

УДК 159.928.234
ББК Ю931

DOI 10.26170/sp20-02-11
ГСНТИ 14.07.03 Код ВАК 13.00.01

М. Н. Дудина
Екатеринбург, Россия

M. N. Dudina
Ekaterinburg, Russia

АССЕРТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ, ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ В ОБРАЗОВАНИИ

ASSERTIVENESS OF A PERSON AS A GOAL, PROCESS AND RESULT OF EDUCATION

Аннотация. Динамично меняющаяся социокультурная и образовательная среда как источник развития личности в каждом возрастном периоде имеет не только огромный потенциал для воспитания человеческого достоинства в свободе выбора и ответственности за него, но и стремительно нарастающие психологические и педагогические риски. *Цель статьи* — рассмотреть эτικο-педагогические аспекты асертивной личности с детских лет в концепции психолого-педагогической фасилитации, включающей диагностику асертивности в разных возрастных периодах. Асертивность (англ. assert — «утверждать, отстаивать», assertiveness) понимается как системообразующее свойство личности, как способность и готовность самостоятельно формировать свое мнение в свободе и открытости выражения себя, своих стремлений, в вере в себя и доверии к другим, как способность самостоятельно регулировать собственное поведение, быть идентичным. Для достижения названных целей необходима психолого-педагогическая поддержка и сопровождение, фасилитация личности в любом возрасте (К. Роджерс, англ. facilitate — «облегчать, содействовать»). Готовы ли к ней профессионалы-педагоги? Осведомлены ли они в теоретико-методологических основах данной концепции, владеют ли соответствующими инновационными технологиями, включая и критерии оценивания достижений обучающихся на разных уровнях образования? Как реально помочь каждому педагогу овладеть соответствующими общекультурными, общепрофессиональными и

Abstract. The dynamically changing socio-cultural and educational environment is a source of personality development in each age group. It has enormous potential for educating human dignity associated with the freedom of choice and the responsibility for it, and at the same time creates rapidly increasing psychological and pedagogical risks. The aim of the article is to consider the ethical and pedagogical aspects of formation of an assertive personality in the context of psycho-pedagogical facilitation including diagnostics of assertiveness in different age groups. Assertiveness is considered a systemic property of a personality, consisting in the ability and willingness to form independent opinions freely and openly, to show faith and trust in others, and to be able to regulate their own behavior and personal identity. To achieve these goals, psychological and pedagogical support and facilitation of a person at any age are necessary (C. Rogers). Are professional educators ready for it? Are they aware of the theoretical and methodological foundations of this concept? Do they have the appropriate innovative technologies, including the criteria for evaluating the achievements of students at different levels of education? How can we practically help teachers master the corresponding general cultural, general professional and specific professional competences in the context of the theoretical and practical novelty of the new educational paradigm, a personality-oriented model of learning "through life"? Traditional ethical, pedagogical and psychological mechanisms of socialization dominate children and make the personality unprotected from peers, parents, teachers and other adults. Individual

профессиональными компетенциями в контексте теоретической и практической новизны образовательной парадигмы, лично ориентированной модели обучения «через всю жизнь»? Традиционные этико-педагогические и психологические механизмы социализации подавляют с детских лет, делают человека незащищенным от сверстников, воздействия родителей, учителей и других взрослых. Теряются собственные потребности, желания и интересы, растущий человек живет внешними оценками, принуждающими к подчинению, подавлению «я-сам». Если это не рефлексруется по критерию человеческого достоинства, проявляющегося в асертивном поведении, то личность деформируется, обедняются межличностные отношения, усиливается конфликтность.

Ключевые слова: социальная ситуация развития; педагогический потенциал и риски; асертивность; свобода и ответственность; человеческое достоинство; идентичность личности; психолого-педагогическая фасилитация.

Сведения об авторе: Дудина Маргарита Николаевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Контактная информация: 620083, Россия, Екатеринбург, пр-т Ленина, 51.
E-mail: mndudina@yandex.ru.

needs, desires and interests get lost; the growing person lives by external evaluations, forcing submission and suppression of the Self. If these issues are not dealt with in terms of assertive behavior, it leads to personality deformation, cuts down interpersonal relations and increases risks of conflict behavior.

