПРАВИЛА ПОВЕДЕНИЯ ЗА СТОЛОМ

По славянским обычаям один из самых приятных моментов праздников, когда близкие люди собираются в гостях или ресторане, — **угощение за столом**. Но порой мы забываем о **правилах хорошего тона**, тем самым создавая чувство неловкости у окружающих. Поэтому напомним некоторые из **правил поведения**, которые одинаковы и в гостях, и в ресторане. Итак, **как следует вести себя за столом?**

Рассаживаться за стол принято с учетом интересов и возраста (если, конечно, вас не рассаживают хозяева). За столом нужно поддерживать разговор с обоими соседями (даже если один из них вам неприятен), при этом мужчина основное внимание уделяет женщине, сидящей справа от него. Говорить желательно о чем-либо спокойном, не затрагивая острых тем: предпочтительна остроумная легкая беседа на темы, способствующие аппетиту.

Не принято **начинать есть** до тех пор, пока не начнет хозяйка дома. Мужчины должны ждать, пока не начнут есть дамы.

Сидеть за столом нужно прямо, несколько расслаблено, локти прижать к корпусу, не отводить их в сторону и не ставить на стол. Не следует скатывать хлебные шарики, играть приборами, рюмкой, сворачивать края скатерти или салфетки, пользоваться зубочисткой, протягивать во всю длину ноги под столом. Не принято разговаривать через стол, нагибаться над тарелкой другого. Если необходимо что-либо сказать лицу, сидящему за вашим соседом, то говорят за его спиной. Разговор «через соседа» не должен быть долгим, он может состоять из реплики, шутки, небольшой фразы.

Если в солонке нет ложечки, соль набираем кончиком своего ножа, но нож при этом должен быть чистым. Если вы случайно уронили нож или вилку, следует сделать вид, что ничего не произошло, и спокойно попросить другую. Окружающие также не должны придавать значения случившемуся. Это — одно из проявлений такта и деликатности. А.П. Чехов говорил, что хорошо воспитан не тот, кто не пролил соус на скатерть, а тот, кто не заметил этого.

Салфетку нужно развернуть и положить на колени, чтобы предохранить платье или костюм. После еды можно коснуться губ салфеткой и вытереть кончики пальцев. Не следует протирать салфеткой приборы, вытирать руки о скатерть. Губы вытирают бумажными салфетками. В случае, когда еду запивают каким-либо напитком, сначала проглатывают пищу, вытирают губы салфеткой, чтобы не оставлять на посуде жирных пятен, и только потом запивают.

Невежливо выбирать из порций, лежащих на блюде, лучшую. Берем кусок, который лежит к нам ближе. Не следует нюхать подаваемые кушанья, критиковать вслух то, что не нравится, так как это блюдо может нравиться другому, делать замечания и выражать недовольство. Не стоит говорить о причинах, побуждающих вас не есть какое-либо блюдо.

Нельзя садиться к столу с сигаретой, а на домашних приемах — курить между подачей блюд. Позволить себе закурить можно только после полного угощения, при кофе, или же между последним блюдом и десертом (обычно в этот момент бывает небольшой перерыв). Но лучше подождать, пока не предложат хозяева.

Во время еды не следует низко наклоняться над тарелкой: только слегка наклоняем голову и подносим ко рту вилку или ложку. Не дуем на горячую еду и напитки, не «чавкаем», не прихлебываем. *Есть и пить нужно беззвучно.*

Ножом можно пользоваться, когда ешь рубленый шницель, котлеты, оладьи, блинчики (раньше это было «дурным тоном»). Но по желанию можно обойтись одной *вилкой*. Совершенно исключается употребление ножа к макаронам, лапше, вермишели, рыбе, солянке, омлетам, пудингам, желе. Все это едим только вилкой! Пользуясь ножом и вилкой, все время *держим вилку в левой руке, нож — в правой, не перекладывая их из руки в руку.*

После еды нож и вилку складываем на тарелке параллельно, ручками в правую сторону. Если предполагается, что те же приборы будут использоваться при следующем блюде, кладем их на стол.

Заканчивать есть рекомендуется вместе со всеми, чтобы не задерживать других. Как только гости закончили есть, хозяйка встает, за ней поднимаются и все остальные. Мужчины помогают дамам выйти из-за стола, отодвигая их стулья.

Что и как следует правильно есть?

Если случается, что в гостях мы не знаем, как следует есть какое-либо блюдо, наблюдаем, как это делает хозяйка, и ведем себя так же. Но существуют и общепринятые правила, которые надо помнить.

Хлеб за столом не режем ножом и не откусываем, а отламываем маленькие кусочки от куска, взятого из хлебницы. Не макаем хлеб в соус, но если очень хочется, делаем это вилкой, а не пальцами. Не вытираем тарелку хлебом досуха.

При закуске, например, если это ветчина или колбаса, не кладем их на хлеб. Ветчину и колбасу едим ножом и вилкой, небольшие кусочки хлеба можно намазать маслом. Масло при этом берем понемногу из масленки на край собственной тарелки.

Более свободно обходимся с хлебом за завтраком. Кусок хлеба можно намазать маслом и откусывать от него, а не резать ножом. На такой кусочек хлеба можно положить ветчину или сыр, это будет уже бутерброд, который можно разрезать пополам, чтобы было удобнее есть. Такой бутерброд допустимо есть с тарелки, пользуясь ножом и вилкой. Маленькие бутерброды можно есть и без приборов.

Закуски. Неочищенную колбасу и ветчину очищаем на своей тарелке ножом и вилкой. Сухую колбасу можно есть с кожицей. Кожицу с сосисок лучше снять. От паштета отделяем кусочек вилкой. Намазывать паштет на хлеб можно только в семейном кругу.

Яйцо всмятку вставляем в рюмочку, затем ложкой ударяем по верхушке, снимаем отколовшуюся «крышечку» и едим яйцо ложкой. Яичницу можно есть ложкой или вилкой в зависимости от консистенции.

Супы часто заставляют растеряться: как наклонять тарелку — от себя или к себе. *Вовсе не наклоняем тарелку*, а оставляем в ней небольшое количество супа. В семейном кругу можно слегка наклонить тарелку от себя. Ни во время, ни после еды ложку не кладем на стол, оставляем ее в тарелке. Бульоны, супы, которые подаются в чашках, пьем из чашки, не пользуясь ложкой. Ложку употребляем, когда хотим выловить плавающие в супе гренки, яйцо, кусочки мяса. Курица в бульоне — одновременно первое и второе, так что едим ложкой из тарелки вначале бульон, затем кусочки курицы с помощью вилки и ножа.

Рыба как в холодном, так и в горячем виде не допускает ножа. Пользуемся ножом исключительно для маринованной селедки. Если к рыбному блюду поданы специальные приборы — лопатка и вилка, то лопатку берем в правую руку, как нож, вилку в левую. Вилкой придерживаем кусочек, лопаткой отделяем кости. Если подаются две вилки, то правая используется для отделения костей, левой же отправляем кусочки рыбы в рот. Если на нашей тарелке окажется рыба целиком, то вначале отделяем от скелета верхнюю часть филе, съедаем, потом отделяем позвоночник и косточки, откладываем в сторону, затем съедаем вторую часть, после чего на тарелке должен остаться только рыбий скелет. «Заблудившуюся» во рту рыбью косточку незаметно кладем кончиком языка на вилку, потом на тарелку.

Мясо с овощами — блюдо проблемное. Существуют два варианта употребления таких блюд. Первый — мясо следует нарезать на мелкие кусочки и отложить нож. Второй — ни на минуту нельзя выпускать из правой руки нож, из левой вилку. Первым правилом руководствуются американцы. В европейском понимании будет правильно отрезать кусочек мяса, придерживая его вилкой, повернутой выемкой вниз. На отрезанный кусочек мяса, на брюшко вилки, накладываем гарнир и несем ко рту. Целый картофель следует резать, а не разминать на тарелке.

А если кроме мяса и картошки есть еще горошек или иные «беспокойные» овощи? Первый выход: придерживая вилкой мясо, отрезаем кусочек, затем вилку с этим кусочком поворачиваем выемкой вверх, в нее накладываем горошек и, держа ее в левой руке, подносим ко рту. Второй выход: держим вилку брюшком вверх, на отрезанный кусочек мяса накладываем горошек столько, сколько удержится. И наконец, сначала съедаем все мясо, потом, держа вилку уже в правой руке, доедаем горошек, не накалывая его вилкой, а набирая на нее, как на лопатку.

Спагетти или макароны-соломку очень сложно есть так, чтобы это выглядело красиво. Лучший способ справиться с этим блюдом: накалываем макароны на вилку, которую держим вертикально, и в такой позиции накручиваем на нее желаемую порцию, отрезая остальное.

Торты и бисквиты (мягкие) едят специальными вилочками, но если их нет, можно пользоваться ложечкой. Сухие пирожные, пряники, коврижку можно брать руками.

Фрукты — яблоки, груши, чтобы есть их красиво, требуют некоторой тренировки. Для них нужны специальные приборы — нож и вилочка. Фрукт разрезаем на четвертинки, затем, взяв ломтик на вилку, снимаем ножом кожицу. Очищенный кусочек едим на тарелке, пользуясь ножом и вилкой. Допустимо очистить фрукты в руке, но есть их все равно надо на тарелочке ножом и вилкой. Персик разрезаем на тарелке, удаляем косточку, ножом и вилкой снимаем кожицу и едим, отрезая по кусочку. Бананы очищаем от кожуры и так же едим ножом и вилкой, отрезая кружочками.

Ни апельсины, ни мандарины не чистим спиралеобразно! Кожуру на апельсине надрезаем крест на крест и отгибаем руками. Мандарин чистим руками. Едим, отламывая дольки. Грейпфрут подается разрезанным поперек, середина отделяется от кожуры, но остается внутри. Посыпаем сахарной пудрой и едим ложечкой.

Черешни и вишни берем пальцами и отправляем в рот, косточку незаметно выкладываем пальцами в свою тарелку. Не выплевываем косточку прямо на тарелку! Не собираем косточки в пепельнице! Аналогично можно поступать и с виноградом. Но виноград, как правило, съедают целиком. Сливы разламывают пальцами, косточки кладут на тарелочку.

Клубнику и землянику следует подавать очищенными, без зелени. Некрасиво раздавливать на тарелке клубнику, поданную с сахаром и со сметаной. Образовавшаяся масса выглядит не очень эстетично.

Арбуз едят так: отрезав полукруг, следует положить его на тарелку, отрезать ножом кусочек и, освободив его от семечек, на вилке отправлять в рот. Дыню едим с помощью ложечки. . . , *Только для взрослых! Алкогольные напитки* следует пить следующим образом.

Водку из небольшой рюмки можно выпить сразу. Но пустую рюмку могут опять наполнить! Поэтому тот, кто намерен сохранить разумный темп, начиная с третьей рюмки, пьет не до конца. В таких случаях вам не станут доливать — это не принято.

Застольную речь или *тост* произносят в перерыве или паузах между блюдами, когда присутствующие за столом не едят. Речь не должна быть долгой или слишком вычурной. Человек, который хочет взять слово, встает, чтобы привлечь внимание гостей и начинает говорить. Застольная речь заканчивается тостом. Невежливо продолжать есть или переговариваться со своими соседями в то время, как кто-нибудь говорит речь.

Пить до дна после произнесенного тоста следует в особых случаях, в последнее время это перестало быть обязательным. Выходит из моды чокание. Даже при брудершафте чокаются редко.

Можно, не ожидая приглашения, отпить из рюмки, или, наоборот, в ответ на приглашение только пригубить ее. На очередное предложение долить спиртного, когда нам больше этого не хочется, лучше сказать: «Спасибо, пока не хочу», — что предлагающему следует принять без дискуссии.

Вино отпиваем из рюмки понемногу; ликер — маленькими глотками; коньяк — тоже маленькими глотками, с перерывом, подогревая бокал в ладони; коктейль — маленькими глотками или через соломинку.

Таким образом, мы видим, что требования этикета весьма сложны, многообразны, а некоторые довольно вычурны. Однако их знание и соблюдение делают приятной и комфортной не только нашу жизнь, но и жизнь окружающих нас людей в соответствии с представлениями этики.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Дайте определение этикета, наиболее полно отражающее Ваше представление о нем. В чем выражаются связь и отличие этики и этикета?

2. Предлагаем Вам мнения известных людей по поводу этикета. Французский философ Вольтер: «Этикет — это разум для тех, кто его не имеет»; английский писатель О. Уайльд: «Хорошие манеры важнее добродетели». Согласны ли Вы с их мнением?

3. Какие особенности и черты этикета прошлого должны, на Ваш взгляд, окончательно уйти «в небытие», а какие желательно сохранить или возродить? Насколько история этикета подтверждает его условно-согласительный характер?

4. На примере Беларуси проиллюстрируйте такие свойства этикета, как его связь с национально-культурными особенностями, его исторический и условно-согласительный характер.

5. В чем конкретно проявляются такие принципы современного этикета, как вежливость, тактичность и чуткость? Дайте оценку роли и места в общении людей таким нормам этикета, как деликатность, скромность, чувство меры. Какие формы бестактности встречаются Вам чаще всего?

6. Ответьте на вопросы **тестов 1—3**; проверьте уровень Вашей общительности и знание правил этикета; задумайтесь над причинами, лежащими в основе тех или иных норм-требований.

7. Проведите в группе **ролевые игры** по следующим ситуациям.

Игра начинается с распределения «ролей» (заданий). Учащиеся сами или по предложению учителя выбирают для себя ту или иную ситуацию, роль в ней, подбирают партнеров. При исполнении определенной ситуации — все остальные учащиеся выступают в роли экспертов, комментируя и оценивая правильность или ошибочность происходящего. Предлагаемые ситуации могут быть также использованы на зачете в качестве дополнительных заданий.

- Вы подходите к компании ребят и девушек. Поздоровайтесь со всеми (роли: «герой», 6—7 ребят).

- Вы идете по улице с девушкой, навстречу — Ваш приятель. Познакомьте их (роли: «герой», она, он).

- Вы впервые привели свою девушку в дом. Познакомьте ее со своими родителями (роли: «герой», мама, папа, девушка).

- По улице идут две девушки и юноша. Где его место? Где их место? (роли: юноша, девушки).

- Вам надо вместе с девушкой войти и выйти из транспорта. Как Вы это делаете (роли: она, он).

- Задание группе учащихся: разыграйте сценку «Как *не надо* вести себя в театре», предложите «зрителям» найти как можно больше ошибок.

- Похожее задание: «Как *не надо* вести себя на танцах или дискотеке».

- В магазине: а) Вас обвесили; б) Вам нагрубили. Ваша реакция? (роли: продавец, покупатель).

- Разбейтесь на пары и проведите диалог — игру «Нам звонят, мы звоним».

- звоните Вы — в учреждение;

- звонят Вам — на работу;

- звоните Вы — домой знакомым;

- звонят Вам — домой.

- Вы приглашены в гости. Что вы подарите:

- любимой девушке;

- ее родителям;

- своему другу;

- просто знакомому человеку (мужчине, женщине, ребенку);

- деловому партнеру, с которым у Вас официальные отношения;

- сотруднику — женщине или мужчине?

- Вы в гостях:

- кто первый садится за стол и встает - гости или хозяева?

- за кем Вы будете «ухаживать» — за соседкой слева или справа?

- Вы пригласили в ресторан девушку. Сыграйте сценку «В ресторане».

- Проведите игру «Чаепитие с комментариями». Ею можно завершить изучение курса. Накройте столы к чаю (пусть все будет «по-настоящему», в меру ваших возможностей), под каждый прибор положите вопросы-сюрпризы, касающиеся правил поведения за столом. Комментируйте ответы и свое поведение.

Правильно ли мы говорим?

- Найдите ошибки в следующих фразах: «...выбежали девки и лакей со свечами и радостными лицами...»; «...покраснел от смущения и от быстрой ходьбы...»; «...подготовка охотников для истребления волков и лиц, ответственных за мероприятие...».

- Как правильно сказать: *класть* или *ложить*; *покласть* или *положить*; *сажать* или *садить*; «я одел пальто» или «я надел пальто»?

- Какие слова здесь «лишние»: в мае месяце; сто рублей денег; беречь каждую минуту времени; свободная вакансия на работу в фирме?

I. МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

ПРАКТИКУМ

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ О ВОСПИТАНИИ

Василий Александрович Сухомлинский (1918—1969) — замечательный советский педагог 60-х гг., всю свою жизнь отдавший детям. В своей деятельности учителя и директора знаменитой Павлышской средней сельской школы он проповедовал и воплощал любовь к детям и гуманистические идеи педагогической этики. Автор новаторских для своего времени книг «Духовный мир школьника» (1961), «Нравственный мир молодого поколения» (1963), «Сердце отдаю детям» (1969), «Рождение гражданина» (1970), основные мысли которых и сегодня современны и актуальны. Фрагменты из его работ мы приводим в сокращенном виде.

Я твердо верю в силу воспитания

Для меня было бы самым большим наказанием, если бы подросток прошел через мою жизнь, не оставив следа ни в памяти, ни в сердце. Если он уходит от тебя серым, безликим, - значит, ты не сумел ничего оставить в нем. И вряд ли для учителя может быть что-либо печальнее такого финала. Ибо все, что мы называем воспитанием, есть великое творчество повторения. Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям.

Альфой и омегой моей педагогической веры является глубокая вера в то, что человек таков, каково его представление о счастье.

Детство - важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш.

Обсуждение конкретных жизненных судеб привело нас к проблеме гармонии педагогических воздействий. ... Педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуманны, целенаправленны, эффективны другие средства воздействия. Сила красоты как воспитательного средства зависит от того, насколько умело раскрывается сила труда как воспитательного средства, насколько глубоко и продуманно осуществляется воспитание разума, чувств. Слово учителя приобретает воспитательную силу лишь тогда, когда действует сила личного примера старших, когда все другие воспитательные средства проникнуты нравственной чистотой и благородством.

... Любое воздействие на личность теряет свою силу, если нет сотни других воздействий. ... Педагогическая наука отстает в той мере, в какой она не исследует десятки и сотни зависимостей и взаимообусловленностей воздействий на личность. Она станет точной наукой, подлинной наукой лишь тогда, когда иссладует и объяснит тончайшие, сложнейшие зависимости и взаимообусловленности педагогических явлений.

244

Механическое, бездумное претворение теоретического положения в факт практического опыта приводит к опустошению живой мысли учителя, выхолащивает из педагогического труда то, что составляет его сердцевину, его душу — неповторимость жизненных явлений, радость обновления, которое приходит к педагогу с каждым новым поколением учеников, необходимость творчества. Теория остается источником, питающим мастерство учителя, до тех пор, пока она живет в опыте ... преломляясь в творческом индивидуальном труде тысяч и тысяч педагогов, пока она развивается. Если же теоретические положения мыслятся как нечто вечное,, неизменное, на все случаи годное, происходит ее окостенение. Теория становится догмой.

Что такое учебно-воспитательный процесс? В нем три слагаемых: наука, мастерство, искусство... Воспитание в широком смысле — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления — и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает, причем этот процесс характерен глубокой индивидуальностью явлений: та или иная педагогическая истина, верная в одном случае, становится нейтральной во втором, абсурдной — в третьем. Такова природа нашего педагогического дела.

Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель — в неграмотную няньку, педагогика — в знахарство. Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого, вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий.

...Нельзя сводить духовный мир маленького человека к учению. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребенка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями.

Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников — в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. Десятки, сотни нитей, духовно связывающих учителя и учащегося, — это те тропинки, которые ведут к человеческому сердцу, это важнейшее условие дружбы, товарищества учителя и учащихся...

