

филологии и литературоведении преимущественно русский контекст первых десятилетий XX в. Путь западной философской и общегуманитарной мысли Бахтин прошел, в значительной мере, самостоятельно и своеобразно, многое предвосхитив в современной философской культуре и оставшись ею непревзойденным. В филологии, литературоведении и философской эстетике он еще более уникален (и одинок), поскольку он сумел осмыслить существо гуманитарного кризиса и “взрыва” начала XX в. и развить свою философскую программу в специализированных областях, т.е. за пределами собственно философии.

Герменевтический потенциал бахтинской мысли и сегодня еще остается почти вовсе не востребуемым или нереализованным, потому что преобладающие в философском и научном познании формы мышления производны от тех теоретических практик, с которыми всю жизнь полемизировал и Бахтин-философ, и Бахтин-филолог, и Бахтин - литературовед. Более того: сегодняшний гуманитарный кризис науки и образования (у нас и на Западе) это то самое, что Бахтин “хотел сказать”, сумев уже в творческих достижениях революционизированных теоретических практик 10-20-х гг. разглядеть семена самоотрицания и новых кризисов.

Особое место Бахтина в русской философии и гуманитарии определяется тем, что он стал в XX в по сути дела единственным после Вл. Соловьева и несравненно более глубоким (“диалогичным”) проблематизатором западной Философской традиции, от античности до наших дней. Именно в качестве критики спекулятивной метафизики Запада вплоть до ее греческих субстанциалистских истоков и источников — притом критика обновляющего, возрождающего мышление и науку - Бахтин, во-первых, оказался в подлинном смысле современником самокритики западного теоретизма (“метафизики”, “платонизма”, “логоцентризма», и во-вторых, сделал шаг вперед в развитии российской философской науки, не вышедшей за пределы анахронических западных образцов ни в “материалистическом”, ни в “идеалистическом” своем варианте. В этом смысле “после” Бахтина философские и филологические науки, в принципе, не могут уже быть тем, чем они были “до” него.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диалог. Карнавал. Хронотоп. - М., 1994.- С. 129-137. См, также, Махлин В.Л. следие Бахтина в современном зарубежном литературоведении // Изв. АН. СССР. Серия лит. л., 1986, Т. 4.- С. 316.
2. Аверинцев С.С. Бахтин и русское отношение к смеху //От мифа к литературе: орник в честь 75-летия.
3. Курицын В. Событие Бахтина //Октябрь, 1996. №2. -С. 182-187.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества - М.: Искусство- 1979 - с. 360.

ВЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЕНДЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.В. Лакреева

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Проблеме самоопределения человека посвящено немало исследований в области философии, психологии, педагогики. При этом наиболее часто рассматриваются следующие типы самоопределения: личностное (М.Г. Гинзбург, В.К. Игнатович, Н.Б. Крылова, В.И. Андриков), профессиональное (Л.В. Андриянова, А.Я. Журкина, Е.А. Климов, Н.С. Ежников), социальное (Н.П. Артемьева, В.И. Журавлев, В.Ф. Сафина, Л.М. Ивенский), ответственное (Л.М. Архангельский, А.А. Гусейнов, Н.Д. Зотов, В.Н. Шердаков), ценностное (А. Абульханова-Славская, Н.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская) и т.д.

Однако проблематика гендерного самоопределения возникла сравнительно недавно, и данный феномен крайне не достаточно исследован в педагогике и психологии. В то же время

необходимость таких исследований очевидна, поскольку переходный период (период перехода от мальчика к юноше, от девочки к девушке) влияет на формирование и реализацию гендерных ролей, взаимоотношения с противоположным полом, отношение к себе как представителю того или иного пола.

В науке, в последнее время, гендерные исследования стали очень популярны. В психологии изучаются такие вопросы как: отличия в особенностях личности и характеристика поведения мужчин и женщин (С.И. Кудинов, Б.И. Хасан, Ю.А. Тюменева); содержание и динамика стереотипов маскулинности – фемининности (Т.А. Араканцева, Е.М. Дубовская); психологические различия, свойственные представителям двух полов в разные возрастные периоды (Н.А. Смирнова) и т.д.

В педагогике проблема межполовых отношений актуальна уже давно. Еще в 60-70-х годах прошлого столетия были представлены работы по половому воспитанию школьников (Э.Г. Костяшкин, А.Г. Хрипкова, Д.В. Колесов, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган). В основном они были направлены на рекомендации по «подготовке к половой роли», о половой гигиене, о подготовке подрастающего поколения к семейной жизни. Многие из них указывали на взаимодействие природного и социального в становлении женственности и мужественности, на необходимость учета факторов социального окружения, влияние родителей, сверстников, значимых взрослых, специально организованного просвещения для девочек и мальчиков. Но, как правило, все их дальнейшие рассуждения сводились к «природному» предназначению полов.

На современном этапе в педагогической науке рассматриваются следующий круг вопросов: взаимоотношения природного и социального гендерной социализации, исследование различий в процессе гендерной социализации девочек и мальчиков, роли школьных предметов и т.д. (Л.В. Штылева, Е.Р. Ярская-Смирнова, Н.Л. Пушкарева, Л.В. Попова).