Keywords: social situation of development; pedagogical potential and risks; assertiveness; freedom and responsibility; human dignity; personal identity; psycho-pedagogical facilitation.

About the author: Dudina Margarita Nikolaevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University Named after the First President of Russia B. N. Yel'tzin.

Главная жизненная задача человека — дать жизнь самому себе, стать тем, чем он является потенциально. Самый важный плод его усилий — его собственная личность.

Э. Фромм

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данной проблемы обусловлена динамичными социокультурными процессами в демо-

кратизирующемся российском обществе, которому характерны, с одной стороны, тенденции гуманизации, а с другой — нарастание

© Дудина М. Н., 2020

агрессивности окружающей среды, средств массовой информации, произведений искусства, моды, рекламы, кинематографа, шоу, «игр, в которые играют люди», дети и взрослые, часто провоцирующие ответную агрессию с ранних лет. Она может быть конструктивной и деструктивной для личности и окружения (доброкачественной и злокачественной, согласно Э. Фромму). Как отличить одно от другого? Заметно нарастание конфликтов между учащимися (буллинг — англ. *bullying*, агрессивное преследование, травля), а также с учителями. Школьники снимают видео и выкладывают в Сеть, это становится достоянием широкой общественности и обсуждается на ведущих каналах ТВ. Например: учащийся московской школы № 263 стрелял и захватил заложников, при этом ни с кем не имел конфликтов (3 февраля 2014 г.); в московской школе № 67 подрались третьеклассницы, четыре из них попали в больницу после выяснения отношений (27 февраля 2019 г.); ученик московской школы № 113 избил учительницу за порванный ею наушник (20 января 2020 г.); в екатеринбургской школе № 24 девятиклассник нанес удары молотком своей классной руководительнице, поставившей ему «двойку» за невыученный монолог Чацкого «А судьи кто?..» (25 декабря 2019 г.); в Псковской области в Печорах учительница выбила стул из-под ученика (18.02.2020). Можно ли говорить в подобных ситуациях

об утверждении себя, способе отстаивать свою позицию по отношению к людям и жизненным обстоятельствам? Приобретают актуальность следующие вопросы. *Конфликт в школе: кто и в чем виноват? Что делать? А судьи кто?*

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

«Знаем ли мы себя?» — вопрос психолога А. Г. Асмолова, который он относит к одному из трех типов проблем: относящиеся «лишь к узкому кругу специалистов»; «другой уровень анализа... проблем, связанных с мирозданием, с развитием природы». И вопросы, «которые в буквальном смысле слова волнуют каждого человека... они... связаны прежде всего с пониманием и познанием самого человека» [1, с. 396]. Психолог рассуждает: «Ответ на вопрос: „Знаем ли мы себя?“ будет тем редким ответом, который одновременно верен и неверен» [там же, с. 397]. В стремлении найти ответ на поставленный вопрос рассмотрим этико-педагогические и психологические аспекты асертивности личности, возможности их развития в концепции психолого-педагогической фасилитации, включающей диагностику асертивности в разных возрастных периодах. Понимая асертивность (англ. *assert* — утверждать, отстаивать, *assertiveness*) как системообразующее свойство личности, говорим о воспитании с детских лет способности самостоятельно формировать свое мнение в свободе и открытости выражения себя, своих

стремлений, вере в себя и доверии к другим, готовности самостоятельно регулировать собственное поведение. Для достижения таких целей необходима поддержка и сопровождение личности, фасилитация (К. Роджерс, англ. *facilitate* — облегчать, содействовать). Можно ли говорить о психолого-педагогической фасилитации, интерпретируя следующий факт: 5-летняя Настя Радзинская показала в Сети, как она играет, учится, ходит в парки развлечений, рассказывает вместе с папой сказки и стихи; заработала 18 млн долларов. При рождении девочке диагностировали тяжелую форму детского церебрального паралича (ДЦП). Одним из методов терапии стала работа на камеру, так Настю учили взаимодействовать с окружающим миром. Число подписчиков превышает 87 млн человек, ее смотрят на русском, английском, арабском и испанском языках [5].