Если учитель стал другом ребенка, если эта дружба озарена благородным увлечением, порывом к чему-то светлому, разумному, в сердце ребенка никогда не появится зло. И если в школах есть насторожившиеся, ошетинившиеся, недоверчивые, а иногда и злые дети, то лишь потому, что учителя не узнали их, не нашли подхода к ним, не сумели стать их товарищами. Воспитание без дружбы с ребенком, без духовной общности с ним можно сравнить с блужданием в потемках.

Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд — повседневное общение с детьми - углубляет любовь к человеку, веру в него. Призвание к педагогической деятельности развивается в школе, в процессе этой деятельности.

...Быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем... Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом.

Я всегда стремился убедить учителей в том, что, если ты видишь ученика только из-за своего стола в классе, если он идет к тебе только по вызову, если весь его разговор с тобой только ответы на твои вопросы, никакие знания психологии тебе не помогут. Надо встречаться с ребенком как с другом, единомышленником, пережить вместе с ним радость победы и горечь утраты.

Уже в первые годы педагогической работы мне стало ясно, что подлинная школа — это не только место, где дети приобретают знания и умения. Учение — очень важная, но не единственная сфера духовной жизни ребенка. Чем ближе я присматривался к тому, что все мы привыкли называть учебно-воспитательным процессом, тем больше убеждался, что подлинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива, в которой воспитатель и воспитанник объединены множеством интересов и увлечений.

Учение — это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием в широком смысле этого понятия. В воспитании нет главного и второстепенного, как нет главного лепестка среди многих лепестков, создающих красоту цветка. В воспитании все главное — и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе.

Каждый из нас должен быть не абстрактным воплощением педагогической мудрости, а живой личностью, которая помогает подростку познать не только мир, но и самого себя. Решающее значение имеет то, каких людей увидит в нас подросток. Мы должны быть для подростков примером богатства духовной жизни; лишь при этом условии мы имеем моральное право воспитывать. Ни что так не удивляет, не увлекает, подростков, ничто с такой силой не пробуждает желания стать лучше, как умный, интеллектуально богатый и щедрый человек. В наших воспитанниках дремлют задатки талантливых математиков и физиков, филологов и историков, биологов и инженеров, мастеров творческого труда в поле и у станков. Эти таланты раскроются только тогда, когда каждый подросток встретит в воспитателе ту «живую воду», без которой задатки засыхают и хиреют.

...Можно ли согласиться с тем, что воспитание в узком смысле понятия не включает в себя образования и обучения, не включает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие? Что значит «воспитание в узком смысле»? Разве можно сформировать мировоззрения без обучения и образования? Разве можно воспитывать человеческую душу, не имея в виду того, что человек видит, узнает, познает, осмысливает в процессе образования? С другой стороны, разве мыслимо образование вне воспитания мировоззрения?

Надо понимать движения детского сердца

Нет в мире более гуманных профессий, чем профессии врача и педагога. До последней минуты борется врач за жизнь человека, никогда он не даст почувствовать больному, что его состояние плохое, даже безнадежное. Это азбучная истина врачебной этики. Мы, учителя, должны развивать, углублять в своих коллективах нашу педагогическую этику, утверждать гуманное начало в воспитании как важнейшую черту педагогической культуры каждого учителя. Это целая область нашего педагогического труда, область почти не исследованная и во многих школах забытая, хотя о чуткости, гуманности, заботливости общих разговоров немало.

... Слова о чуткости часто лишь провозглашаются и, не реализуясь на практике, превращаются в демагогию, болтовню. Можно ли говорить о чуткости, когда совершенно нормальный, здоровый ребенок из-за неуспеваемости по одному предмету остается на второй год? Можно ли говорить о чуткости в противоположном случае, когда, махнув на все рукой, учитель «натягивает» ребенку тройку, лишь бы не оставить на второй год? И в том и в другом случае — полное равнодушие к судьбе ребенка. И причина такого равнодушия — в незнании ребенка, в отсутствии прочного психологического фундамента работы педагогического коллектива. Для многих ... учителей неуспевающий, отстающий ребенок — это тайна за семью печатями. Без знания души ребенка, особенностей его мышления, восприятия окружающего мира слова о

чуткости остаются пустым звуком; без знания души ребенка нет педагогической культуры...

Дети живут своими представлениями о добре и зле, чести и бесчестии, человеческом достоинстве; у них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год — вечностью. Имея доступ в сказочный дворец, имя которому — детство, я всегда считал необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при этом условии дети не будут смотреть на вас как на человека, случайно проникшего за ворота их сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому безразлично, что делается внутри этого мира.

Это не сентиментальность, когда ребенок считает, что игрушечный автомобиль с поломанным колесиком страдает от боли так же, как израненный птенец, — это отзывчивость, основа доброты и поэтичности.

У ребенка бывают свои — маленькие и большие — тревоги, огорчения, заботы, несчастья. Учитель, обладающий высокой эмоциональной культурой, сразу видит, что у ребенка что-то не в порядке. Это видно прежде всего по глазам... Заметив, что у ребенка не все благополучно, чуткий учитель не станет сразу же расспрашивать. Но он найдет способ как-то дать понять, почувствовать ребенку, что он, учитель, догадывается о его сердечной тревоге... А наедине можно и расспросить. Но если педагог убедился, что ребенок нуждается в помощи, остаться в стороне или забыть о ребенке — значит нанести ему новую травму.

Бывает, что у ребенка какая-нибудь пустяковая, с точки зрения взрослого, обида; например, кто-то спрятал его игрушку... Но нельзя забывать, что у детей свои масштабы измерения радостей и горестей, добра и зла. Учитель-гуманист никогда не забывает, что он сам был ребенком. Надо войти в положение ребенка, разделить с ним его горе, помочь ему. Нередко бывает, что самая желанная и дорогая для ребенка помощь — это сочувствие, сострадание, сердечное участие. Равнодушие же, безразличие потрясает ребенка...

...До тех пор, пока ребенка не удалось увлечь детскими радостями, пока в его глазах не пробудился неподдельный восторг, пока мальчик не увлекся детскими шалостями, — я не имею права говорить о каком-то воспитательном влиянии на него. Ребенок должен быть ребенком... Если, слушая сказку, он не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение, — это значит, что-то в детской душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу.

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно настроиться самому на тон этой струны. Я уже не раз замечал, какие тяжелые переживания рождаются в детском сердце, когда ребенок чем-то встревожен, огорчен, а воспитатель не знает об этом. Сумею ли я знать, чем живет ребенок каждый день, что у него на душе? Буду ли я всегда справедливым с детьми?

Справедливость — это основа доверия ребенка к воспитателю. Но нет какой-то абстрактной справедливости — вне индивидуальности, вне личных интересов, страстей и порывов. Чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка. Вот почему дальнейшее воспитание представлялось мне как все более глубокое познание каждого ребенка.

Чем ближе я знакомился с будущими воспитанниками, тем больше убеждался, что одной из важных задач, которые стоят передо мной, является возвращение детства тем, кто в семье лишен его.

...Жизнь утвердила убеждение в том, что если маленькому ребенку не удастся вернуть веру в добро и справедливость, он никогда не может почувствовать человека в самом себе, испытать чувство собственного достоинства. В подростковом возрасте такой воспитанник становится озлобленным, для него нет в жизни ничего святого и возвышенного, слово учителя не доходит до глубины его сердца.

Выпрямить душу такого человека — одна из наиболее трудных задач воспитателя; в этом самом тонком, самом кропотливом труде происходит, по существу, главное испытание по человековедению. Быть человековедом — значит не только видеть, чувствовать, как ребенок познает добро и зло, но и защищать нежное детское сердце от зла.

В годы детства каждый человек требует участия, ласки. Если ребенок вырастает в обстановке бессердечности, он становится равнодушным к добру и красоте. Школа не может в полной мере заменить семью и особенно мать, но если ребенок лишен дома ласки, сердечности, заботы, мы, воспитатели, должны быть особенно внимательны к нему.

Встречая детей, я каждый день всматривался в их лица. Печальные глаза ребенка — что может быть более трудное в сложном процессе воспитания. Если в детском сердце горе, ребенок только... присутствует в классе. Он — как туго натянутая струна: притронешься неосторожно — причинишь боль. Каждый ребенок переживает горе по-своему: одного приласкаешь — и ему станет легче, другому ласковое слово причиняет новую боль. Педагогическое мастерство в таких случаях заключается прежде всего в человеческой мудрости: уметь щадить больное сердце, не причиняя воспитаннику нового горя, не прикасаясь к ранам его души. Потрясенный горем, охваченный смятением ученик, конечно, не может учиться так, как он учился раньше; горе накладывает отпечаток на его мышление. Самое главное для учителя — это прежде всего видеть детское горе, печаль, страдания. Видеть и чувствовать детскую душу. В том, как учитель относится к горю ребенка, насколько способен он понимать и чувствовать детскую душу — заключается основа педагогического мастерства.

Надо прежде всего понимать движения детского сердца. Этому невозможно научиться с помощью каких-то специальных приемов. Это дается лишь благодаря высокой эмоционально-нравственной культуре педагога. Какими бы истоками ни питалось детское горе, у него всегда есть что-то общее: грустные, печальные глаза, в которых поражает детская задумчивость, безучастность, тоска, одиночество. Ребенок, переживающий несчастье, не замечает игр и увлечений товарищей; ничто его не может отвлечь от горестных мыслей. Самая тонкая и добродетельная помощь маленькому человеку — это разделить его горе, не прикасаясь к глубоко личному, сокровенному. Грубое вмешательство может вызвать озлобленность, а советы не унывать, не отчаиваться, держать себя в руках, если за ними нет подлинно человеческого чувства, воспринимаются детьми как неуместная болтливость...

Если бы меня спросили, что самое трудное в нашей работе, я бы ответил: говорить с ребенком о его отце и матери. Здесь малейшее неумение, оплошность, неточность могут привести к пагубным последствиям... Бывают такие обстоятельства, когда перед ребенком как будто бы острое лезвие ножа: он в ужасе, все в нем замирает. Такое чувство переживается в минуту обнажения тех интимных семейных взаимоотношений, которые ребенку хочется прикрыть, спрятать... Вот почему мне хочется сказать отцам: знайте и помните: дети переживают ваше падение, как свое личное горе, воспринимают вашу радость, как свою. Берегите же детскую любовь к человеку, укрепляйте веру в человека.

Я не могу без сердечной боли думать о том, что во многих школах сидят за партами где-то сзади, как отверженные, угрюмые, раздражительные или же равнодушные ко всему отстающие, второгодники. Нельзя допускать, чтобы они ушли из школы ожесточившимися или равнодушными к знаниям! Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит, школа не настоящая.

Глубоко ошибаются те, кто видит гуманность в ровном, сдержанном тоне учителя, подкрашивающего при этом свои поучения сиропом доброты. Доброта — это не тон и не специально подобранные слова. Подлинный воспитатель — всегда человек широкого эмоционального диапазона, он глубоко переживает

и радость, и огорчение, и тревогу, и возмущение. Если дети чувствуют в этих человеческих страстях своего наставника правдивость — это и есть настоящая доброта. Подлинный воспитатель редко говорит своим питомцам: будьте хорошими. Доброту его души воспитанники чувствуют в глубокой правдивости и искренности. Подлинная доброта — это правдивость. Она далеко не всегда бывает приятной. Часто правда бывает горькой, тревожной, в ней — огорчение и обида. Но самая горькая правда утверждает в душе ребенка стремление быть хорошим, потому что доброта — а правдивость эхо и есть подлинная доброта — по самой своей природе никогда не унижает человеческого достоинства.

Великий русский педагог К. Ушинский писал, что мы можем сильно любить человека, с которым постоянно живем, и не ощущать этой любви, пока какое-нибудь несчастье не покажет нам всю глубину нашей привязанности... Я вспоминаю эти слова каждый раз, когда длительное время не вижу детей, не чувствую их радостей и огорчений. С каждым годом у меня все больше крепло убеждение: одна из определяющих черт педагогической культуры — это чувство привязанности к детям. Но если чувству, по словам К. Станиславского, «приказывать нельзя», то воспитание чувств учителя, воспитателя является самой сущностью высокой педагогической культуры.

Побуждение к труду души

Воспитание ... заключается прежде всего в том, чтобы вырабатывать, оттачивать у человека способность быть воспитываемым. Способность же быть воспитываемым — это чуткость души, чуткость сердца воспитанника к тончайшему оттенку слова воспитателя, к его взгляду, к жесту, к улыбке, к задумчивости и молчаливости...

Гуманное отношение к ребенку означает понимание учителем той простой и мудрой истины, что без внутренних духовных усилий ребенка, без его желания быть хорошим немислима школа, немислимо воспитание. Настоящий мастер педагогического дела и попускает, и заставляет, и принуждает, но все это делает так, что в детском сердце никогда не угасает этот драгоценный огонек: собственное желание быть хорошим... Подлинный мастер, даже упрекая, выражая недовольство ребенком, изливая свой гнев (учитель также имеет право быть гневным, как и любой эмоционально культурный, воспитанный человек), — даже в гневе всегда помнит: только бы не погасить у ребенка эту мысль-мысль о не достигнутой цели, о желанности достижения цели.

Я понимаю мастерство воспитания так, что каждое прикосновение воспитателя к своему питомцу является в конечном счете побуждением к труду души. Чем тоньше и нежнее оно, это побуждение, тем больше силы, исходящие из глубин души, тем в большей мере становится маленький человек воспитателем самого себя.

Каждому вдумчивому педагогу известно, как сильно уязвляется самолюбие ученика, даже первоклассника, если он убеждается, что о нем думают хуже, чем он есть. И наоборот, если ребенок понял и почувствовал, что воспитатель и коллектив замечают и одобряют его личные достоинства, он прилагает усилия к тому, чтобы стать еще лучше. В этом детском стремлении, в этих нравственных усилиях и заключается, по существу, весь секрет педагогического мастерства. Никакой воспитатель не может утвердить в душе ребенка хорошее, если сам ребенок не стремится к этому. Но это стремление есть только там, где коллектив и воспитатель видят в ребенке прежде всего хорошее.

...Причина бессилия воспитателя и даже коллектива перед трудным ребенком кроется не в том, что этот воспитанник неисправим, а в том, что самый процесс воспитания идет по ложному пути: воспитатель стремится только искоренять пороки, в лучшем случае, предотвращает их возникновение. Опыт (во многих случаях горький опыт) убедил, что таким путем нельзя воспитать

стойких нравственных убеждений... С первого дня пребывания в школе надо уметь увидеть и неустанно укреплять, развивать в ребенке все лучшее.

...Путь к сердцу ребенка пролегает не через чистую, ровную тропинку, на которой заботливая рука педагога только то и делает, что искореняет сорняки — пороки, а через тучное поле, на котором развиваются ростки моральных достоинств... Пороки искореняются сами по себе, уходят незаметно для ребенка, и уничтожение их не сопровождается никакими болезненными явлениями, если их вытесняет бурная поросль достоинств.

Я горжусь своим педагогическим кредо: моими любимыми воспитанниками являются не послушные и безропотные, готовые со всем соглашаться и во всем повиноваться, а своенравные, волевые, беспокойные, иногда проказники и шалуны, но бунтари против зла и неправды, готовые отдать голову на отсечение, но отстаивать принципы, которые стали неотделимыми от их личности. Как бережно хранить, как заботливо лелеять надо в человеке эти порой незаметные с первого взгляда ростки — ростки души, готовой к мужественному и бескомпромиссному труду, к борьбе за правду, благородство.

Юношескую непосредственность, задор, огонек надо заботливо хранить и лелеять. Это требует от воспитателя исключительного внимания и такта по отношению к ошибкам, опрометчивым шагам и решениям, вытекающим из эмоциональной насыщенности мыслей молодых людей.... Чтобы стать настоящим человеком, ученик должен прежде всего уважать самого себя, без этого уважения, без любви к красоте в самом себе немислима человеческая культура, немислима и нетерпимость ко всему, что унижает человека. Да, не надо бояться слов «любовь к самому себе» — это не самолюбование, а гордость, чистая вера в доброе начало в самом себе. ...Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Уважение к самому себе, чувство чести, гордости, достоинства — это камень, на котором оттачивается тонкость чувств... Но чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце.

Есть учителя, которые стремятся устранить недостатки воспитанников прямым и, казалось бы, самым надежным путем: выставляют наружу детские слабости в надежде на то, что ребенок критически оценит свое поведение, «опомнится», будет стремиться стать хорошим. Но в подавляющем большинстве случаев это воздействие оказывается самым неудачным. Дело в том, что такой путь к детскому сердцу как бы обнажает, уязвляет его самые больные, самые чувствительные места: самолюбие, чувство личного достоинства, человеческую гордость. И естественно, что ребенок начинает защищаться. Особенно когда он убежден, что его горе приносит радость воспитателю. А иногда, не чувствуя уважения со стороны взрослого человека и не умея доказать свое нравственное достоинство, ребенок ищет, чем бы напомнить о себе. И часто напоминает предосудительным поведением.

Желание быть первым в учении, в творческом труде — это благородная человеческая черта, которую воспитателю необходимо всячески развивать у питомцев. ...Каждый воспитанник на определенном этапе своего духовного развития должен пережить ни с чем не сравнимую радость первенства. Каждому нужна моральная поддержка, а особенно тем, кто в силу самых разнообразных обстоятельств чувствует себя посредственностью. В школе не будет ни одной посредственности, а значит, в жизни не будет ни одного несчастлившего человека, если мудрость воспитателя «докопается» до «творческой жилки» в каждом воспитаннике и если его умело сказанное слово побудит к соревнованию творческих способностей.

Мы щадили самолюбие подростков тем, что избегали сравнения: вы учитесь хорошо, а вы — плохо. Оценка умственного труда людей, которые имеют разные способности, требует большого такта. Наша оценка знаний основывалась на желании каждого подростка стать лучше, на доверии к нам, педагогам,

и на вере в нас... Моральные силы для преодоления своих слабых сторон (в том числе и неуспеваемости по тому или другому предмету) ребенок черпает в своих успехах, и как раз в той деятельности, в которой он может лучше всего проявить себя, раскрыть все свои духовные силы.... [Необходимо] заметить в каждом воспитаннике все наилучшее, развивать его, не ограничивать это наилучшее рамками школьной программы, поощрять самостоятельную работу — творчество.

Нельзя никогда ставить воспитаннику в упрек его возраст, физическую силу, как это, к сожалению, иногда делают некоторые педагоги («Ты уже большой, здоровый, выше матери и сильнее ее — почему же ты плохо учишься?» и т. п.). Учащийся сам прекрасно осознает свои силы и возможности, и отенок укоризны в характеристике этой стороны его личности часто угнетает его.

Надо идти по другому пути: пробуждать у питомцев чувство гордости своими силами, а если у них встретились какие-нибудь затруднения, например в учении, подбодрить их, вселить уверенность в возможности преодоления трудностей. Проявлением уважения духовных и физических сил юношей и девушек, признанием их зрелости является, в частности, переход воспитателя в обращении к ним с «ты» на «вы».

...Следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой (контролем), ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, то есть таких душевных сдвигов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости к слову и красоте. Бывает, воспитатель удивляется: почему подросток в ответ на доброе слово грубит, почему он не понимает ласки? Да потому, что душу его огрубил, «закалил» недоверием, подозрительностью, ежедневными уколами в самое чувствительное место человеческой души — самолюбие. Видишь, мол, твой товарищ отвечает на пятерку, а ты троечник. Как же тебе не стыдно, да и есть ли у тебя хоть капля самолюбия? Слов этих может и не быть, но подтекст часто бывает именно таким. Постоянная апелляция к самолюбию приводит к одеревенению, приглашению самолюбия; сердце подростка словно бы покрывается льдом. Пытаться проникнуть в его сердце добрым словом — все одно что отогреть теплыми ладонями толстую льдину: она не отогреется, ее нужно растопить.