Ретроспективный анализ работ по полоролевому воспитанию и анализ педагогического опыта современной практики воспитания детей показал недостаточную изученность и процесс и результата гендерного самоопределения. Педагоги не только не имеют средств педагогического сопровождения этого процесса, но и не осознают необходимость решения этих задач. Вся работа в этой сфере в лучшем случае сводится к информированию (просвещению) учащихся по вопросам полоролевой социализации, однако, получаемые при этом знания и влекут за собой возникновение новообразований ценностно-смысловой сферы, поскольку и содержат в своей основе субъектного опыта проживания ребенком тех жизненных ситуаций, которых происходило бы позитивное разрешение проблем определения своей позиции отношении сверстников противоположного пола.

Таким образом, уже имеющиеся в науке данные о психологических механизмах самоопределения, о процессе гендерной социализации, об особенностях подросткового возраста дает нам возможность выявить специфику гендерного самоопределения как таковой. В качестве рабочего понятия под гендерным самоопределением мы понимаем процесс результат утверждения собственной модели полоролевого поведения.

В качестве методологической основы данной проблемы могут быть взяты идеи В.А.Петровского, Н.С. Пряжникова о самоопределении как «самоустремленной деятельности порождающие новые личностные смыслы.

По В.А. Петровскому, одной из главных жизненных ситуаций, связанных с построением новых экзистенциальных смыслов является «критическая перестройка», другими словами кризис личностного сознания. Есть основания полагать, что освоение ребенком новой взрослой гендерной позиции является именно такой критической перестройкой: на смену уходящему детству приходит новая взрослая жизнь, в которой необходимо определить себя, в том числе по отношению к противоположному полу, освоить соответствующие социальные роли и выбрать адекватные стили поведения.

Не менее важно учитывать при этом возрастную динамику гендерного самоопределения проходящего закономерные фазы антагонизма, отчуждения и дружбы. Сложилось устойчивое мнение, что гендерное самоопределение складывается на основе стихийного освоения различных моделей гендерного поведения. Проведенные нами исследования показали, что подросткам особенно затруднителен выбор этих моделей. Можно предполагать, что сам выбор осуществляется на основе сравнительного анализа гендерных ценностей.

В наших исследованиях по данной проблеме мы стремимся обосновать комплекс педагогических условий гендерного самоопределения старших подростков, которые могут быть созданы в образовательном процессе, как в общеобразовательной школе, так и к системе дополнительного образования детей и подростков.

Предположительно к таким условиям могут быть отнесены:

- организация совместного взаимодействия мальчиков и девочек;
- расширение возможностей для самореализации подростков обоих полов;
- организация образовательной среды для выбора подростком индивидуальной модели полоролевого поведения;
- воспитание гендерной толерантности;
- создание установок на гендерные ценности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Э. Вареницина

Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы

В условиях демократизации и гуманизации общественной жизни в Республике Казахстан, активной переориентации приоритетов образования неуклонно возрастает значимость формирования у детей саморегулятивных способов деятельности, в частности, развития познавательного интереса.

Появление вариативных образовательных учреждений, дидактических систем, учебников дают учителю младших классов право выбора содержания и технологии обучения для достижения главной цели – развития личности ребенка, выработки у него постоянного стремления к познанию.

В разные периоды развития школы проблема интереса выступала в различных характеристиках в зависимости от требований жизни и взглядов отдельных педагогов.

Интерес – это сложное психическое образование, представляющее собой единство объективных (содержание деятельности) и субъективных (избирательность деятельности) начал. Интерес – это единство познавательных, эмоциональных и волевых сфер психики человека. Сложностью и значимостью этого явления можно объяснить, что категория интереса рассматривается в философии, социологии, психологии, физиологии, педагогике, частных методиках. В каждой из этих областей наук проблеме интереса посвящено большое число работ.

Социологическая сущность интереса изучалась многими философами и социологами (Т.Е. Глезерман, А.Г. Здравомыслов, В.Г. Нестеров и др.). Установлено, что интерес является одной из форм общественной направленности личности. Через интерес человек выражает идеологию, взгляды, настроения, эмоциональные реакции. Под сильным влиянием интересов находится предметная деятельность людей. Словом, интерес имеет огромное значение в развитии общества.

Проблеме формирования интереса уделял внимание Я.А. Коменский, указывая, что необходимо «всеми возможными способами воспламенить в детях горячее стремление к знанию» [1]. Огромную роль интересу придавал Ж.Ж. Руссо. По его словам, «непосредственный интерес – вот великий двигатель – единственный, который ведет верно и далеко».

В России наиболее обстоятельно в контексте своей педагогической теории рассматривал проблему интереса К. Д. Ушинский. Интерес, по его мнению, связан с потребностью личности и является ее качественной характеристикой, обеспечивает умственное и нравственное становление личности [2].

Л.Н. Толстой при всей противоречивости его взглядов обогатил теорию интереса обращением к индивидуальности духовного мира ребенка, к созданию условий для ее самораскрытия, самовыражения.