Вопросы педагогам и родителям: этот факт свидетельствует об асертивности, существующей с детских лет? Тот же вопрос можно задать родителям дошкольницы, читающей наизусть сложнейшее по стилистике и содержанию стихотворение И. Бродского «Откуда к нам пришла зима...». Но также и ведущему шоу «Лучше всех» на канале ТВ М. Галкину. Или шоу «Ну-ка, все вместе!» — уникальному зрелищу на канале ТВ «Россия», где выступают вокалисты с дошкольного возраста, а оценивают их тоже дети (100 чел.!).

Гуманистическая ценность личности, способность к самоактуализации, развитию идентичности привлекает возможностью поиска конструктивных способов межличностного взаимодействия в противовес манипуляции и нарастанию агрессии. Традиционные этико-педагогические и психологические механизмы социализации подавляют с детских лет, делая человека незащищенным от сверстников, воздействия родителей, учителей и других взрослых. Теряются собственные желания и интересы, растущий человек живет внешними оценками, принуждающими к подчинению, подавлению «я»-сам. Пытаясь защититься, дети рано начинают манипулировать взрослыми (особенно когда между ними нет согласия) и отвечают агрессией даже на справедливое замечание. Если это не рефлексировано по критерию человеческого достоинства, то деформируется личность, обедняются межличностные отношения, усиливается конфликтность. К сожалению, это характерно для российской ментальности с вековым господством авторитарной педагогики, имеющей в основе императивную этику в семье, социуме и на всех уровнях системы образования. Отсюда **новизна проблемы** для российского общества, ее теоретическая и практическая значимость в психологии и педагогике, ориентированных на развитие личности, преодолевающей ментальные стереотипы поведения, при котором «я»-сам подав-

ляется с детских лет и на протяжении жизни. **Цель статьи** — осуществить теоретический анализ содержания ассертивности как свойства личности, структуры ассертивности и представить результаты эмпирического исследования студентов университета.

ОБЗОР НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Концепция ассертивности возникла в трудах А. Солтера (Andrew Salter, *Conditioned Reflex Therapy*, 1949), который без эксплицитного употребления данного понятия критиковал психоанализ и бихевиоризм, как и представители гуманистической психологии. В нашей стране понятие «ассертивность» стало использоваться практичными психологами после перевода с чешского языка книг В. Каппони и Т. Новака «Ассертивность в жизнь!» («Как делать все по-своему», 1995), «Сам себе психолог» и «Сам себе Взрослый, Ребенок и Родитель», а также в связи с распространением книги Дж. Смита «Тренинг уверенности в себе» (2000). Сущность, содержание и структура ассертивности, характерные черты ассертивного поведения людей разного возраста в различных жизненных обстоятельствах, вплоть до экстремальных, исследуются зарубежными (К. Рудестам, 1990, Дж. Вольпе, 1998, В. Каппони, Т. Новак, 1995, Э. Берн, 2000; 2004) и отечественными авторами (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова, 2000, Е. В. Хох-

лова, 2008, В. А. Шамиева, 2009, И. В. Попова, 2011, К. И. Воробьева, 2012, Ю. В. Шильцова, 2012, Л. Ф. Алексеева, 2014, И. В. Лебедева, 2014, Д. Р. Абдумаджидова, 2016, Н. Н. Давидович, 2018, В. П. Шейнов, 2018, М. Н. Дудина, 2015—2019).

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учитывая терминологические различия в научных исследованиях, остановимся на понятии ассертивности, под которым понимается настойчивость индивида, способного предъявлять требования и добиваться их осуществления во взаимодействии с социальным окружением (Р. Мей, 2001). Отождествляется с понятиями «уверенность в себе» (К. Рудестам, 1990), соотносится с понятиями «самоутверждение» (Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова, 2000) и «уверенность» (А. М. Прихожан, 2000). Отдавая приоритет утверждению себя, способности отстаивать свою позицию перед людьми и жизненными обстоятельствами, которые можно изменить, мы говорим о необходимости развития ассертивности как базовом новообразовании личности и на протяжении всей жизни. Оно проявляется в уверенном (ассертивном) поведении. В данном контексте акцентируем внимание на *критерии человеческого достоинства* и через него исследуем феномен ассертивности. По мере взросления растущий человек должен брать на себя «главную роль в сценарии собственной жизни», становиться не только исполнителем, но