Как же обойти эти подводные камни воспитания? Мы всегда боялись дать почувствовать подростку, что не верим в него. Потому что, как только он это почувствует, научится виртуозно обманывать воспитателя и родителей, достигнет в этом деле утонченности. Неверие в человека словно парализует душу подростка, не оставляет в ней места для самостоятельных решений, напряжения волевых усилий для преодоления трудностей, — он привыкает все делать из-под кнута. Мы полагались на внутренние духовные силы человека: не стояли у него над душой, не держали его за руку, а предоставляли ему свободу выбора, и он выбирал как раз то, что мы от него ждали: напрягал волевые усилия, преодолевал трудности, переживая при этом уважение к самому себе.

Мы договорились: если подросток не выполнил задания потому, что чего-то не понял, не ошеломлять его сразу оценкой. Мы вообще не ставили неудовлетворительных оценок. «Если вы еще не поняли, поработайте, подумайте, выполните самостоятельно то, что нужно было выполнить вместе с классом» — такими были смысл и тон обращения. За доверие подростки платили нам искренностью и трудолюбием. Эти отношения были бы недостижимой мечтой, если бы весь дух школьной жизни не воспитывал у подростков чувства собственного достоинства и уважения к самому себе. Подчеркиваю, что на одних только уроках таких взаимоотношений достичь невозможно...

Есть показное воспитывает в человеке лицемера. Но есть и более тонкое, завуалированное проявление этого зла — нарочитая преднамеренность, искусственность воспитательной ситуации. Это бывает тогда, когда маленький человек чувствует: педагог говорит со мной не потому, что ему интересно со мной

говорить, а потому, что ему надо выполнить свой воспитательный прием, поставить «галочку». Эту искусственную ситуацию особенно безошибочно распознают подростки. Они не терпят такого воспитания. ...А уж раз подросток чувствует нарочитость того, что ему говорят, раз он понял, что вы специально говорите с ним, чтобы его воспитывать, — душа его, образно говоря, застегивается на все пуговицы, замыкается.

Как известно, педагогический эффект любого воспитательного явления тем выше, чем менее ребенок чувствует в нем замысел педагога. Эту закономерность мы считаем средоточием педагогического мастерства, основой умения найти путь к сердцу ребенка, подойти к нему так, чтобы любое дело, в которое он вовлекается, становилось для него потребностью, страстью, мечтой, а воспитатель — его товарищем, другом, единомышленником.

Одно из наиболее трудных испытаний для педагога

Тончайшим способом влияния на юную душу являются, по моему мнению, слово и красота. ...Тонкость внутреннего мира человека, благородство морально-эмоциональных отношений не утвердишь без высокой культуры словесного воспитания. Слово учителя — ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитания включает прежде всего искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу. ...Множество школьных конфликтов, нередко оканчивающихся большой бедой, имеет своим источником неумение учителя говорить с учениками.

Главное, что определяет эффективность слова учителя, — его честность. Ученики очень тонко чувствуют правдивость слова учителя, чутко откликаются на правдивое слово. Еще больше чувствуют дети неправдивое, лицемерное слово.

Претворение в конкретные нормы и правила школьного воспитания идеи уважения к человеку требует большой педагогической культуры и мастерства. Здесь перед педагогом — всегда существует опасность либо сбиться на слащавое сюсюканье, либо переиграть (что в конечном счете ведет к равнодушию), либо подменить авторитет грубой силой и безграничной властью.

Не поймите меня, уважаемый читатель, так, что я против приказания, требования, порядка в воспитании. Без разумного проявления воли воспитателя, требований коллектива, общества воспитание превратилось бы в стихию, а слова воспитателя — в розовую водичку, сладенький сироп абстрактного добра... Подростки уважают, любят, ценят людей сильной воли и не терпят людей безвольных, не переносят пустопорожней болтовни. Это золотые истины и золотые правила нашей системы воспитания. Я предостерегаю от того отвратительного, недопустимого в воспитании явления, когда, кроме приказа и требования, ничего нет, когда не уважается воля личности подростка. Мастерство волевого влияния воспитателя на душу подростка состоит в том, чтобы, понимая свой долг, подросток с радостью отдавал сам себе приказы и сам ставил перед собой требования, чтобы вы, воспитатель, увлекли, одухотворили его моральной красотой человеческого долга...

Правильно, с достоинством воспринимать горькие, но справедливые слова старшего — очень сложное дело, этому надо долго и настойчиво учиться... Нам, педагогам, приходится часто выражать неодобрение, осуждение в десятках, сотнях самых разнообразных оттенков, и делать это надо так, чтобы человек предстал перед нами с открытым сердцем, не замкнулся, не увидел в наших горьких словах предубеждения. Если бы меня спросили, какая в нашей сложной профессии самая сокровенная тайна, от овладения которой зависит способность властвовать умами и сердцами, я бы ответил: умение воспитывать

Я несколько не отрицаю понятия «нельзя» в воспитании... Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять

своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям «можно», «надо», «нельзя». Но я — за то, чтобы, воспитывая в человеке умение управлять своими желаниями, возвышать человека, а не унижать его, как это делают учителя, наказывая учеников. Проблема возвышения человека — это, по-моему, ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создавать.

Воспитательная сила порицания учителя зависит от его моральных качеств, от его тактичности, авторитета. Какой бы резкой ни была оценка поведения ученика, опытный воспитатель никогда не допускает уничижающей оценки. В умном порицании всегда есть оттенок удивления: «Я никогда не ожидал от тебя такого поступка, я считал и продолжаю считать тебя лучше, чем ты сам заявляешь о себе своим поступком». Эти слова не произносятся, но обязательно «читаются между строк» — в этом как раз и заключается искусство порицания. Если же воспитатель вместо тонкого, умного порицания «практикует» ругань, оскорбляет достоинство школьника — это вызывает ожесточенность, отчаяние, злобу и замкнутость, отношение к воспитателю как к враждебной силе. Искусство порицания состоит в мудром сочетании строгости и доброты: ученик должен почувствовать в порицании педагога не только справедливую строгость, но и человеческую заботу о себе.

Ремень и тумаки в воспитании... Стыд и позор нам, педагогам, — стыд и позор потому, что в школу, в это святое место гуманности, добра и правды, ребенок нередко боится идти, потому что знает: учитель расскажет отцу о его плохом поведении или неудачах в учебе, а отец будет бить. Это не абстрактная схема, а горькая истина; об этом часто пишут в своих письмах матери и даже сами дети. Записывая в дневник школьника: «Ваш сын не хочет учиться, примите меры», учитель, по сути дела, часто кладет в ученическую сумку кнут, которым отец стегает своего сына. ... Ребенок ненавидит того, кто бьет. Он очень тонко понимает и чувствует, что руку отца направляет учитель. Он начинает ненавидеть отца и учителя, школу и книгу.

Как правило, я прощаю ребенка, совершившего по ошибке дурной поступок. Прощение затрагивает самые чувствительные уголки детского самолюбия, рождает в душе ребенка волевою активность, направленную на то, чтобы исправить ошибку. Ребенок не только глубоко раскаивается в совершенном, но и испускает вину активной деятельностью... Бывают обстоятельства, когда прощение производит гораздо более сильную моральную встряску, чем произвело бы в данном случае наказание. Наказание, тем более если справедливость его сомнительна (именно так и бывает в подавляющем большинстве семейных конфликтов), огрубляет человеческую душу, озлобляет и ожесточает ее.

Запрещение — это один из очень нужных и эффективных приемов воспитания, если он умело применяется. Запрещением, — если за ним стоит необходимый моральный авторитет запрещающего, — предотвращаются многие беды — «прожигание» жизни, необоснованные претензии юнцов на жизненные блага, не заслуженные личным трудом... Ведь желания незрелого человека можно сравнить с побегами на маленьком плодовом дереве: распускается на нем множество ростков, и часть из них — «дикие», так называемые «волчки»; садовод их срезает, оставляя на дереве только плодоносные побеги. Так и с человеческими желаниями в детские и отроческие годы: школьнику хочется очень многого, его желаниям нет конца. Но, если дать волю всему, что зеленеет, плодородное дерево одичает, обильная поросль «волчков» забьет плодоносные ветви. Если старшие стремятся удовлетворять любое желание ребенка, вырастает капризное существо, раб прихотей и тиран ближних. Воспитание желаний — тончайшая, филигранная работа «садовода»-воспитателя, мудрого и решительного, чуткого и безжалостного. Он умело срезает «волчки», оставляя ростки, которые дадут плоды.

Признаком дурного педагогического невежества является то, что отдельные воспитатели, оказывая доверие, напоминают воспитаннику: за тобой числится много грешков, я об этом помню, но вот, видишь, доверяю тебе; зна-

чит, я добрый человек, так будь же и ты хорошим... Подобные слова учителя — соль на рану в человеческом сердце: воспитанник чувствует, что педагог придумал свой фокус с доверием только для того, чтобы усилить контроль. И он чаще всего отвергает попытку учителя.

Если взрослый может понять несправедливость как ошибку, то для ребенка понимание всех сложностей жизни еще недоступно... Ребенок чувствует несправедливость и в грубом окрике, и в насмешке, и в мимоходом, казалось бы, брошенном замечании, и — что особенно серьезно и важно — в снисхождении взрослого к ребенку. Взынченный ребенок не потерял веру в справедливость и в учителя. Больше того, он ожидает правдивого слова педагога, надеется, что с ним поступят справедливо. Умный учитель, поняв свою ошибку, находит десятки средств, чтобы открыть «крышку» в кипящем чайнике. Если же учитель не обладает элементарной педагогической культурой, он, наоборот, стремится подавить возбуждение, «закрыть все клананы», перевести ребенка в состояние тупой покорности. Иногда это и удается, но какой ценой!

Мания несправедливых обид и преследований — очень опасное заболевание — встречается значительно реже, чем взынченность. Глубоко пережив однажды потрясение от несправедливой обиды, ребенок начинает видеть несправедливость во всем... Чем дольше страдает ребенок этой болезнью, тем более ослабляется его воля. Он, как говорится, не может взять себя в руки. Готовясь к уроку, он больше думает не о содержании материала, а о том, как его вызовет учитель, как он станет придираться к ответу и т. д. У ребенка, подверженного мании несправедливых обид и преследований, рождается и постепенно развивается чувство ненависти не только к учителю, но и вообще ко всему, что связано со школой. Он придумывает самые разнообразные предлоги, чтобы остаться дома. Неправдивость, склонность к обману — одно из характерных проявлений этого заболевания, когда оно становится хроническим. Обманывая, ребенок смотрит в глаза учителю или матери ясными глазами, ложь кажется ему правдой. Ребенок сам убежден, что его ложь — правда, особенно в тех случаях, когда речь идет о приготовлении уроков, о выполнении домашних заданий.

Напускная (деланная) беззаботность. Это, по существу, — обратная сторона озлобленности. Ребенок делает вид, что для него безразлично все: и плохие отметки, которые он получает почти ежедневно, и вызовы родителей в школу. Такая деланная беззаботность — своеобразное выражение активного протеста... Получив тетрадь с контрольной работой, за которую... ему поставлена двойка, ребенок небрежно, даже не посмотрев на ошибки, кладет тетрадь в парту. К доске выходит вразвалку, ведет себя развязно, пытаясь этим прикрыть постоянное возбуждение и боль от унижения собственного самолюбия. Непускной беззаботностью как раз и страдают чаще всего очень самолюбивые дети.

Напускная беззаботность — удел активных, деятельных, энергичных, импульсивных ребят. Из-за незнания духовного мира ребенка учитель видит в активности — строптивость, в деятельности — шаловливость, в энергичности — стремление к верховенству, в импульсивности — капризы. Учитель пытается подавить излишнюю, по его мнению, активность, допуская при этом грубость и бестактность, уязвляющую ребенка. Ребенок не понимает, чего хочет от него учитель, потому что он не чувствует, не ощущает свою активность как нечто отделимое от его натуры: активность в самом существе ребенка.

Примечательно, что среди детей и подростков, отличающихся такой напускной беззаботностью, совершенно нет девочек. Непускной беззаботностью страдают часто дети, обнаружившие в I—II, даже в III классе хорошие способности, достигшие значительных успехов. Но потом с ними происходит что-то странное: успеваемость резко снижается, вместо четверок и пятенок появляются тройки, затем — двойки. Причина ясна: успехи достигались ребенком слишком легко, по существу, без труда, а учитель в свое время этого не заме-

тил. Ребенок привык к хорошим отметкам. А когда встретился впервые с необходимостью серьезно потрудиться, напрячь усилия, — не знает, что это значит, как поступить. Он становится жертвой собственной распушенности. Плохие отметки ошеломляют его, болезненное самолюбие разыгрывается до предела. Напускная беззаботность становится, кроме всего прочего, еще и средством прикрыть стыд. Только большая активность и энергичность помогают ему избежать уныния и растерянности. Я останавливаюсь детально на этом состоянии, ибо оно свойственно преимущественно подросткам, развивается медленно, постепенно и маскируется под обычную жизнерадостность. Отдельные учителя склонны видеть трезвый взгляд на вещи у учеников, проявляющих напускную беззаботность: ничего, мол, страшного нет, подросток понял, что больших успехов ему не достигнуть, поэтому и стал равнодушным. Чтобы распознавать различные психические состояния, нужна исключительно большая педагогическая культура, чуткость, внимательность.

Безучастность — обратная сторона напускной беззаботности. Это недуг девочек, хотя страдают им и слабовольные, застенчивые мальчики. Проявляется этот недуг значительно раньше, чем другие, и развивается сравнительно быстрее: уже во II—III классах можно встретить закоренелую безучастность. Безучастность представляется мне наиболее опасным психическим состоянием. Здесь значительно труднее возродить внутренние духовные силы ребенка. А между тем зарождение этого состояния — бурное, и его нетрудно заметить. Безучастными чаще всего становятся старательные, прилежные, трудолюбивые дети (преимущественно девочки), которым для достижения успеха надо немало потрудиться. Ребенок прилежно трудится, но на каком-то этапе у него не хватает сил — часто просто сил физических. А учитель, видя только результаты работы, не знает, какой ценой эти результаты достигаются. Ребенок, что называется, выдохся, и вот — двойка или серьезное предупреждение учителя, вызов родителей. Ребенок остро переживает, его нервная система возбуждена, но это возбуждение кратковременное, скоро оно угасает, и наступает депрессия. У ребенка появляется новая опасность, от которой ему не удается избавиться и которой не замечает учитель чувство страха перед оценкой.

Страх — это не просто боязнь неудовлетворительной отметки, а результат глубокого потрясения. Это состояние начинается рано, с первых дней обучения. И чем раньше оно началось, тем труднее его распознать — труднее отличить проявление страха от проявления замедленного умственного развития... Вообразите себе дитя, которое не представляет, что такое крик, да к тому же крик с угрозой (ведь есть хорошие семьи, в которых никогда не бывает крика). От крика такой ребенок буквально цепенеет. Страх настолько парализует его, что он не слышит даже собственного имени; речь учителя теряет для него смысл, он не может понять, о чем тот говорит. Бывает, что целые «куски» урока (15—20 минут) выпадают из сознания ученика.

Вот учитель остановился в изумлении: класс уже давно выводит кружочки, а Витя все еще ставит палочки. Учитель не понимает, в чем дело. И Витя постепенно приобретает репутацию невнимательного, несообразительного. Сквозной, угнетенный страхом ребенок не может нормально мыслить. В его голове — лишь обрывки процесса мышления. Страх сковывает его речь, и учитель ребенка кажется косноязычным. А в другой обстановке этот ребенок — как все ребята. С матерью, с отцом, со старшими товарищами — он не только трудолюбивый, но и умный, сообразительный, живой, веселый, предприимчивый... В большинстве случаев ребенок в конце концов избавляется от страха. Но под влиянием страха он в течение нескольких лет не может нормально развиваться. Самые драгоценные годы оказываются утраченными.

Ожесточенность — крайняя, наиболее глубокая реакция возбужденной нервной системы. Опять-таки реакция на несправедливость... Жестокость направлена против школы вообще и против учителя в особенности. Как правило, жес-

токость проявляется чаще всего у подростков. Поступки, в которых выражается жестокость, являются, по существу, преступлениями, последствия которых бывают очень тяжелыми.

Что же надо делать, чтобы в школе не было этого? Самое главное — знать все это. Нельзя дальше мириться с тем, что для иных учителей духовная жизнь ребенка — книга за семью печатями. Вопрос о психических состояниях не должен бы сходиться с повестки дня педагогического совета, семинара по проблемам теории и практики воспитания.

Педагогическая теория должна быть проникнута психологией и не делачеством, а деловитостью. Нельзя быть гуманным, не зная души ребенка. Гуманность не создается какими-то специальными приемами. Подлинной гуманности глубоко чужды снисходительность и подделка под детский лепет... Подлинная гуманность означает прежде всего справедливость. Но в школьной жизни нет и быть не может какой-то абстрактной справедливости. Справедливость — это чуткость учителя к индивидуальному духовному миру каждого ребенка. Справедливым педагогом может быть тогда, если у него есть достаточно духовных сил, чтобы уделить внимание каждому ребенку. Трафарет, шаблон, стрижка всех под одну гребенку — это худшее проявление равнодушия, несправедливости.

Нельзя закрывать глаза на то, что в некоторых школах дети не понимают и не чувствуют человеческой индивидуальности в учителе, им чуждо сочувствие к трудностям в его работе. Уставшему, нередко выбившемуся к концу уроков из сил учителю дети досаждают своими шалостями, проказами; учитель нервничает, кричит... Крик — это самый верный признак отсутствия культуры человеческих отношений. Крик учителя ошеломляет, оглушает ребенка... Наверное, вам приходилось замечать, что у учителя, раскричавшегося на детей, совершенно не тот голос, что в спокойной обстановке. Он и сам не узнает своего голоса... Крик учителя заглушает, притупляет голос детской совести...

Вы спросите: а может ли учитель вообще повышать голос, прикрикнуть? Отвечу так: ...чувства эмоционально воспитанного человека доходят до детских сердец и без крика. Учитель, обладающий высокоразвитой чуткостью к духовному миру ребенка, никогда не кричит. Тревогу, огорчение, недоумение, изумление, негодование — все эти чувства и десятки оттенков подобных чувств дети «улавливают» в обычных словах своего наставника. Для того чтобы эти чувства были восприняты детьми, подлинному педагогу-гуманисту не надо заниматься какими-то риторическими упражнениями. Если чувства живут в душе, дети «прочитают их между строчек».

Ничто так не огрубляет юное человеческое сердце, не ожесточает его, как оскорбление. Оскорбление поднимает из тайников человеческого подсознания грубые, иногда звериные инстинкты. Мы не покончим с преступностью среди несовершеннолетних и юношества, пока не исчезнет эта нетерпимая черта педагогического бескультурья — оскорбления. Иногда взрослому уму кажется непостижимым: почему подросток или юноша совершил столь жестокое, бесчеловечное преступление; как у него поднялась рука на человека, на его достоинство? Приглядимся внимательнее к такому юноше, и мы увидим его эмоциональное невежество, порожденное таким «букетом», как насилие, оскорбление, недоверие, равнодушие, бессердечность со стороны старших.

Подлинный мастер-воспитатель дает нравственную оценку поступкам, поведению учеников не специально подобранным острым, «крутым» словом, а прежде всего эмоциональным оттенком обычных слов. Возьмем фразу: «Как нехорошо ты сделал...». Эти слова, сказанные одним учителем, пробуждают у воспитанников огорчение, глубокие угрызения совести, даже смятение, сказанные же другим, они не пробуждают никаких чувств, воспринимаются равнодушно. Первый учитель, скажем мы, отличается эмоциональной культурой. Ей невозможно научиться специально, она самым тесным образом связана с культурой нравственной, с человечностью, с чуткостью души. У второго учителя слово обезчеловечено, и его пустоту учитель часто стремится подменить

криком. Сколько в школах «воспитателей», которые владеют лишь одной нотой эмоциональной гаммы — возмущением! Они достойны глубокого сожаления. Их воспитательное воздействие на учащихся равно нулю.

Чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света

Что значит хороший учитель? Это прежде всего человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком.

Хороший учитель — это, во-вторых, человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее горизонты — новейшие открытия, исследования, достижения. Гордостью школы становится учитель, который, в дополнение к сказанному, сам неравнодушен к проблемам, над которыми бьется его наука, обладает способностью к самостоятельному исследованию. Хороший учитель знает во много раз больше, чем предусматривает программа средней школы. Учебный предмет для него лишь азбука науки. Глубокие знания, хороший кругозор, интерес к проблемам науки — все это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, процесса учения. Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюбленного в знания человека. Чем глубже знания, чем шире кругозор, всесторонняя научная образованность учителя, тем в большей мере он не только преподаватель, но и воспитатель. Для учителя начальных классов важно не только всестороннее образование, но и особенный интерес к какой-нибудь определенной науке, отрасли знаний.

Хороший учитель — это, в-третьих, человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно.

Хороший учитель — это, в-четвертых, человек, в совершенстве владеющий умениями в той или иной трудовой деятельности, мастер своего дела...

Где же найти людей с таким всесторонним развитием? Хорошие люди вокруг нас, их надо уметь искать. ... Свою важнейшую задачу руководителя школы я вижу в том, чтобы учитель стал вдумчивым, пытливым исследователем. Подлинному педагогическому творчеству свойственны черты научного исследования, научного обобщения своего труда...

...Педагогическая идея — это крылья, на которых парит коллективное творчество. Идея воодушевляет коллектив, и начинается самое интересное и самое нужное в школьной жизни — коллективная исследовательская работа. Ведь воспитание — это наиболее тонкая духовная деятельность. Воздействие воспитателя на воспитанника я бы сравнил с воздействием музыки. «Воздействовать на духовную деятельность силой, — писал Л. Н. Толстой, — все равно, что ловить лучи солнца: чем бы ни закрыли их, они всегда будут сверху». Я помню тысячи бесед с учителями, одни из них оставили в моем сердце радость, другие — огорчение. Мне не раз приходилось беседовать с учителем час, два, три по поводу одного его слова, даже улыбки или гневного взгляда.

Плохой вы директор и никуда не годный педагог, если в уроке, который вы увидели, все вам ясно... Умейте увидеть неясное, непонятное, вместе с учителем задумайтесь над непонятным — это как раз и будет первый толчок к научному поиску, научному исследованию.

По самой своей логике, по философской основе, по творческому характеру педагогический труд невозможен без научного исследования. Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы ежедневные уро-

ки не стали скучной, однообразной повинностью, процедурой, ведите каждого учителя на дорогу научно-педагогического исследования.

Близость педагогического труда к научному исследованию заключается прежде всего в анализе фактов и в необходимости предвидеть. Учитель, не умеющий или не желающий проникать мысленно в глубину фактов, в причинно-следственные связи между ними, превращается в ремесленника, а его труд при отсутствии умения предвидеть становится мучением: учитель мучает детей и мучается сам.

Учитель готовится к хорошему уроку всю жизнь... Такова духовная и философская основа нашей профессии и технология нашего труда: чтобы дать ученикам искорку знаний, учителю надо впитать целое море света. Знающий, думающий, опытный педагог не засиживается долго, готовясь к завтрашнему уроку. Он не пишет длинных поурочных планов, тем более не записывает в план содержание фактического материала по данному уроку. Он действительно готовится к хорошему уроку всю жизнь.

Без предвидения и плана работа немислима, но контуры хорошего урока рождаются в представлении учителя лишь вчерне, в общих чертах, — хороший же урок, как подлинное творчество учителя, создается уже на самом уроке. Хороший учитель, — если говорить так, как оно есть, — не знает, как будет развиваться урок во всех его тонкостях и деталях; не знает не потому, что он работает вслепую, а потому, что он очень хорошо знает, что такое хороший урок. Когда кругозор учителя неизмеримо шире школьной программы, когда знание программы сосредоточено в его мозгу где-то не в центре, а в стороне от самых активных участков коры, — лишь тогда он подлинный мастер, художник, поэт педагогического процесса... Мастер педагогического дела настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда.

Но как же добиться, чтобы каждый учитель знал не только азы обучения, но и глубокие истоки предмета? Чтение, чтение и еще раз чтение. Чтение не под нажимом или контролем директора, а чтение как первейшая духовная потребность, как пища для голодного. Вкус к чтению, желание покопаться в книгах, умение посидеть над книгой, поразмыслить. Как добиться, чтобы чтение стало потребностью каждого учителя? Здесь каких-то специальных приемов «воспитательной работы» нет и быть не может. Потребность в чтении воспитывается всей духовной жизнью педагогического коллектива. Источником интеллектуального богатства коллектива является прежде всего индивидуальное чтение учителя. Настоящий педагог — книголюб.

Атмосфера любви к книге, уважения к книге, благоговение перед книгой — в этом заключается сущность школы и педагогического труда. В школе может быть ВСЕ, но если нет книг, нужных для всестороннего развития человека, для его богатой духовной жизни, или если книгу не любят и равнодушны к ней, это еще не школа; в школе может многого не хватать, во многом мы можем быть бедны и скромны, но, если у нас есть книги, нужные для того, чтобы перед нами всегда было широко открыто окно в мир, это уже школа.

Часто можно услышать: «учитель должен...» Должен хорошо готовиться к урокам, должен за порогом класса оставлять все свои личные и домашние горести и невзгоды. Должен уметь находить дорожку к каждому сердцу. И часто упускается из виду, что и мы должны давать что-то учителю. Мы — это руководители школы, все школьные организации, общественность. Создать обстановку богатой духовной жизни, создать условия, когда силы и драгоценное время учителя не тратятся впустую, — это наша первейшая обязанность по отношению к учителю...

Учителя надо всячески извлекать и оберегать от всевозможной писанины и «мероприятий». Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени,

чем больше загружен он всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам. ...Время — это и еще раз повторяю — это большое духовное богатство учителя.

Без высокой потребности человека в человеке нет преданности идее

Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен знать о человеке. Пренебрежение к этому очень важному правилу нарушает гармонию между знаниями и нравственностью. Это явление я бы назвал моральным невежеством. Оно состоит в том, что человек, владея значительными знаниями об окружающем мире, не знает сути человеческого ни в историческом, ни в общественно-политическом, ни в духовно-психологическом, ни в эстетическом аспектах. Без знания, без мысли о том, что возвышает человека над миром живого, не развивается эмоциональная сфера, это ведет к примитивности чувств.

Как добиться, чтобы маленький человек делал что-то хорошее не в расчете на похвалу и награду, а из чувства потребности в добре? В чем она заключается — потребность в добре, с чего она начинается? Конечно, в воспитании отзывчивости большое значение имеет и коллективный духовный порыв. Но все же сопереживание должно захватывать глубоко личные сферы духовной жизни каждого ребенка.

Я стремился к тому, чтобы все мои воспитанники делали благородные поступки — помогали товарищам или вообще другим людям — из внутренних побуждений и переживали глубокое чувство удовлетворения. Это одна из наиболее трудных вещей в нравственном воспитании: учить человека делать добро и вместе с тем избегать прямолинейных советов: сделай вот так. Как же поступать в практике работы? По-видимому, самое главное — развивать в ребенке внутренние силы, благодаря которым человек не может не делать добра, т. е. учить сопереживать. Но как это делать? Как добиваться того, чтобы дети, увидев горе другого человека, мысленно ставили себя на его место, чтобы яркая мысль пробуждала яркое чувство? Чтобы личность маленького ребенка как бы сливалась с личностью человека, в жизни которого — страдания, чтобы в человеке, переживающем горе, ребенок видел и чувствовал сам себя?

Я вспоминал сотни ответов мальчишек на вопрос: «Каким человеком тебе хочется стать?» Сильным, храбрым, мужественным, умным, находчивым, бесстрашным... И никто не сказал: добрым. Почему доброта не ставится в один ряд с такими доблестями, как мужество и храбрость? Почему мальчишки даже стесняются своей доброты? Ведь без доброты — подлинной теплоты сердца, которую один человек отдает другому, — невозможна душевная красота. Я задумывался также над тем, почему у мальчишек меньше доброты, чем у девочек? Может быть, это лишь кажется? Нет, это действительно так. Девочка более добра, отзывчива, ласкова, наверное, потому, что с малых лет в ней живет еще не осознанный инстинкт материнства. Чувство заботы о жизни утверждается в ее сердце задолго до того, как она становится творцом новой жизни. Корень, источник доброты — в созидании, в творчестве, в утверждении жизни и красоты. Доброе неразрывно связано с красотой.

...Добрые чувства должны уходить своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира.

Добрые чувства, эмоциональная культура — это средоточие человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь, потому что это подлинно человеческое утверждается в душе одновременно с познанием первых и важнейших истин, одновременно с переживанием и чувст-

вованим тончайших оттенков родного слова. В детстве человек должен пройти эмоциональную школу — школу воспитания добрых чувств.

Истоки детского эгоизма - в невоспитанности чувств. Ребенок чувствует себя бессильным перед злом, которое кажется ему непреодолимым. А где есть чувство бессилия, там появляется и мысль об одиночестве. Если же маленький человек отдает страсть своей души другим людям, он не задумывается над тем, что в единоборство со злом он вступает один.

Воспитание чуткости, отзывчивости к горю и страданиям других людей - важная задача школы. Человек может стать другом, товарищем и братом другого человека лишь при условии, когда горе другого человека становится его личным горем. Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека — так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой.

Очень важно не превращать добрые чувства и добрые дела в показательные «мероприятия». Как можно меньше разговоров о сделанном, никакой похвалы за доброту — таких требований надо придерживаться в воспитательной работе. Самое опасное то, что человеческие поступки ребенок мысленно ставит себе в заслугу, считает чуть ли не доблестью. Повинна в этом чаще всего бывает школа.

Азбука моральной культуры входит в сознание и душу лишь тогда, когда в школьном коллективе есть элементарная моральная культура человеческих взаимоотношений. Это — очень простое и одновременно очень сложное дело. Просто оно тем, что отношения эти укладываются в единую формулу: каждый должен относиться к каждому как к человеку. Сложно тем, что человеческие отношения должны охватывать все сферы духовной жизни и всех членов коллектива - и воспитателей и воспитанников.

Школьник делает плохое не всегда потому, что его учат делать плохое, а чаще всего потому, что его не учат делать хорошее.

...Мы выработали программу моральных привычек. В нее были включены такие привычки: доводить начатое дело до конца; выполнять работу не как-нибудь, а только хорошо; никогда не перекладывать свою работу на других и не пользоваться плодами труда других людей; помогать старым, слабым, одиноким независимо от того, близкие это люди или «чужие»; согласовывать свои желания с моральным правом на удовлетворение желаний; никогда не допускать, чтобы, удовлетворяя мои желания, родители в чем-то ограничивали себя или создавали для себя трудности; согласовывать свои радости, удовольствия, развлечения с потребностями других людей, не допускать, чтобы мои радости доставляли кому-то заботы или боль; не скрывать своих предосудительных поступков, иметь мужество откровенно сказать о них тому, кому считаете необходимым.

Воспитание моральных привычек не требует каких-то специальных методов или приемов. Важнейшим в этой области морального воспитания будет то, чтобы главным побуждением к хорошему поступкам была совесть и воля самих подростков. Воспитание не должно сводиться к приказу и бездумному подчинению. Подросток всегда должен чувствовать, что без его воли хороший поступок был бы невозможен.

Если в классе много разговоров и словесных поучений о хороших поступках, а хороших поступков нет, силы педагогического коллектива будут уходить на борьбу с проступками... Разум и воля учителей будут поглощены разбирательством, кто что сделал, кто виновник... Там, где мораль не живет в благородных поступках, появляется обилие пострадавших и с трудом находятся виновники.

Покажем, как на основе поступков формируются моральные убеждения, требующие уважения интересов людей. Мы учим детей:

Говори о человеке, поступке, явлении, событии то, что ты думаешь. Никогда не стремись угадать, каких слов от тебя кто-то ожидает. Это стремление может сделать из тебя лицемера, подхалима и в конечном счете - подлеца.

Ты увидел, что на твоих глазах совершается несправедливость, обман, унижение человеческого достоинства и т. д. В твоём сердце загорелось возмущение, тебе хочется вмешаться, доказать или восстановить правду... А рассудок подсказывает тебе: не вмешивайся, это не твоё дело. Знай, что это голос трусости. Делай так, как подсказывает первое побуждение — чувство, голос совести, оно обычно бывает самым благородным. Холодное, рассудочное отношение к злу, несправедливости, бесчестию может сделать из тебя равнодушного, бессердечного человека.

Не выступай с критикой недостатков товарища перед коллективом, если перед этим ты не сказал товарищу о его недостатках наедине, не постарался убедить его, что он не прав. Если тебе удалось его убедить, критика уже не нужна, она превратится в болтовню.

Если ты услышал какие-нибудь слова о человеке, поступке, событии, не повторяй этих слов, как попугай, подумай о том, что ты услышал. Обо всем имей свое мнение, на все — свой взгляд. Но если ты убедился, что другие говорят правильно, поддерживай их мысль, отстаивай её.

Не забывай о том, что тебе надо сделать сегодня... Никогда не откладывай на завтра то, что надо сделать сегодня. Завтра - это мать лени, разболтанности. Чтобы совесть твоя была спокойна, сделай сегодня хоть маленькую частичку того, что надо сделать завтра. Пусть это станет правилом твоей жизни.

Знания добывай своими силами. Пользоваться результатами труда товарища бесчестно. Несамостоятельное выполнение учебных заданий — первый шаг к тунеядству.

Окончился день, подумай: что я сделал для того, чтобы принести радость и счастье людям, чтобы самому стать умнее, - это тоже радость для людей. Если мысль твоя ни на чем не остановилась, значит, день прожит напрасно и завтра тебе надо напрягать усилия вдвойне, чтобы возместить утраченное.

В рабочей комнате или в мастерской ты видишь образец того, что тебе надо сделать, — деталь, модель, инструмент и т. д. Как бы совершенен и красив ни был образец, постарайся сделать лучше. Знай, что пределов мастерства и совершенства в труде нет.

Если твой друг отстаёт в учении или в труде, научи его, как преодолеть отставание. Если тебя не беспокоит отставание товарища, значит, ты равнодушный человек. Чем больше отдаешь ты своему другу душевной теплоты, доброты, заботы, тревоги, беспокойства, ласки, тем больше радости приходит в твою жизнь.

Не перекладывай своего труда на отца и мать. Уважай их труд и отлых делом, поступками. Твое хорошее учение, хороший труд — это радость твоих родителей. Приноси им эту радость. Не огорчай их ничем. Не допускай, чтобы все лучшее они отдавали тебе.

Жить в обществе - это значит уметь поступиться своими радостями во имя благополучия, покоя других людей. Наверное, каждому из нас приходилось встречаться с таким явлением: перед ребенком горе, несчастье, слезы, а он наслаждается своими радостями. А бывает и так, что мать пытается отвлечь внимание ребенка от всего мрачного, грустного, заботясь о том, чтобы сын не пролил ни одной капли из полной чаши радости. Это ничем не прикрытая школа эгоизма. Не вводите ребенка от мрачных сторон человеческой жизни. Пусть дети знают, что в нашей жизни есть не только радости, но и горе. Пусть горе других людей входит в сердце ребенка.

Чтобы стать гармоничным человеком, малыш, потом отрок, подросток, юноша должен пережить страданиями человеческими. Только при этом условии он будет правильно, чутко видеть другого человека и — будет бесстрашным... Настоящее воспитание — это воспитание в духе бесстрашия. Подлинная доброта, готовность защитить слабого и беззащитного - это прежде всего мужество, бесстрашие души! Вот святая святых той работы, которая должна со-

вершаться в каждой человеческой индивидуальности, - духовная безбоязненность! Скорее голову дать на отсечение, чем слово криво сказать, чем неправду покрывать, чем глаза закрыть на несправедливость, на унижение не только одного человека, но и всего рода человеческого. Духовная негибкость — вот что представляется мне главным среди воспитания человеческих качеств, которые надо лепить, ваять уже в маленьком человеке.

Если вам удалось утвердить в душе своего питомца нравственную стойкость и негибкость, питомец ваш становится не только вашим соратником и единомышленником, но и вашим воспитателем — не опасайтесь этого! Подлинное воспитание как раз в том и заключается, что не только я воспитываю человека, который смотрит на меня как на образец, но и он воспитывает меня. В свое творение я вкладываю силы своей души, и эти силы как бы вновь возвращаются ко мне. Уроки негибкости, уроки моральной стойкости и верности убеждениям — вот тропинки, идя по которым юный гражданин приближается к вершине нравственной зрелости.

...Способность гневаться и возмущаться, презирать и ненавидеть, быть нетерпимым и непримиримым к злу — я вижу в этих благородных духовных ценностях идейную сердцевину негибкости, моральной стойкости и непоколебимости. Как важно, чтобы юное сердце не было равнодушным! Я не представлял себе полноценного нравственного воспитания без того, чтобы сердце ребенка, подростка не затрепетало от боли и гнева, когда он увидит равнодушные, беззаботные, поспание высших интересов народа, унижение достоинства любого нашего соотечественника; не представляю себе, чтобы благородное возмущение злом не вдохновило на честный поступок.

Провести каждого через борьбу за торжество правды, добра, красоты — это стало моей первой заботой. Я стремился к тому, чтобы маленький мой человек не был безличным и безропотным, бессловесным и безответным; если этого мне удастся избежать, каждый мой питомец будет великим, настоящим человеком. Величие личности — в гражданской озабоченности, непримиримости и ответственности. Торжество правды для всех должно стать уже в детстве сердцевиной личного счастья и благополучия.

В годы отрочества перед человеком открывается мир идей

Отрочество знаменательно тем, что человек не только открывает человека (это характерно и для детства), но и ищет человека.

Подростки ощущают потребность поделиться друг с другом не только впечатлениями о виденном, что характерно и для младшего возраста, но уже и мыслями, родившимися на материале некоторых обобщений и умозаключений. Если в младшем школьном возрасте дети общаются главным образом в процессе игр и труда, а рассказывают друг другу преимущественно сказки и яркие сюжетные перипетии прочитанных книг, то в общении между подростками начинает занимать определенное место обмен мыслями, заключающимися в себе обобщающие понятия, характеристики.

У многих учащихся в эти годы замечается привычка спорить во всех случаях, где только они видят возможность приложить силу своего ума. В этом нет ничего плохого; задача воспитания речи подростка в том и состоит, чтобы направлять своеобразную мыслительную работу подростка в правильное русло, развивать из незрелой, несовершенной речи подростка правильно построенную внешнюю речь.

Школу нельзя представлять в искусственно созданной обстановке идеологической стерильности. Вокруг подростков кипит сложная и противоречивая жизнь: часто они оказываются на перекрестке идейных влияний. Нужно не

укрывать от чужих идейных влияний, а сталкивать с ними, понуждать пытливую мысль к самостоятельному анализу жизненных явлений и ситуаций. Чтобы «перевести» знания в убеждения, нужно, образно говоря, подвести подростка к бурной реке, научить его плавать и вместе с ним плыть через быстрину. Ступив на твердый берег, юный гражданин почувствует себя настоящим борцом.

Я часто стремился к тому, чтобы держать класс в состоянии спора... Состояние спора создается благодаря тому, что подростки, мысленно обдумывая, анализируя факты, словно бы отдаляются от фактов и видят проблему... Подросток с интересом исследует противоречия и определяет свою точку зрения. Он не беспристрастный «усваивающий знания», а борец. Я видел свою воспитательную задачу в том, чтобы повернуть факты острейшей их стороной — в этом суть проблемной ситуации. Проблемность эмоционально обогащает мышление: подростку не безразлична глубинная связь фактов... Давно минувшие события воспринимаются и переживаются им как современность; литературный персонаж становится для него единомышленником или же идейным противником.

Способность «мерить на свой аршин» все, что видит подросток вокруг себя, особенно же способность мерить человека — это ступенька развития, которая в большой степени определяет новые мысли, переживания, тревоги, заботы подростка, кажушиеся учителю и родителям неожиданными. Подросток читает роман, ему встретились размышления о жизни и смерти, и вот его сознание молниеносно пронзает мысль: «Я тоже умру». Эта мысль вызывает смятение, во многих случаях — страдание. Я знал мальчика, который, открыв эту истину, пережил тяжелое нервное потрясение. Он несколько дней сидел на уроках равнодушный ко всему. Ему казалось странным, непонятным: как это люди забыли, что все они умрут, как они могут спокойно работать, веселиться, близко к сердцу принимать мелкие житейские дела.

...У подростков усиливается интерес к тем местам из художественных произведений, в которых отражаются чувства духовной общности между людьми, верности, преданности. Появляются записные книжки, альбомы, тетради, где подростки записывают наиболее полюбившиеся им выражения, изречения, характеристики. Показателем роли мыслительной и эмоциональной активности является ведение дневников. Свои мысли, взгляды, убеждения воспитанники записывают не на память, не для будущего, а для того, чтобы утвердиться в правильности, истинности своих мыслей.

Совершенно недопустимо «кормить» подростков «мелочными идеями»: не опаздывая на уроки, аккуратно выполняй домашние задания и т. п. Это важные обязанности школьника, но на них не построишь богатство идейных отношений, ими не вдохновишь; в этих обязанностях слишком узкое поле для борьбы и преодоления трудностей, для формирования идейных убеждений. Для этих убеждений необходимо богатство идейных отношений. Если в годы отрочества и ранней юности ученик безответственно относится к учебе, это означает, что в его жизни нет огонька, который освещал бы будничные труды, нет борьбы за настоящие, как говорят подростки, «взрослые» дела.

Именно в годы отрочества нужно, по словам В. Г. Белинского, допрашивать и спрашивать прошлое, чтобы оно помогло понять современное и заглянуть в будущее. Историческая образованность — важнейшая ступень на пути к моральному самовоспитанию. Никогда человек не переживает так глубоко чувство долга перед Родиной, как в те часы размышлений над судьбами Отчизны, когда он сам мысленно повторяет путь, пройденный своим народом, видит и ощущает себя как частицу народа.

Раскрывая величие моральных, политических идей, я как огня боялся, чтобы даже между строками моего рассказа подростки не прочитали укора: настоящие люди поступают вот как, а вы совсем по-другому... Даже намек на это ведет к тому, что духовная деятельность, без которой невозможно форми-

рование идеала, останавливается; в юном сердце рождается неверие в собственные силы, возникает страшная немощь души - ощущение собственной никчемности, бесплодности усилий, направленных на самовоспитание, недоступности идеала. Но юное существо никогда не примирится с мыслью о собственной никчемности. Подросток протестует - протестует внутренне, всеми силами своей души: он перестает верить в то, что вы говорите ему; высокое, идеальное вы можете сбросить с пьедестала героического. Так, бывает, рождается цинизм. Духовное богатство немислимо без чувства собственного достоинства. Яркий образ идеальной жизни, красоты морального подвига должен не ослеплять подростка, а освещать ему путь, высвечивать все доброе и все дурное в его собственном сердце. Именно это нужно делать — освещать юному сердцу путь к идеалу, а не копать руками в сердце, не «выворачивать» его.

Среди молодых людей есть еще карьеристы, себялюбцы, расчетливые льстецы и злопыхатели, завистники. Они рождаются чаще всего на почве пустой, бессодержательной жизни коллектива и личности, жизни, в которой нет высокой цели. Рассеять их низменные чувства может только свежий ветер высокоидейной деятельности, активное участие в общественном труде.

Важнейшая причина трудностей в воспитании подростков заключается в том, что воспитательная практика выступает перед ними в обнаженном виде, а человек в этом возрасте по самой своей природе не хочет чувствовать, что его воспитывают. На неуважение своего личного достоинства со стороны старших подросток нередко отвечает подростком или упрямством. Нет ничего хуже стремления сломить это упрямство, подавить неподчинение. Все это оскорбляет, ожесточает, даже озлобляет подростка, приводит к тому, что он как бы умышленно начинает действовать вопреки разумным требованиям дисциплины. Особенно остро переживает подросток постоянное подчеркивание родителями или воспитателями недостатков его характера, которые он сам в какой-то мере осознает или даже пытается бороться против них. Нарочитое подчеркивание этих недостатков, особенно иронизирование по поводу их, приносит подростку глубокое личное горе, а иногда и отчаяние. Проявляя своего рода терпимость к этим сторонам личности, мы добиваемся того, что подросток сам мобилизует свои духовные силы для устранения отрицательных черт своего характера.

Подростки уже не верят учителю или родителям на слово, как дети младшего возраста, не принимают беспрекословно все, что им говорится. Они как бы умышленно стремятся найти доводы, опровергающие то, что им говорится... Важным условием правильного развития подросткового критицизма является не только удовлетворение, но и всяческое поощрение его пытливости, любознательности...

Свидетельством растущей мыслительной активности является потребность подростков в категорическом, окончательном ответе на вопрос и в исчерпывающих доказательствах, не допускающих двусмысленности. Особенно сильно проявляется эта потребность по отношению к вопросам, отражающим причинно-следственные связи в общественных явлениях: в незаконченности мысли воспитанники иногда подозревают нарочитое стремление скрыть от них истину, этим частично объясняется та настороженность, критичность, с которой они иногда слушают объяснение волнующего их вопроса.

Противоречивость умственного развития подростка выражается в том, что, с одной стороны, подросток не может мириться с неясностью или недомолвкой в оценке того или иного явления, с другой стороны, ему нужна полная и категоричная характеристика. В связи с этим и собственные суждения подростков отличаются крайней категоричностью, но считать это проявлением самоуверенности нельзя. Наоборот, своей категоричностью подросток нередко стремится прикрасить свое сомнение, неуверенность; эмоциональная активность иногда как бы восполняет, компенсирует интеллектуальную неясность. В категоричности подросток усматривает средство утверждения правильности своей мысли.

Отдельные воспитатели считают, что для подростков якобы характерно упорство в нежелании сознать свою неправоту, исправить ошибку. Это только так кажется с первого взгляда. Воспитанник только делает вид, что он продолжает стоять на своем. На самом же деле его мысль усиленно работает, ищет правильный ответ. Наблюдения над подростками показывают, что они очень остро переживают свои ошибки, и при их растущем в этом возрасте чувстве собственного достоинства было бы неправильно требовать от них спокойной, вдумчивой критики своих взглядов.

Своей мыслительной активностью подросток стремится не только наглядно показать, что он думает, каковы его взгляды, но и - это особенно важно — внутренне убедиться в правильности своих взглядов... Этим, кстати, объясняется и возрастающая в этом возрасте требовательность воспитанников к полному соответствию между словом и делом (доходящая нередко до ошибок), а также прямолинейность, даже некоторая резкость суждений.

В наибольшей мере отражаются в духовной жизни юношей и девушек и раскрывают процесс развития нравственного самоутверждения такие характерные противоречия: глубокое стремление проявлять волевые усилия в самовоспитании и в то же время недоверчивое отношение к конкретным приемам самовоспитания, рекомендуемым воспитателем; чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива и — стремление показать равнодушие к этой оценке, действовать по-своему; стремление к идеалу и принципиальности в большом (долг перед Родиной, самоотверженность) и — беспринципность в малом, незначительном (например, покровительство друга, совершившего неблагоприятный поступок); уважение силы и могущества науки, разума, мастерства и - склонность к постановке каверзных вопросов, имеющих своей целью опровергнуть давно доказанные истины, положения, закономерности; стремление анализировать каждый факт, явление, событие, боязнь прийти к спешному выводу и — характерная для молодежи безосновательность обобщения отдельных фактов, особенно из сферы общественных отношений и интимной жизни; романтический порыв, мечта, воодушевление возвышенными целями и - сугубо практическое, можно сказать, буднично обыденное проникновение в детали; стремление быть взрослым, умышленное подчеркивание в своем поведении черт, свойственных зрелым людям, и — первая грусть в эмоциональной окраске воспоминаний, связанных с детством, осознание того, что детство ушло, переживание в связи с этим чувства горечи; глубокая вера в доброе начало в человеке и — тенденция к преувеличению отдельных незначительных отрицательных черт личности близких; пытливость, вдумчивость, способность к сосредоточенному умственному труду и, с другой стороны, рассеянность, неорганизованность, терпимость к неустойчивости и беспорядку; стремление к нравственному идеалу, безоговорочное подражание идеальному герою абсолютно во всем, даже в мелочах, и — боязнь казаться несамостоятельным, взгляд на подражание вообще как на показатель духовной слабости; пренебрежение к зубрежке и — стремление дословно запомнить полные глубокого смысла выражения и изречения; подчеркнутая серьезность и — безудержное веселье; чувство гордости за свои интеллектуальные силы, иногда даже переоценка их и - самоуничижение, внушение самому себе мысли о том, что я ничего не знаю и т. п.; смелость, презрение к опасности и — застенчивость, скованность, особенно в тех случаях, когда активная деятельность должна носить чисто духовный, интеллектуально-эмоциональный характер; излишняя возбудимость там, где надо проявить сдержанность, и — нарочитая сдержанность в то время, когда интеллектуально-нравственная оценка явления ярче всего может быть передана посредством глубокого чувства; доверчивость и — настороженность; искренность, откровенность, глубоко интимное духовное общение с другом и - замкнутость, неоткровенность во взаимоотношениях с самыми дорогими людьми - отцом и матерью; нежность,

ласковость души и — деланная, напускная резкость, холодность, искусственная строгость слов; осознанный, избирательный интерес к определенной отрасли знаний и виду трудовой деятельности и — стремление знать все, обвинение самого себя в невежестве; чуткость, отзывчивость, непримиримость к черствости и бездушности и — боязнь слишком открыто проявлять свое сострадание и сочувствие (особенно у юношей), чтобы не прослыть «неженкой»; оптимизм, жизнерадостность, нетерпимость к упадничеству и — своеобразное чувство удовлетворения от легкой, лирической грусти (это нередко находит отражение в дневниках); стремление уже в школе принять решение о своем будущем и — постоянное ожидание чего-то нового, неизведанного; осознание своих сил и возможностей и — стремление к той деятельности, которая явно не по силам; стойкость и - тенденция к преувеличению личного горя или неприятности.

Мы остановились детально на этих противоречиях потому, что понимание их является очень важным условием внимательного, чуткого подхода к юношам и девушкам. Задача воспитателя заключается также в том, чтобы разъяснить юношам и девушкам противоречивый характер побуждений, желаний. Если учесть, что два противоречивых побуждения могут быть в одинаковой мере и благородными, и предосудительными, станет ясно, какую важную роль в нравственном самоутверждении играет осознание юношами и девушками нравственной сущности побуждений. Последнее выступает и как мотив активной деятельности, и как сдерживающее начало. [Подростку] ...кажется, что сделать или не сделать тот или иной поступок — это почти то же, что захотеть или не захотеть. Вот почему подросток нередко делает не так, как надо, а так, как ему хочется. Он уже понимает, что поступки зависят от волевых усилий человека, но не умеет критически оценивать свои собственные желания. Это неумение выражается в том, что взрослые называют самоуверенностью подростка. Проявления самоуверенности, даже неразумного упорства, нередко причудливо переплетаются в подростке с хорошими намерениями проявить настоящую волевою стойкость. К этим проявлениям и намерениям подростка следует проявлять большую чуткость.

Надо уметь быть снисходительным к попыткам подростков, иногда очень неумелым и даже смешным, с точки зрения взрослых, испытать свою волю. Подростки не берутся сразу же за дело, как это имеет место у младших школьников, которых сумел воодушевить педагог. Как бы предстоящая деятельность не увлекала их, они любят подумать над тем, стоит или не стоит выполнять то, к чему призывает педагог; иногда даже кажется, что они проявляют нежелание работать (нередко это выражается в иронических замечаниях подростков по поводу своей роли в предстоящем деле). Некоторых воспитателей такое поведение учащихся выводит из себя, они убеждены, что подростки испытывают их терпение. В действительности же никакого плохого умысла по отношению к педагогу и к предстоящему делу у подростков нет. Им просто доставляет удовольствие осознавать зависимость дела от своей воли, желания.

Особого внимания требует от воспитателей завершающий период школьного воспитания - ранняя юность... Мы вкладываем в это понятие широкий смысл: [это] пора глубоко осмысленного отношения к окружающему и к собственной жизни и деятельности, ощущение полноты и расцвета своих физических и духовных сил, осознание открывающейся перспективы духовно богатой, полнокровной, полной смысла жизни, переживание благородных чувств любви и верности, мечтания и размышления о будущем...

Старший возраст — это возраст умственного и нравственного самоутверждения. Для юношей и девушек характерно стремление к глубокому анализу фактов, к обобщению их. Проявлением этого стремления является, между прочим, недоверие и склонность к возражениям. По внешнему виду, по выражению лиц юношей и девушек не так легко узнать, что у них делается на душе. Юноши и девушки не восторгаются и не увлекаются героическими подвигами

как непосредственно, как дети и подростки. Они мысленно пытаются поставить себя на место героя, о котором рассказывает учитель... Если в рассказе для учащихся младшего возраста факты должны говорить сами за себя, то для старших воспитанников необходимо, кроме того, прямое обращение к их сознанию. Глубоко ошибаются практические работники школ, полагающие, что ученики старших классов якобы с пренебрежением относятся к так называемым «общим фразам». Да, пустословия они не терпят. Но умные слова воспитанники принимают с глубоким волнением...

В юности] меняется подход к категоричности суждений: она все больше и больше уступает место гипотетичности (взрослые называют это склонностью пофилософствовать), причем критерием доказательности той или иной гипотезы является борьба противоречивых суждений в ходе доказательства. На практике это проявляется в следующей интересной закономерности: чем с большими усилиями доказана истина, тем больше верит в нее воспитанник.

Но особенно глубокому анализу подвергают юноши к девушки вопросы, связанные с общественными отношениями и внутренним миром человека... Их внимание привлекают такие вопросы, как объективный характер исторических событий и роль личности в истории; соотношение личного и общественного, права и обязанности; взаимосвязь понятий счастья и долга, дисциплины и свободы; стремление человека лучше познать самого себя.

Интереснее, чем сам человек, ничего в мире нет

Гуманитарные предметы и гуманитарные знания надо рассматривать не только как определенную, составную часть программы и запаса знаний, но и как серьезный фактор, способствующий общему развитию, облегчающий овладение знаниями о природе, помогающий воспитанникам осмыслить процесс собственного умственного труда и в какой-то мере оказать сознательное воздействие на него. В этой связи, на наш взгляд, совершенно недопустимо пренебрежительное отношение к таким предметам, как логика, психология, имеющее место в настоящее время.

Не будет преувеличением сказать, что юность - возраст критики. Эта критика отличается большей активностью и принципиальностью... Наиболее резкой критике подвергаются такие недостатки, как беспринципность, нестойкость убеждений, угодничество, утрата чувства человеческого достоинства, индивидуализм, стремление противопоставить себя коллективу, лень, трусость, бахвальство, нескромность, навязчивость.

Как и у подростков, у юношей и девушек есть свой нравственный идеал, который воплощается в образах живых, реальных людей. Но если для подростка идеальное исчерпывается нравственными качествами одного конкретного человека, то в возрасте ранней юности воспитанники создают в своем воображении как бы собирательный образ идеального героя. Они не наделяют его конкретными чертами: на первом месте в нем выделяются чисто нравственные, духовные качества — идеальное представление о том, каким должен быть человек.

...Для создаваемого в представлении юношей и девушек образа идеального героя характерна прежде всего нравственная чистота. Люди, для которых истина дороже любых ценностей, - образец, которому молодежь стремится следовать. Не случайно сознательное примирение с неправильными взглядами юноши и девушки расценивают как отступничество и ренегатство - в этой нравственной оценке интеллектуальной позиции человека сказывается благотворное воздействие нравственного идеала.

Из чувств, которыми юноши и девушки сознательно испытывают и укрепляют свою совесть, чувство правоты является наиболее глубоким. Переживать это чувство, проявлять стойкость, не обращать внимания ни на что, кроме голоса своей совести, — все это не только осознается как нравственное досто-

инство, но и доставляет большую радость. Наши наблюдения над жизнью юношей и девушек показывают, что осознание своей правоты, смелое противодействие всяким попыткам склонить к нравственному компромиссу, одержанная победа — все это возвышает их духовно, укрепляет сознание собственного достоинства. Нельзя добиваться согласия юношей и девушек с тем, против чего восстает их рассудок, требовать признания вины, которой они за собой не чувствуют, советовать осуждать то, в чем они не видят ничего порочного, подсказывать им действия, против которых они возражают внутренне. Через годы отрочества и юности воспитанник не только должен пронести свою совесть незапятнанной, но и осознать, что он может противостоять в борьбе за нравственную чистоту.

Чистота и возвышенность юношеской влюбленности зависит, конечно, и от поучений, напутствий, мудрого слова, но еще больше от того, чем живут воспитанники, какие у них духовные интересы, запросы, потребности, как в школьном коллективе развивается важнейшая моральная идея: самая большая ценность — человек. Если вы хотите, чтобы воспитанник понимал и чувствовал красоту высоких морально-политических идей (верность Родине, долгу), добейтесь того, чтобы он понял и берег красоту интимных чувств. Без чистоты интимных чувств немислима чистота чувств гражданских.

«Во все времена и у всех народов педагоги ненавидели любовь», — заметил как-то А. С. Макаренко в беседе с учителями. В этом шутовском замечании есть частица истины: некоторые учителя не понимают, что в старшем подростковом возрасте человек — это уже мужчина или женщина, и половое влечение становится закономерным явлением. Не учитывается и то, что подростковое и юношеское половое влечение окрашивается совсем не теми эмоциями, что влечение взрослых. В атмосфере богатой, полноценной духовной жизни интимная суть отношений мальчиков и девочек прикрыта идеальными, чистыми, благородными побуждениями... Подростки особенно остро переживают чувство нетерпимости к вмешательству взрослых в неприкосновенный мир чувств. Искусство уважать и понимать юношескую любовь — этот «эгоизм вдвоем» — является очень важной предпосылкой гармонии духовного мира взрослых-воспитателей и подростков-воспитанников. На мой взгляд, необходимо изгнать из школы нескромные, ненужные разговоры о любви воспитанников. Ни одного слова о том, кто в кого влюбился... Любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим и неприкосно-веннейшим. Задача школы заключается в том, чтобы оберегать души детей от всего грязного и порочного в области чувств, противодействовать аморальным влияниям.

Странно и непонятно, почему во время утверждения личности школа не дает человеку никаких знаний о нем, о человеке, в частности о том специфическом, что возносит человека над миром живого: о человеческой психике, мышлении и сознании, об эмоциональной, эстетической, волевой и творческой сфере духовной жизни. Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться. Физическая, моральная, эстетическая культура немислима без психической культуры...

Знание психической культуры - это не краткий конспект психологии. Я бы назвал эти знания азбукой самопознания и самоутверждения, культурой духовной жизни личности. А интереснее, чем сам человек, ничего в мире нет.

...Сложный процесс формирования нравственных убеждений в годы юности выражается и в растущей потребности познать самого себя... Воспитательная задача школы по отношению к юношам и девушкам в связи с этим существенно меняется: их надо не только воспитывать, но и в значительно большей мере, чем подростков, вовлекать в процесс самовоспитания.

Я не один год думал: в чем же выражается наиболее ярко результат воспитания? Когда я имею моральное право сказать: мои усилия принесли плоды?

Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого? Самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на самого себя, задумался над собственной судьбой. Мы... воспитатели, являемся — по крайней мере должны быть — наставниками, вдохновителями, хранителями, созидателями духовной жизни человека в годы его детства, отрочества, ранней юности. Воспитание духа заключается прежде всего в умении властвовать собой. Человек становится воспитателем самого себя тем в большей мере, чем глубже он познает человека и человеческое.

Приводится по книге: *Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1982.*

II. ТЕСТЫ ПО ЭТИКЕ И КУЛЬТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО И ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА

Профессиональная этика предполагает высокий уровень общей культуры специалиста, проявляющейся, в частности, в различных ситуациях его общения с коллегами и другими людьми в формальной и неформальной обстановке. Но, пожалуй, особенно большую роль культура общения играет в жизни педагога. Предлагаем ответить на вопросы **тестов**, которые помогут Вам скорректировать свое поведение и выявить качества, необходимые в профессиональном общении **учителя**.

Тестирование, помогающее человеку — в шутку или всерьез — лучше узнать себя, другого и проверить собственный уровень нравственной культуры и воспитанности, эффективнее всего проводить индивидуально, по заранее подготовленным вопросам. Однако если размножить их не представляется возможным, тестирование можно провести вслух, аудиторно. У этого метода есть свои преимущества: он дает возможность педагогу прокомментировать, а слушателям — обсудить результаты тестирования. Но аудиторное тестирование требует соблюдения некоторых правил, которые должны быть доведены до учащихся: 1) на вопросы теста следует отвечать быстро, не задумываясь; 2) при ответе на вопрос недопустимо советоваться с кем-либо; 3) во время ответа не допускается никаких комментариев (шутки, улыбки, комментариев и т.п.), дабы ненароком не повлиять на мнение соседа; 4) ответ должен быть предельно откровенным, искренним и честным — ведь отвечаешь для себя; 5) перед началом тестирования не желательно называть тему теста, так как это может дать определенную установку на тот или иной ответ; 6) раскрытие «ключа» и комментирование преподаватель должен проводить анонимно, не требуя от учащихся оглашения полученных результатов.

ТЕСТ 1. Определение уровня Вашей общительности

Коммуникабельность — необходимое качество в профессиональной этике педагога. Проверьте, насколько развито оно у Вас и что Вам необходимо для совершенствования собственной техники общения. На вопросы отвечайте «да», «иногда», «нет».

1. Если Вам предстоит обычная или деловая встреча, выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

3. Вызывает ли у Вас смятение неожиданное поручение выступить с доклада дом, сообщением в незнакомой до этого аудитории?

4. Если Вам предложат поехать по делам в город, в котором Вы никогда не бывали и не имеете никаких знакомых, приложите ли Вы максимум усилий, чтобы этого не сделать?

5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с малознакомыми людьми?

6. Раздражает ли Вас просьба незнакомца на улице показать ему дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос?

7. Считаете ли Вы, что людям разных поколений бывает трудно понять проблемы друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, взятые в долг несколько месяцев назад?

9. Если Вам в ресторане или кафе подадут явно недоброкачественное блюдо, промолчите ли, рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тягаться, если первым заговорит он?

11. Избегаете ли Вы вставать в длинную очередь, где бы она ни была (в магазине, буфете, кинотеатре)?

12. Избегаете ли Вы участвовать в комиссии по рассмотрению конфликтной ситуации?

13. Вы всегда имеете собственное мнение по поводу прочитанных книг, просмотренных спектаклей и фильмов?

14. Предпочитаете ли Вы промолчать, если услышите явно ош-ибочное суждение по хорошо известному вам вопросу или факту?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в учебной теме или служебном деле?

16. Предпочитаете ли Вы излагать свою точку зрения в письменной форме устному изложению?

Оценка: за ответ «да» — 2 балла, «иногда» — 1 балл, «нет» — 0 баллов.

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

30—32 балла. Вы явно некоммуникабельны, от чего сами сильно страдаете. Близким людям с Вами нелегко. На Вас трудно положиться в деле, требующем групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя;

25-29 баллов. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете уединение. У Вас мало друзей. Новая работа, обстановка, новые контакты с людьми тяготят вас. Необходим тренинг;

19—24 балла. Вы общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. Но с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. Эти недостатки исправимы;

14—18 баллов. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение;

9—13 баллов. Вы общительны, иногда даже сверх нормы и меры. Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что иногда раздражает окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите быть в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Вам недостает усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами;

4—8 баллов. Вы, должно быть, - «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом...

3 балла и ниже. Вы слишком говорливы, многословны. Ваша коммуникабельность для окружающих просто болезненна.

ТЕСТ 2. Этикет и культура Вашего общения

Знание этикета и основных требований культуры общения необходимы педагогу как для себя, так и для обучения своих воспитанников. Подберите ответы, которые более всего соответствуют манере Вашего поведения, и запишите их индексы (например, 1а, 2в, 3б и т. д.).

1. Если Вас приглашает в гости человек, которому Вы не симпатизируете, примете ли Вы его приглашение?

а) да; б) только в исключительном случае; в) нет.

2. Представьте, что в гостях Вы вынуждены сидеть около человека, которого считаете своим врагом. Как Вы себя поведете?

а) не будете обращать на него внимания;

б) будете отвечать только на его вопросы;

в) попытаетесь завязать с ним непринужденный разговор.

3. Вы только что собрались позвонить в одну квартиру. Внезапно слышите, что за дверью возник семейный спор. Что Вы делаете?

а) все-таки звоните; б) подождете, пока спор прекратится; в) уйдете.

4. Что Вы сделаете, если Вам в гостях предложат нелюбимое блюдо?

а) несмотря на отвращение, съедите его;

б) скажете хозяевам, что не можете этого сделать;

в) пожалуетесь на отсутствие аппетита.

5. Какой бутерброд со стола Вы обычно выбираете?

а) самый лучший; б) самый маленький; в) ближайший к Вам.

6. Что Вы предпримете, если в компании внезапно наступит перерыв в разговоре?

а) подождете, пока кто-нибудь начнет разговор;

б) сами найдете какую-нибудь тему.

7. Представьте, что Вы попали в неприятную ситуацию. Расскажите ли Вы об этом своим знакомым?

а) обязательно; б) только друзьям; в) ни одному человеку.

8. Добавляете ли Вы что-либо от себя, пересказывая чужую историю?

а) да; б) с незначительными «улучшениями»; в) нет.

9. Носите ли Вы с собой фотографию любимого человека и показываете ли ее окружающим?

а) да; б) нет; в) никогда.

10. Что Вы делаете, если не поняли рассказанной шутки?

а) смеетесь вместе с остальными;

б) остаетесь серьезным;

в) просите, чтобы кто-нибудь объяснил смысл этой шутки.

11. Что Вы предпринимаете, если, находясь в компании, почувствовали резкую головную боль?

а) тихо терпите; б) просите таблетку от головной боли; в) идете домой.

12. Что Вы делаете, если, находясь в гостях, узнаете, что по телевидению должны начать интересующую вас программу?

а) просите, чтобы хозяин включил телевизор;

б) начинаете смотреть телевизор в соседней комнате, чтобы не помешать остальным гостям;

в) отказываетесь от интересующей вас передачи.

13. Вы находитесь в гостях. Когда Вы чувствуете себя лучше?

а) когда развлекаете гостей; б) когда Вас развлекают другие.

14. Решаете ли Вы заранее, как долго будете оставаться в гостях?

а) нет; б) иногда; в) да.

15. Корреспондент газеты берет у Вас интервью.

а) Вам льстит, что интервью с Вами напечатают в газете;

б) Вы хотели бы, чтобы это было уже в прошлом;

в) Вам это совершенно безразлично.

16. Можете Вы объективно оценивать людей, которых не можете терпеть?

а) безусловно;

б) только в виде исключения;

в) не задумывались над таким вопросом.

17. Соглашаетесь ли Вы с мнением других людей, даже если оно справедливо, но для вас неблагоприятно?

а) не всегда;

••

б) если оно подтверждает Ваше мнение;

в) а, собственно говоря, зачем я должен это делать?

18. Когда Вы обычно прекращаете спорить?

а) чем скорее, тем лучше; б) когда спор не имеет никакого смысла;

в) после того как Вы сумеете убедить своего оппонента.

19. Если Вы знаете стихи, то будете ли читать их в обществе?

а) с удовольствием; б) если об этом попросят; в) ни в коем случае.

20. Представьте, что Вы живете во времена графа Монте Кристо, сидите в подземной тюрьме и внезапно узнаете, что в соседней камере заключен Ваш самый злейший враг. Когда Вы начнете с ним перестукиваться?

а) как можно скорее;

б) когда не сможете больше терпеть одиночества; в) никогда.

21. Встречаете ли Вы Новый год на главной площади города?

а) да; б) нет; в) под Новый год я всегда сплю.

Оценка. Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами пунктами и их оценкой в табл. 3.

Таблица 3

	а	б	в		а	б	в
1	20	5	10	11	5	10	0
2	0	5	25	12	0	5	10
3	5	10	0	13	20	5	0
4	10	0	5	14	0	5	15
5	0	5	10	15	10	0	5
6	5	15	0	16	15	5	0
7	30	5	0	17	25	5	0
8	15	5	0	18	0	5	10
9	0	5	10	19	0	5	10
10	0	5	10	20	20	5	0
				21	5	0	10

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

280—300 баллов. Возникает подозрение, что Вы не всегда искренне отвечаете. Проверьте себя еще раз;

200—280 баллов. Вы должны быть довольны собой. В основном это относится к Вашим коммуникативным способностям. Вы охотно проводите свободное время среди людей и в любом обществе являетесь желанным участником. Вы обладаете живым умом, впечатлительны, хороший слушатель и рассказчик. Эти и некоторые другие способности приводят к тому, что Вы часто становитесь душой общества;

100—200 баллов. Ваше отношение к общению нелегко определить. С одной стороны, Вы обладаете свойствами и наклонностями, которые делают Вас приятным членом общества. С другой стороны, прочие качества Вашего характера как бы тормозят первые. В целом в компании Вы можете чувствовать себя

вполне удовлетворительно. Однако Вам нелегко удается приспособляться к любому окружению. Это зависит также и от Вашего настроения. Но среди людей, которым Вы симпатизируете, Вы чувствуете себя довольно комфортно;

50—100 баллов. Как правило, Вы любите одиночество. В узком семейном кругу Вы чувствуете себя значительно лучше, чем в большой компании. Кстати, многие знаменитые личности, вошедшие в историю, нередко принадлежали к этой категории людей;

50 баллов и меньше. Вам нужно стараться быть пообщительней.

И еще одно: постарайтесь отнестись к своему результату с юмором.

ТЕСТ 3. «Любят ли Вас люди?»

Доверие, симпатия и даже любовь — чувства, которые должен вызывать учитель, и без которых у него не может быть подлинного авторитета. Проверьте, как относятся к Вам окружающие, и подумайте, от чего это зависит. Ответьте «да», если Вы согласны с утверждением, и «нет», если не согласны.

1. Вы должны помнить, что почти постоянно в течение дня Вас пристально оценивают те, с кем Вам приходится общаться.

2. У человека должно быть достаточно развито чувство независимости, что бы обсуждать с друзьями свое хобби, независимо от того, разделяют они или нет его увлечение!

3. Самое мудрое - это сохранять достоинство даже тогда, когда у Вас имеется сильный соблазн поступить иначе.

4. Если человек замечает ошибки в речи других, ему следует их поправлять.

5. Когда Вы встречаетесь с незнакомыми людьми, Вы должны быть достаточно остроумны и привлекательны, чтобы произвести на них впечатление.

6. Когда Вас представляют другому человеку, а Вы не расслышали его имя, Вы должны попросить его повторить свое имя.

7. Вы уверены, что Вас уважают за то, что Вы никогда не позволяете другим подшучивать над собой.

8. Вы должны быть всегда начеку, не то окружающие начнут подшучивать над Вами и выставлять в смешном виде.

9. Если Вы общаетесь с блестящим и остроумным человеком, лучше не ввязываться в соревнование, а отдать ему должное и выйти из разговора.

10. Человек должен всегда стараться, чтобы его поведение соответствовало настроению компании, в которой он находится.

11. Вы должны всегда помогать своим друзьям, потому что может прийти время, когда Вам очень понадобится их помощь.

12. Не стоит оказывать слишком много услуг другим, потому что в конце концов очень немногие оценивают эти услуги по достоинству.

13. Лучше, если другие зависят от Вас, чем если Вы зависите от других.

14. Настоящий друг всегда старается помогать своим друзьям.

15. Человек должен выставлять напоказ свои лучшие качества, чтобы его оценили по достоинству и одобрили.

16. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали, Вы должны остановить рассказчика.

17. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали. Вы должны быть достаточно вежливы, чтобы от сердца посмеяться над анекдотом.

18. Если Вас пригласили к другу, а Вы предпочитаете сходить в кино, Вы должны сказать, что у Вас болит голова, или придумать какое-то другое объяснение, но не рисковать возможностью обидеть друга, сообщая ему действительную причину.

19. Настоящий друг требует, чтобы его близкие поступали всегда наилучшим для него образом, даже когда они не хотят этого.

20. Люди не должны упрямо и настойчиво защищать свои убеждения всякий раз, когда кто-нибудь выразит противоположное мнение.

Оценка. За каждый ответ, совпадающий с «правильным», начислите себе по 5 баллов. **Правильные ответы:** «да» 6-й, 13-й, 14-й и 20-й; «нет» — все остальные.

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

85-100 — отлично;

75-80 - хорошо;

65-70 — удовлетворительно;

0—60 — плохо.

Чем выше сумма баллов, тем больше у Вас оснований считать, что окружающие Вас любят.

ТЕСТ 4. «Умеете ли Вы слушать и слышать другого?»

Умение слушать, выслушать ученика — профессиональное качество учителя, от этого зависит и умение налаживать хорошие отношения с людьми. Хороший ли Вы слушатель? Выяснить это поможет данный тест. Но запомните: отвечать надо честно, выбирая максимально подходящий для Вас вариант ответа на каждый вопрос.

1. Ваш приятель(ница) пустился(лась) в длинный рассказ о каких-то своих делах, и в конце концов Вы окончательно запутались. Ваша реакция:

а) осторожно переводите разговор на другую тему, чтобы избавить и себя и коллегу от неловкой ситуации;

б) честно говорите, что потеряли нить повествования и просите повторить все с самого начала;

в) задаете вопрос, чтобы прояснить самое запутанное место в рассказе;

г) делаете вид, что все понимаете: в конце концов все выяснится.

2. Ваша подруга или друг очень расстроены: ее возлюбленный (его возлюбленная) сделал(ла) нечто, из-за чего он (она) чувствует себя ужасно. Вы:

а) выслушивая со всем вниманием, побуждаете ее (его) излить всю накопившуюся горечь;

б) помимо этого говорите, что и сами оказывались в сходной ситуации;

в) выражаете солидарность, рассказав о тех ударах, которые наносили Вам Ваши близкие;

г) сообщаете, что ее парень (его девушка) — первоклассный мерзавец, и пред

лагаете познакомить ее (его) с одним из своих приятелей (приятельниц).

3. После самых нежных и страстных минут Ваш партнер замечает, что Вы в эти минуты были как бы далеки, отвлечены чем-то. Вы:

а) уверяете его(ее), что это неправда;

б) пытаетесь выяснить, почему он(она) так подумал(а);

в) принимаете его(ее) замечание: впредь Вам надо будет последить за собой;

г) чувствуете себя обижено — и говорите ему(ей) об этом.

4. Предположим, что близкий человек говорит что-то для Вас обидное. Что происходит с Вами?

а) стараетесь подавить свой гнев — Вы не любите ссориться;

б) пытаетесь тактично выяснить, почему он так думает;

в) спешите «поставить его на место»;

г) предпринимаете контратаку.

5. Ваш собеседник - человек, который Вам по-настоящему дорог, — долго и нудно рассказывает о том, что Вас совершенно не интересует. Какова Ваша реакция? (Выберите столько ответов, сколько пожелаете.)

а) вежливо киваете;

б) улыбаетесь;

в) смотрите ему в глаза;

г) задаете нейтральные вопросы;

д) пересказываете наиболее важные моменты (Ага, значит ...), чтобы он ви дел вашу заинтересованность;

е) бормочете что-то одобрительное: «Угу», «М-м-м», «Ах, вот как ...»;

ж) помимо одобрительного мычания исторгаете нечто вроде «Действительно?!» или «О, как интересно!»;

з) не делаете ничего из вышеперечисленного. Напротив, честно признаетесь, что совершенно ничего не смыслите в предмете разговора, и что говорить с Вами на данную тему — бессмысленная трата времени.

6. Ваши отношения с близкими (родственниками, любимыми, друзьями):

а) холодноватые;

б) слишком бурные;

в) теплые и добрые;

г) Вы страдаете от того, что они недостаточно теплые и близкие.

7. Во время разговоров с дорогими для Вас людьми Вы в основном высту паете в роли слушателя на:

а) от 0 до 25%; б) от 26 до 50%; в) от 50 до 75%; г) от 76 до 100%.

8. В умении понимать человека очень большую роль играет способность не только слушать произносимые слова, но и «читать» жесты, интонацию. Как Вы их прочитываете? Что, по вашему мнению, в действительности происходит, когда говорящий (выберите одну из кажущихся вам правильной интер претаций следующих «невербальных посланий»):

а) говорящий дотрагивается пальцем до носа или щеки. Вам кажется, что он:

1) подчеркивает свое превосходство;

2) пытается утаить правду;

3) испытывает неловкость.

б) Вы чувствуете, что говорящий напряжен. Вам кажется, что он:

1) что-то скрывает;

2) сердится;

3) испытывает неловкость.

в) начинает говорить громче или тише обычного:

1) защищаетя;

2) особенно заинтересован именно в этом вопросе;

3) хочет, чтобы разговор поскорее закончился.

9. Как часто Вы (пометьте цифрой «3», если «часто»; «2» - «иногда»; «1» - «редко»; «0» - «никогда»):

а) заканчиваете предложения, начатые собеседником(цей);

б) во время деловых переговоров размышляете, где это Ваш собеседник(ница) раздобыл(ла) такой замечательный портфель или нашел(ла) такого чудесного парикмахера;

в) смеетесь за секунду до того, как рассказчик завершил анекдот;

г) используете в качестве объяснения своего опоздания на работу рассказ Ва шего друга или подруги о каком-то случившемся с ним приключении;

д) чувствуете себя обманутым, когда Ваш друг или подруга, поведав Вам о чем-то неприятном, плохом, продолжает шагать по опасной тропинке;

е) используете против близкого Вам человека нечто, рассказанное Вам в по рыве откровенности;

ж) когда близкий Вам человек начинает на что-то жаловаться, думаете: «Ну, вот, опять началось»;

з) чувствуете, что должны удержать за собой последнее слово в споре;

и) уходите от дискуссии, считая, что в этом споре все равно ничего ценного родиться не может.

10. Правдивы или ложны следующие утверждения? (Ставьте П, если правдивы; Л- если ложны; (?) — если не знаете ответа):

а) перерыв в беседе заставляет Вас чувствовать себя неловко;

б) слушая друга, Вам приходится делать над собой усилие, чтобы нить повествования не ускользнула от Вас;

в) считаете, что давать советы не имеет смысла;

г) как правило, заранее знаете, что собеседник собирается Вам поведать;

д) люди личными проблемами.

Оценка. Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами пунктами и их оценкой по следующей схеме:

1. а — 3; б-2; в - 1; г - 0.

2. а-0; б-1; в - 3; г - 2.

3. а-3; б - 1; в - 0; г - 2.

4. а-0; б-1; в - 3; г - 4.

5. а-0; б - 0; в-0; г - 1; д - 1; е - 0; ж - 2; з - 5.

6. а-3; б-2; в - 1; г - 0.

7. а-3; б-2; в - 1; г - 0.

8. а 1) - 1;

а 2) - 2;

а 3) - 0;

б 1) - 2;

б 2) - 1;

б 3) - 0;

в 1) - 1;

в 2) - 0;

в 3) - 2.

9. Оценка пунктов означает Ваши баллы.

10.	П	Л	?
а	3	0	1
б	1	3	2
в	1	3	2
г	2	0	1
д	0	3	1

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

54 балла и более. По правде говоря, Вы плохой слушатель, к тому же каждый раз, когда собеседник умолкает, Вы стремитесь переложить на него свои проблемы. Такое поведение разрушает Ваши отношения с людьми, а поэтому - учитесь слушать;

36—53 балла. Хотя вы и думаете, что прислушиваетесь к тому, что происходит вокруг, окружающие так не считают. В чем Ваша ошибка? Когда говорят о том, что Вас раздражает, Вы либо отключаетесь, либо переводите разговор и уходите в сторону. Вообще-то многие из нас склонны слушать только то, что хотят услышать, однако подобное поведение может разрушить теплую дружбу или даже семью;

18—35 баллов. Поздравляем Вас! Вы — идеальный слушатель, а значит — идеальный собеседник, друг и сотрудник;

17 баллов и менее. Вы - «ходячая аудитория» для всех и каждого, но Ваша проблема в том, что Вы ничего, кроме своего «уха», предложить человеку не можете. К тому же Вы принадлежите к тому типу людей, которые боятся рисковать чем бы то ни было, а ведь человеческие отношения — рискованное дело!

ТЕСТ 5. Изучение эмпатии личности

Эмпатия — способность к сопереживанию, отзывчивости, так необходимая в общении, особенно педагогу. Предлагаем проверить свою склонность к эмпатии. Для этого оценивайте свои ответы на предлагаемые утверждения следующим образом: «не знаю» - 0 баллов; «нет, никогда» - 1; «иногда» - 2; «часто» - 3; «почти всегда» - 4; «да, всегда» - 5 баллов.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».

2. Взрослых детей раздражает забота родителей.

3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач Других людей.

4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».

5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжают годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.

7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.

8. Старые люди, как правило, обидчивы не без причин.

9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на моих глазах сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.

12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.

13. Я всегда все прощал родителям, даже если они были не правы.

14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.

15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую себя так, словно это происходит со мной.

16. Родители относятся к своим детям несправедливо.

17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.

19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.

20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.

21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.

22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.

23. Все люди необоснованно озлоблены.

24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.

25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

26. При виде покаленного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другие темы.

Подведение итогов: Суммируйте полученные баллы ответов на следующие пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32:

82-90 баллов. Это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание, на которое Вы тратите очень много энергии. Вы тонко реагируете на настроение собеседника. Вас могут использовать в качестве громоотвода. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Позаботьтесь о своем психическом здоровье;

63-81 балл. Высокая эмпатийность;

37-62 балла. Нормальный уровень эмпатийности, присущий большинству людей;

12-36 баллов. Низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в общении, установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в интеллектуальной компании;

11 баллов и менее. Очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вам необходима «гимнастика чувств».

ТЕСТ 6. «Кто ты: ведущий или ведомый?»

Одно из важнейших профессиональных качеств педагога — его способность и предназначенность к лидерству. И поэтому не мешает определить, кто Вы в жизни: ведущий или ведомый. Если хотите знать, обладаете ли Вы способностью влиять на окружающих, ответьте на следующие вопросы.

1. Как Вы думаете, подошла бы Вам профессия актера или политика?
2. Раздражают ли Вас люди, которые стремятся одеваться или вести себя экстравагантно?
3. Можете ли Вы разговаривать с другим человеком о Ваших интимных проблемах?
4. Сразу ли Вы реагируете на малейшие проявления неверного понимания Ваших слов и поступков?
5. Чувствуете ли Вы дискомфорт, когда другие добиваются успеха в той сфере, где Вы сами хотели бы его добиться?
6. Любите ли Вы заниматься каким-нибудь очень трудным делом, чтобы показать, что Вы способны на это?
7. Могли бы Вы посвятить всего (всю) себя достижению чего-нибудь выходящегося?
8. Устраивает ли Вас один и тот же круг друзей?
9. Предпочитаете ли Вы вести жизнь размеренную, распланованную по часам?
10. Любите ли Вы менять мебель в квартире?
11. Нравится ли Вам делать что-нибудь всякий раз по-новому?
12. Любите ли Вы «осаживать» того, кто, на Ваш взгляд, слишком самоуверен?
13. Нравится ли Вам демонстрировать, что ваш начальник или лицо, почти таеомое за авторитет, оказывается неправым?

Оценка. Выставьте себе баллы в соответствии с выбранными Вами ответами и их оценкой в табл. 4.

Таблица 4

	да	нет		да	нет		да	нет
1	5	0	5	5	0	9	0	5
2	0	5	6	5	0	10	5	0
3	5	0	7	5	0	11	5	0
4	5	0	8	0	5	12	5	0
						13	5	0

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

65 — 35 баллов. Вы — человек, обладающий хорошими задатками, чтобы эффективно влиять на окружающих, изменять их мнения, советовать, управлять ими. Во взаимоотношениях с людьми Вы чувствуете себя вполне уверенно. Вы убеждены, что человек не должен замыкаться в себе, избегать людей, дер-

жаться в стороне и думать только о себе. Вы чувствуете в себе потребность что-то делать для окружающих, руководить ими, указывать им на ошибки, учить их. А тех, кто не разделяет Ваши принципы, надо убеждать, и Вы это умеете. Однако Вам необходимо себя контролировать, чтобы Ваше отношение к людям не принимало крайних проявлений. Иначе Вы превратитесь в фанатика или тирана;

30-0 баллов. Вы бываете малоубедительны, даже когда абсолютно правы.

ТЕСТ 7. «Круг Айзенка»

В установлении личных и профессиональных, формальных и неформальных отношений педагога решающая роль принадлежит знанию и умению определять психологические параметры собственной личности и личности другого. Предлагаемый Вашему вниманию тест современного американского психолога Г. Айзенка вот уже десятки лет является самым популярным в мире и считается самой надежной основой психодиагностики личности.

На каждый вопрос отвечайте «да» или «нет». Не тратьте время на обдумывание вопросов, здесь не может быть ответов хороших или плохих, а должны быть только ответы искренние.

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы отвлечься, испытать сильные ощущения?
2. Часто ли Вы чувствуете, что нуждаетесь в друзьях, которые могут Вас понять, ободрить и посочувствовать Вам?
3. Считаете ли Вы себя беззаботным человеком?
4. Очень ли Вам трудно отказаться от своих намерений?
5. Обдумываете ли Вы свои дела не спеша и предпочитаете ли подождать, прежде чем действовать?
6. Всегда ли Вы сдерживаете свои обещания, даже если это Вам невыгодно?
7. Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?
8. Быстро ли Вы обычно действуете и говорите?
9. Возникало ли у Вас когда-нибудь чувство, что Вы несчастны, хотя никакой причины для этого не было?
10. Верно ли, что «на спор» Вы способны решиться на все?
11. Испытываете ли Вы смущение, когда хотите познакомиться с человеком противоположного пола, который Вам симпатичен?
12. Бывает ли, что, разозлившись, Вы выходите из себя?
13. Часто ли Вы действуете необдуманно, под влиянием момента?
14. Часто ли Вас беспокоит мысль о том, что Вам не следовало что-то делать или говорить?
15. Предпочитаете ли Вы чтение книг встречам с людьми?
16. Верно ли, что Вас легко задеть?
17. Любите ли Вы часто бывать в компании?
18. Бывают ли у Вас такие мысли, которыми Вам бы не хотелось делиться с другими?
19. Верно ли, что иногда Вы настолько полны энергии, что все горит в руках, а иногда чувствуете усталость?
20. Стараетесь ли Вы ограничивать круг своих знакомств небольшим числом самых близких друзей?
21. Много ли Вы мечтаете?
22. Когда на Вас кричат, отвечаете ли Вы тем же?
23. Считаете ли Вы все свои привычки хорошими?
24. Часто ли у Вас появляется чувство, что Вы в чем-то виноваты?
25. Способны ли Вы иногда дать волю своим чувствам и беззаботно развлекаться в веселой компании?

26. Можно ли сказать, что нервы у Вас часто натянуты до предела?
27. Слывете ли Вы за человека живого и веселого?
28. После того как дело сделано, часто ли Вы мысленно возвращаетесь к нему и думаете, что смогли бы сделать лучше?
29. Чувствуете ли Вы себя беспокойно, находясь в большой компании?
30. Бывает ли, что Вы передаете слухи?
31. Бывает ли, что Вам не спится из-за того, что в голову лезут разные мысли?
32. Если Вы хотите что-то узнать, то предпочитаете найти это в книге, нежели спросить у людей?
33. Бывает ли у Вас сильное сердцебиение?
34. Нравится ли Вам работа, требующая сосредоточения?
35. Бывают ли у Вас приступы дрожи?
36. Всегда ли Вы говорите правду?
37. Бывает ли Вам неприятно находиться в компании, где подшучивают друг над другом?
38. Раздражительны ли Вы?
39. Нравится ли Вам работа, требующая быстроты действия?
40. Верно ли, что Вам часто не дают покоя мысли о разных неприятностях и ужасах, которые могли бы произойти, хотя все кончилось благополучно?
41. Верно ли, что Вы неторопливы в движениях и несколько медлительны?
42. Опаздываете ли Вы когда-нибудь на работу или на встречу с кем-либо?
43. Часто ли Вам снятся кошмары?
44. Верно ли, что Вы так любите поговорить, что не упускаете любого случая побеседовать с новым человеком?
45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?
46. Огорчились бы Вы, если бы долго не могли видеться с друзьями?
47. Вы нервный человек?
48. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые явно Вам не нравятся?
49. Вы уверенный в себе человек?
50. Легко ли Вас задевает критика Ваших недостатков или Вашей работы?
51. Трудно ли Вам получить настоящее удовольствие от мероприятий, в которых участвует много людей?
52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?
53. Сумели бы Вы внести оживление в скучную компанию?
54. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых совсем не разбираетесь?
55. Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?
56. Любите ли Вы подшутить над другими?
57. Страдаете ли Вы бессонницей?

Подведение итогов.

1. Оценка экстравертности — интровертности (Э — И). Суммируйте ответа

«да» на вопросы: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 и ответы «нет» на вопросы: 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

Полученная характеристика:

0—10 баллов. Вы *интроверт* — человек, направленный на себя, замкнутый в себе;

15—24 балла. Вы *экстраверт* — человек общительный, обращенный к внешнему миру;

11—14 баллов. Вы *амбиверт*, т.е. общаетесь с людьми, когда чувствуете в этом потребность.

2. Оценка степени нейротизма (Н). Суммируйте ответы «да» на вопросы: 2, 4,

7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Полученная характеристика:

0—10 баллов. Вы эмоционально устойчивы;

11-16 баллов. Вы слишком эмоциональны и впечатлительны;

17—22 балла. Наблюдаются отдельные признаки расшатанности нервной системы;

23—24 балла. Степень нейротизма, граничащая с патологией; возможен срыв.

3. Оценка достоверности ответов. Суммируйте ответы «да» на вопросы: 6, 24, 36 и ответов «нет» на вопросы 12, 18, 30, 42, 48, 54.

0—3 балла. Норма человеческой лжи, ответам можно доверять;

4—5 баллов. Ответы сомнительны;

6—9 баллов. Ответы недостоверны.

Если Ваши ответы достоверны, то по полученным характеристикам 1 и 2 строится график — «КРУГАЙЗЕНКА» (см. рис. 1).

Отложите по горизонтальной оси Ваш результат Э — И, характеризующий Вашу экстра- или интровертность; по вертикальной оси — результат Н, характеризующий уровень стабильности Вашей нервной системы. Проведите перпендикуляры от обеих точек на обеих осях до их пересечения в одном из секторов. Это и будет точка, характеризующая Ваш темперамент.

Сектор I. Холерик-экстраверт: нестабильная личность, обидчив, возбужден, несдержан, агрессивен, импульсивен, активен, может быть оптимистичен. Работоспособность и настроение цикличны, подвержены изменениям. В ситуации стресса склонен к истерично-психопатическим реакциям.

Сектор II. Сангвиник-экстраверт: стабильная личность, социален, направлен к внешнему миру, жизнерадостен, общителен, порой болтлив, беззаботный, веселый, стремится к лидерству, имеет много друзей.

Сектор III. Флегматик-интроверт: стабильная личность, медлителен, спокоен, пассивен, невозмутим, осторожен, задумчив, мирный, сдержанный, надежный, спокойный в отношениях, способен выдержать длительные невзгоды без срывов настроения и ущерба для здоровья.

Сектор IV. Меланхолик-интроверт: нестабильная личность, тревожен, пессимистичен, очень сдержан внешне, но чувствителен и эмоционален внутри,

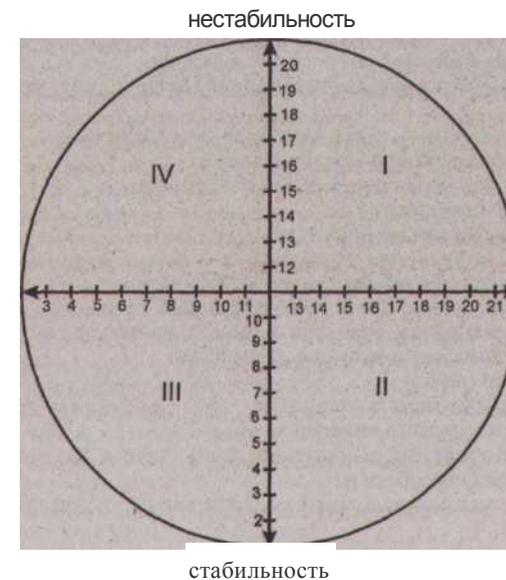


Рис.1

интеллектуальный, склонен к размышлениям. В ситуации стресса склонен к внутренней тревоге, депрессии, срыву или ухудшению результатов деятельности.

ТЕСТ 8. Самооценка психических состояний (по Айзенку)

Это еще один тест Айзенка, который поможет Вам провести самоанализ собственной личности. Предлагаем описание различных психических состояний. Если это состояние Вам присуще часто, поставьте 2 балла, изредка — 1 балл, совсем не присуще — 0 баллов.

1. Не чувствую в себе уверенности.
2. Часто из-за пустяков краснею.
3. Мой сон беспокоен.
4. Легко впадаю в уныние.
5. Беспокоюсь о только воображаемых еще неприятностях.
6. Меня пугают трудности.
7. Люблю копаться в своих недостатках.
8. Меня легко убедить.
9. Я мнительный.
10. С трудом переношу время ожидания.
11. Нередко мне кажутся безвыходными положения, из которых все-таки можно найти выход.
12. Неприятности меня сильно расстраивают, я падаю духом.
13. При больших неприятностях имею склонность (без достаточных оснований) винить себя.
14. Несчастья и неудачи ничему меня не учат.
15. Часто отказываюсь от борьбы, считая ее бесплодной.
16. Нередко чувствую себя незащищенным (ой).
17. Иногда у меня бывает состояние отчаяния.
18. Чувствую растерянность перед трудностями.
19. В трудные минуты иногда веду себя по-детски, хочу, чтобы меня пожалели.
20. Считаю недостатки своего характера неисправимыми.
- III. 21. Оставляю за собой последнее слово.
22. Нередко в разговоре перебиваю собеседника.
23. Меня легко рассердить.
24. Люблю делать замечания другим.
25. Хочу быть авторитетом для других.
26. Не довольствуюсь малым, хочу большего.
27. Когда разгневаюсь, плохо себя сдерживаю.
28. Предпочитаю лучше руководить, чем подчиняться.
29. У меня резкая, грубоватая жестикация.
30. Я мстителен (льна).
- IV. 31. Мне трудно менять привычки.
32. Нелегко переключать внимание.
33. Очень настороженно отношусь ко всему новому.
34. Меня трудно переубедить.
35. Нередко у меня не выходит из головы мысль, от которой следовало бы освободиться.
36. Нелегко сближаюсь с людьми.
37. Меня расстраивают даже незначительные нарушения плана.
38. Нередко я проявляю упрямство.

39. Неохотно иду на риск.

40. Резко переживаю отклонения от своего режима дня.

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы за каждую группу вопросов, означающих:

I. Тревожность: 0 — 7 — низкий уровень тревожности; 8 — 14 — тревожность средняя, допустимого уровня; 15 — 20 — Вы очень тревожны.

II. Фрустрация (тревожность, напряжение): 0—7 — высокая самооценка, устойчивы к неудачам, не боитесь трудностей, фрустрация отсутствует; 8—14 — средний уровень самооценки, фрустрация имеет место; 15 — 20 — низкая самооценка, избегаете трудностей, боитесь неудач, значительно фрустрированы.

III. Агрессивность: 0—7 — спокойны, выдержаны; 8—14 — средний уровень агрессивности; 15—20 — агрессивны, не выдержаны, имеются трудности при общении и работе с людьми.

IV. Ригидность (устойчивость, жесткость): 0—7 — ригидности нет, легкая переключаемость; 8—14 — средний уровень ригидности; 15—20 — сильно выраженная ригидность, неизменность поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют реальной обстановке, жизни. Вам противопоказаны смена работы, изменения в семье.

ТЕСТ 9. «Комплекс неполноценности»

Впервые комплексы описали и дали им определение «отцы-основатели» психоанализа — З. Фрейд, К. Г. Юнг и др. Этим названием они обозначили эмоционально окрашенные убеждения и жизненные принципы, проявляющиеся в импульсивных, неподдающихся объяснению поступках, осложняющих нормальную жизнь, ограничивающих возможности развития личности и мешающих испытывать чувство радости. Комплекс неполноценности заставляет человека ощущать себя ниже других, что, например, может стать причиной отказа от конкурентной борьбы: экзамена, профессиональных конкурсов, бизнеса и т. д. Этот комплекс порожден неуверенностью в своих достоинствах или способностях.

Комплексы развиваются, как правило, у людей, которые по своей природе или воспитанию склонны быть строгими судьями. Они выносят суровый приговор себе (за «малый рост», «толстые ноги» и т. д.), но также постоянно осуждают и других. И наоборот, если мы всегда критикуем других, то будем безжалостны и к себе. Безжалостность войдет в привычку, а затем станет комплексом, что недопустимо для педагога. А как обстоят дела у Вас? Этот тест Вы можете провести также со своими учениками. Отвечая на вопросы теста, следует выбрать тот вариант ответа, который наиболее справедлив для Вас, выписать номер утверждения и количество баллов за выбранный Вами вариант.

1. Люди меня не понимают:
а) часто (0); б) редко (3); в) такого не бывает (5).
2. Чувствую себя «не в своей тарелке»:
а) редко (5); б) зависит от ситуации (3); в) часто (0).
3. Я оптимист:
а) да (5); б) в исключительных случаях (3); в) нет (0).
4. Радоваться чему попало, это:
а) глупость (0); б) помощь пережить трудные минуты; в) то, чему стоит поучиться (5).
5. Я хотел бы иметь такие же способности, как у других:
а) да (0); б) иногда (3); в) нет, у меня более высокие способности (5).
6. У меня слишком много недостатков:
а) правда (0); б) это не мое мнение (3); в) неправда! (5).
7. Жизнь прекрасна!
а) это действительно так (5); б) слишком общее утверждение (3); в) нет (0).

8. Я чувствую себя никому не нужным (ой):
а) часто (0); б) временами (3); в) редко (5).
9. Мои поступки окружающим непонятны:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (0).
10. Мне говорят, что я не оправдываю надежды:
а) часто (0); б) иногда (3); в) очень редко (5).
11. У меня масса достоинств:
а) да (5); б) все зависит от ситуации (3); в) нет (0). —
12. Я пессимист:
а) да (0); б) в исключительных случаях (3); в) нет (5).
13. Как всякий думающий человек я анализирую свое поведение:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
14. Жизнь — грустная штука:
а) да (0); б) утверждение слишком общее (3); в) это не так (5).
15. Смех — это здоровье:
а) банальное утверждение (0); б) об этом стоит помнить в трудных ситуациях (3); в) вовсе нет (5).
16. Люди меня недооценивают:
*а) увы, это так (0);
 б) не придаю этому большого значения (3);
 в) вовсе нет (5).*
17. Я сужу других слишком сурово:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
18. После полосы неудач всегда приходит успех:
а) верю в это, хотя и знаю, что это вера в чудеса (5); б) может и так, но научно подтверждение этому нет (3); в) не верю в это, потому что это вера в чудеса(0).
19. Я веду себя агрессивно:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
20. Бываю одинок (ка):
а) очень редко (5); б) иногда (3); в) слишком часто (0).
21. Люди недоброжелательны:
а) большинство (0); б) некоторые (3); в) вовсе нет (5).
22. Не верю, что можно достичь того, чего очень хочешь:
а) потому что не знаю никого, кому это удалось (0); б) иногда это удается (3); в) это не так, я верю! (5).
23. Требования, которые передо мной поставила жизнь, превышали мои возможности:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
24. Каждый человек недоволен своей внешностью:
а) я думаю, да (0); б) наверное, иногда (3); в) я так не думаю (5).
25. Когда я что-то делаю или говорю, бывает, меня не понимают:
а) часто (0); б) иногда (3); в) очень редко (5).
26. Я люблю людей:
а) да (5); б) утверждение слишком общее (3); в) нет (0).
27. Случается, я сомневаюсь в своих способностях:
а) часто (0); б) иногда (3); в) редко (5).
28. Я доволен (льна) собой:
а) часто (5); б) иногда (3); в) редко (0).
29. Считаю, что следует к себе быть более критичным (ой), чем к другим людям:
а) да (0); б) не знаю (3); в) нет (5).
30. Верю, что мне хватит сил реализовать свои жизненные планы:
а) да (5); б) по-разному это бывает (3); в) нет (0).

Подведение итогов. Суммируйте полученные баллы:

0 — 40 **баллов.** К сожалению, Вы закомплексованы. О себе думаете негативными категориями, «зациклились» на своих слабостях, недостатках, ошибках. Постоянно боретесь с собой, а это только усугубляет Ваши комплексы, еще более осложняет отношения с людьми. Попробуйте думать о себе иначе: сконцентрируйтесь на том, что есть в Вас сильного, теплого, хорошего и радостного. Увидите, что очень скоро изменится Ваше отношение к себе и к окружающему миру. И Вы вдруг заметите, что и люди станут относиться к Вам лучше, и почувствуете, что и Вы сами, и люди вокруг Вас станут добрее. И улыбнитесь — им и себе.

41—80 баллов. У Вас есть все возможности прекрасно справиться со своими комплексами. Вообще-то они не очень мешают Вам жить. Иногда Вы боитесь анализировать себя, свои поступки. Запомните: прятать голову в песок -дело совершенно бесперспективное, до добра оно не доведет и может только на время разрядить обстановку. От себя не убежишь, смелее! У Вас хватит сил справиться с любыми проблемами.

81—130 баллов. Вы не лишены комплексов, как и всякий нормальный человек, но прекрасно справляетесь со своими проблемами. Объективно оцениваете свое поведение и поступки людей. Свою судьбу держите в своих руках. В компаниях чувствуете себя легко и свободно, и люди чувствуют себя так же легко в Вашем обществе. Так держать!

131—150 баллов. Вы думаете, что у Вас вообще нет комплексов. Не обманывайте себя, такого просто не бывает. Придуманый вами мир и собственный образ далеки от реальности. Помните: самообман и завышенная самооценка небезопасны. Попробуйте посмотреть на себя со стороны. Комплексы ведь для того и существуют, чтобы с ними справляться или ... чтобы их полюбить. Вы в состоянии сделать и то, и другое. В противном случае Ваш комплекс самовлюбленности перерастет в зазнайство, высокомерие, вызовет неприязнь к Вам окружающих людей, существенно испортит вашу жизнь.

Если у Вас не одинаковое количество баллов (например, 0 и 0, 3 и 3, 5 и 5) в следующих парах: 3 и 18, 9 и 25, 10 и 23, 12 и 22, то общий результат теста можно считать случайным, недостоверным.

III. ПСИХОТРЕНИНГ

1. Упражнения для аутотренинга

Рекомендуем взять за правило регулярно проделывать следующие упражнения, которые помогут Вам преодолеть барьеры и овладеть некоторыми сторонами культуры общения, стать более коммуникабельными, что так необходимо педагогу. И помните, что сказал Демокрит: «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы». Тем более, что и Конфуций утверждал, что «побороть дурные привычки легче сегодня, чем завтра».

Упражнение 1 «Улыбка», вырабатывающее привычку «носить» приветливое выражение лица. Сначала проведите своеобразный тест: обратите внимание, часто ли к Вам обращаются посторонние люди с какой-нибудь просьбой или вопросом. Если нет, то у Вас, возможно, бывает угрюмое, неприветливое, слишком самоуглубленное выражение лица. Вы не располагаете людей к себе, а отпугиваете их. Надо срочно «менять лицо»!

Для этого каждое утро, как только встанете с постели, сразу же отправляйтесь к зеркалу и покажите себе язык. Это забавное зрелище вызовет у Вас улыбку. Постарайтесь сохранить такое улыбочное выражение лица на весь день. А если не получается, то доставайте время от времени карманное зеркальце и незаметно показывайте себе язык. Честное слово, помогает! И помните, что сказал барон Мюнхгаузен: «Умное лицо это еще не признак ума. Самые большие глупости в мире делались именно с этим выражением лица. Поэтому улыбайтесь, господа, улыбайтесь!»

Упражнение 2 «Чужая судьба», позволяющее развивать способность быстро входить в положение другого. Проверьте себя: замечаете ли Вы, запоминаете ли лица людей на улицах? Скорее всего нет: слишком поглощены своими проблемами и поэтому в общении склонны больше рассматривать все «с собственной колокольни», не вдаваясь в проблемы собеседника.

Способность входить в положение другого развивается следующим упражнением. В очереди, в транспорте, на улице «выберите» какого-либо человека, внимательно, но незаметно взгляните в него и начните придумывать его судьбу: кто, откуда, чем занимается и т.д. Придумайте, как Ваш «избранник» повел бы себя в той или иной ситуации. Иными словами, привыкайте думать не только о себе и своих близких, но и о «дальних», чужих людях.

Упражнение 3 «Комплимент», помогающее овладеть искусством эмоционально «согреть» собеседника, воздействовать на него через положительные эмоции, похвалу. Ведь заслуженная похвала - потребность каждого человека, в том числе и Вашего ученика, побуждающая его братья за все более сложные задачи.

Научиться этому можно. Понаблюдайте несколько минут за работающим человеком — продавцом в магазине, почтальоном на почте, землекопом на улице — а затем скажите ему что-нибудь приятное, похвалите его. Повторяйте это упражнение, пока не почувствуете, что оно не вызывает у вас смущения и затруднений.

2. Умейте слушать другого

Рекомендации, с которыми мы Вас познакомим, плюс сознательное желание овладеть искусством слушать собеседника, помогут Вам установить взаимопонимание с коллегами и учащимися.

1. *Развивайте свои способности.* Старайтесь сдерживать себя в попытке прервать собеседника. Прежде чем ответить, дайте ему возможность высказаться. Своими действиями подчеркните, что Вам интересно его слушать. Если Вам недостаточно полученной информации, попросите повторить или пояснить то, что не со-

всем понятно. Постоянно оценивайте свое понимание любого сообщения.

1. *Дайте собеседнику время высказаться.* Многие люди думают вслух и идут к своей точке зрения наугад, поэтому первоначальное высказывание часто является лишь грубым приближением к их основной мысли. Чтобы человек открылся и выразил свою мысль до конца, Вы должны дать ему время высказаться свободно и не торопясь. Не подчеркивайте своим поведением, что собеседника слишком трудно слушать.

3. *Проявите полное внимание к собеседнику.* Случайного кивка, восклицания или замечания порой достаточно, чтобы подчеркнуть заинтересованность.

4. *Повторите высказывание говорящего.* Если собеседник уже высказался, повторите главные пункты его монолога своими словами и поинтересуйтесь, то ли он имел в виду. Это дает гарантию от любых неясностей и недопонимания.

5. *Избегайте поспешных выводов.* Они — один из главных барьеров эффективного общения. Постарайтесь понять точку зрения собеседника или ход его мыслей до конца.

6. *Не заостряйте внимания на разговорных особенностях собеседника.* «Какой медлительный!», «Какой монотонный субъект!», «Какой надоедливый!» — такие мысли может вызвать иной собеседник. Однако, если Вы считаете себя хорошим слушателем, Вас не должны отвлекать манера и выразительные средства, которыми пользуется партнер. Необходимо воспринимать только информацию, которую несет его речь.

7. *Спокойнее реагируйте на высказывания собеседника.* Если один из собеседников чрезмерно возбужден, это влияет на восприятие второго. Еще больше влияют на взаимопонимание излишняя убежденность в своей правоте одного и предубежденность другого. В этом случае слушатель с трудом подбирает контраргументы, чтобы защититься, и переходит к полному отрицанию того, что говорит партнер. Хороший слушатель всегда сдерживает волнение, не разбрасывается по мелочам, а ищет и находит главную мысль, суть высказывания, основное содержание сообщения.

8. *Не отвлекайтесь.* Плохого слушателя все отвлекает: сирена на улице, телефонный звонок, хождение людей. Хороший слушатель сядет либо так, чтобы не отвлекаться, либо сконцентрирует внимание только на словах партнера.

9. *Не монополизируйте разговор.* Собеседник, который стремится занять доминирующее положение в любой ситуации или который, как ему кажется, знает все о предмете разговора, чаще всего плохой слушатель. «Входные отверстия» его разума настолько крепко закрыты, что не впускают новых идей и мыслей. В

любой дискуссии он просто выжидает момент, чтобы противостоять всему, что противоречит его убеждениям.

10. *Приспосабливайте темп мышления к речи собеседника.* Скорость мышления в 3—4 раза опережает скорость речи. Когда Вы слушаете собеседника, Вы не пассивны: Ваш мозг усиленно работает.

11. *Готовьте контраргументы заранее.* Чтобы получить преимущество перед собеседником, старайтесь готовить контраргументы, пока говорит партнер: суммируйте все сказанное, взвесьте и оцените очевидное, спросите себя, те ли факты Вы выбираете для анализа, объективна ли Ваша точка зрения, действительно ли партнер говорит Вам самое главное или «утопил» суть в словах.

3. Пятьдесят способов победить стресс

Все люди страдают от стрессов. Но, пожалуй, у педагогов стресс — профессиональное явление. В конечном итоге стресс, напряжение, тревога вырастают в проблему, если вовремя не побеспокоиться об этом. Вот некоторые рекомендации, как победить стресс, которые дает Лиза Стьюардс в газете «Дейли экспресс».

Общие советы

Скажите «нет», если Вы действительно решили не брать дополнительную работу или не связывать себя дополнительными обязательствами.

Поговорите о своих проблемах с кем-нибудь из близких.

Напомните сами себе, что Вы человек и поэтому имеете право на ошибки.

Не уподобляйтесь страусу, не прячьтесь от собственных проблем.

Не терзайте сами себя.

Если Вы чувствуете, что хотите высказаться, не глушите в себе это желание. Часто именно произнесенное слово может успокоить.

Скажите себе: «Нужно расслабиться».

Избегайте фраз типа «Мне нужно это сейчас, сию минуту». Пусть все идет своим чередом.

Только время поможет привыкнуть к таким крупным переменам в жизни, как вступление в брак или покупка дома.

Держитесь настоящего друга или человека, который понимает Вас.

Запомните - Вы не можете отвечать за настроение других людей.

Не смотрите на жизнь как на серию неудач: это всего лишь уроки, которые она дает.

Спросите себя: «Что может случиться самое плохое?» Затем подумайте, как Вы поступите, если это произойдет. И Вы поймете, что сумеете справиться.

Постарайтесь перестать беспокоиться о том, что находится вне предела Вашего контроля, над чем Вы не властны.

Дома

Взгляните на фотографии из семейного альбома, чтобы вспомнить о былом и хорошем.

Сходите в кино на Ваш любимый старый фильм.

Отключите телефон и полежите в теплой ванне.

Купите сами себе букетик цветов.

Поставьте старую пластинку, усадьтесь поудобнее и закройте глаза.

Сходите в парк или посидите в саду.

Вспомните самые счастливые мгновения в Вашей жизни.

Отправьтесь за город.

Позвоните другу с хорошим чувством юмора.

Выпейте бокал хорошего вина.

Позвольте себе что-нибудь вкусное.

Пофантазируйте о чем-нибудь приятном хотя бы пять минут.

Выберите такое хобби, которое явно отличалось бы от работы.

Устройте себе спортивную разминку.

Понежьте себя — очень неплохо помогает массаж.

Сделайте что-либо приятное для своего друга (подруги).

Напишите все письма, которые собирались написать месяц назад.

Сделайте сами себе какой-нибудь подарок.

Побывайте у парикмахера.

Подумайте о том, как Вы питаетесь, и поменяйте рацион.

Встаньте утром пораньше, прогуляйтесь, хорошо позавтракайте.

Неплохое лекарство — эмоции, рождаемые чувственностью.

Не ходите по магазинам в часы пик.

Купите пару золотых рыбок и любуйтесь ими.

Купите кассету с шумом дождя, прибоя или джунглей.

Примите вечером ароматическую ванну.

Скопите денег и купите посудомойку.

Сделайте что-нибудь приятное исключительно и только для себя.

На работе

Иногда обедайте в одиночку, чтобы избежать разговоров о работе.

Не сердитесь на справедливую критику и сделайте вывод.

Перед встречей или свиданием оставьте себе десять свободных минут.

Старайтесь делать так, чтобы обеденный перерыв был и временем отдыха.

Выбрасывайте безжалостно все лишнее, что мешает работе (старые бумаги и т.д.).

Купите себе игрушку, напоминающую начальство: глуповато, но есть на ком сорвать злость.

Время от времени вытяните ноги, поведите головой из стороны в сторону, выпрямите спину.

После окончания работы расслабьтесь, посидите с закрытыми глазами десять минут.

Заключение

Глубинные проблемы педагогической этики отнюдь не исчерпываются вопросами, рассмотренными в данном пособии. За его рамками остались многие вопросы нравственного воспитания молодежи и сложных аспектов взаимодействия и общения педагога в процессе его профессиональной деятельности. Это, скажем, тонкости формирования эстетической культуры и художественного вкуса молодежи, отношения учителя с родителями ученика (здесь этико-психологическая «докультура» общения наносит порой непоправимый вред личности и судьбе ребенка) и др..

Однако и без этого систематизированные и обобщенные требования, предъявляемые к педагогам педагогической этикой и культурой, приобретают, если вдуматься, столь всеобъемлющий характер, что встает вопрос: а возможно ли в принципе их выполнение, существует ли тот Идеальный Учитель, который может им соответствовать? И если нет, если в реальной жизни каждый из нас в той или иной мере вынужден будет нарушать эти требования, то стоит ли вообще говорить о них?

Наверное, все же стоит, причем именно так, немного максималистски, помня знаменитые слова Льва Толстого о том, что в морали надо действовать как на реке — грести чуть выше, чем тебе надо, потому что течение все равно снесет. И поэтому, возможно, стоит рассматривать все приведенные здесь рассуждения, аргументы и выводы как своеобразный тест для самопроверки и самооценки каждым из нас.

А еще, может быть, стоит хотя бы однажды, не смущаясь «высоким штилем», с гордостью задуматься о том, какая же все-таки это уникальная профессия — Учитель, если она требует столь высокой профессиональной и человеческой культуры.

Вместо введения. Прикладная этика как «практическая философия» ...	4
Глава 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА В СИСТЕМЕ ПРИКЛАДНОГО ЭТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ.....	7
Глава 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, ФУНКЦИИ.....	11
2.1. Специфика педагогической деятельности	11
2.2. Этика отношения педагога к своему труду	18
Глава 3. ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-УЧАЩИЙСЯ»	24
3.1. Основные принципы межличностных отношений педагогов и учащихся	24
3.2. Морально-психологическая культура педагога и «барьеры» его общения с учащимися	34
Глава 4. ЭТИКА ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ «ПЕДАГОГ-ПЕДАГОГ»	39
4.1. Этика служебных отношений «по горизонтали»	39
4.2. Этика служебных отношений «по вертикали»	48
Глава 5. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ В ВУЗЕ... 59	59
5.1. Специфика вузовского образования и этика отношений в системе «педагог—студент»	60
5.2. Вузовское образование и этика науки.....	73
Глава 6. ЭТИКА ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПОЛИТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.....	88
6.1. Гражданское общество, гражданин, гражданственность	89
6.2. Особенности, ценности, идеалы этики гражданственности	90
6.3. Политическая этика и политическая культура.....	92
6.4. Патриотизм — основной принцип этики гражданственности	97
6.5. Национальные особенности патриотизма и политической культуры	102
6.6. Насилие и ненасилие: моральный выбор гражданина	107
Глава 7. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.....	123
7.1. Экологическая этика: предмет, нравственное содержание, ценности	124
7.2. Основные принципы и императивы экологической этики	127
7.3. Экология человека и «открытые» проблемы биомедицинской этики	131

7.4. Формирование экологической культуры будущих специалистов в вузе.....	134
Глава 8. КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГА.....	138
8.1. Общение как нравственная ценность: сущность и предназначение	138
8.2. Культура и антикультура общения.....	143
8.3. Этика интимных отношений	153
8.4. Этика общения в виртуальной реальности	177
8.5. Молодежная субкультура: моральные проблемы общения	186
Глава 9. ЭТИКЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ПЕДАГОГА.....	196
9.1. Этикет и его особенности.....	196
9.2. Краткий очерк истории этикета	198
9.3. Основные нормы и принципы этикета	213
9.4. Правила этикета для конкретных ситуаций	216
9.5. Этикет в речевой деятельности	224
9.6. Этикетная, культура в одежде.....	231
9.7. Этикет «неформальных» мероприятий.....	234
9.8. Правила поведения за столом	239
ПРАКТИКУМ.....	244
I. Материал для самостоятельного анализа. В.А. Сухомлинский о воспитании	244
II. Тесты по этике и культуре межличностного и делового общения педагога.....	269
Тест 1. Определение уровня Вашей общительности.....	269
Тест 2. Этикет и культура Вашего общения	271
Тест 3. «Любят ли Вас люди?».....	273
Тест 4. «Умеете ли Вы слушать и слышать другого?».....	274
Тест 5. Изучение эмпатии личности	276
Тест 6. «Кто ты: ведущий или ведомый?».....	278
Тест 7. «Круг Айзенка»	279
Тест 8. Самооценка психических состояний (по Айзенку).....	282
Тест 9. «Комплекс неполноценности».....	283
III. Психотренинг	285
1. Упражнения для аутотренинга	285
2. Умейте слушать другого.....	286
3. Пятьдесят способов победить стресс	288
Заключение	291
Методическое приложение.....	292
1. Программа курса «основы педагогической этики»	292
2. Планы семинарских занятий	295
3. Темы для рефератов и самостоятельной работы	297
Литература	299