и сценаристом и режиссером (Э. Берн). Критерий человеческого достоинства ориентирует в выборе цели и средств ее достижения, проявлении инициативы и преодолении рисков в трудных жизненных ситуациях, когда востребованы смелость, решительность и настойчивость в защите своих прав. Способность свободного выбора, принятие решения требует готовности отвечать за последствия, нести социальную и персональную ответственность перед окружающими людьми. При этом даже если свобода человека заметно ограничена объективными осознаваемыми им обстоятельствами, то ассертивная личность может конструктивно реализовать смысл и ценности жизни. Обретая свободу в своих действиях, увеличивая независимость в суждениях, каждая личность, если она обладает и дорожит чувством собственного достоинства, проявляется в способности и готовности к ассертивному поведению. Уверенно справляясь с внешними и внутренними препятствиями, мешающими свободному выбору конструктивных способов и средств реализации своих замыслов и интересов, ассертивная личность восходит к более высоким уровням в структуре потребностей («пирамиде» А. Маслоу).

В рассмотрении актуализированной нами проблемы исходим из признания того, что онтологически человек находится в поиске смысла жизни, ценностных ориентаций и отношений, значит, должны создаваться социальные и психолого-

педагогические условия для поддержки и сопровождения процесса обретения ассертивности. На развитие ассертивности как интегральной характеристики личности, живущей в динамично меняющихся жизненных реалиях, влияют физиологические и психологические детерминанты (Э. Берн, Ш. Бюллер, М. Джеймс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм), определяя процесс и результат действия ассертивности как сложного, многокомпонентного феномена. Не отождествляя детерминированность с бессознательно мотивированным, считаем, что их следует рассматривать в контексте закономерного успешного личностного и социального развития. Этим обусловлена ценность образования и роль развивающего обучения с помощью интерактивных, инновационных педагогических технологий. Их использование может продуктивно корректировать особенности ценностно-смысловой и мотивационно-волевой сфер личности, процесс конструктивного межличностного взаимодействия в обучении и воспитании — усиливать или сдерживать доминантность/недоминантность, мобильность/ригидность, открытость/закрытость, общительность/замкнутость, решительность/нерешительность, независимость/зависимость, эмоциональную устойчивость/неустойчивость, высокий/низкий уровень самоконтроля, агрессивность/подавленность.

Полагаем, что развитие свойств ассертивности возможно в услови-

ях нарастания адекватной самооценки, препятствующей появлению дефицита асертивности. Низкий уровень самооценки свидетельствует о наличии страхов, тревожности, даже о комплексе неполноценности, как и о возможном нарастании конфликтности, агрессии. Данный подход позволяет выделить такие показатели асертивности, как высокая самооценка (К. Сьюарт, В. Левис), низкая тревожность (Дж. Вольпе), конструктивная агрессивность (В. Таннер, У. Холлиман). Придерживаясь гуманистических позиций в теоретико-методологическом обосновании феномена асертивности, подчеркиваем, что этико-педагогический дискурс асертивности как системообразующего свойства личности демократического общества открывает каждому возможность наиболее полной идентификации и самоактуализации. Это начинается с детства и продолжается в разных возрастных периодах, имеющих социальные и психологические предпосылки для раскрытия личностного потенциала в обществе. Что касается современной социокультурной и образовательной среды, то она, с одной стороны, благоприятна для полноценного развития личности начиная с детства. Оно характеризуется как «развитое детство», и дальше по мере взросления среда все более ориентирует на собственный выбор цели и средств ее достижения, ответственность за сделанный выбор. Асертивное поведение имеет осно-

ванием убеждение личности в собственной самооценности, базируется на уважении себя и других на основе понимания и ощущения собственной значимости, как и значимости других. С другой стороны, цифровизация информационного общества, доминирование культуры потребления привели к принятию знаний как товара, к отказу от традиционных ценностей. Это влияет на все сферы жизни общества, трансформирует личность участника образовательного процесса с его целями, содержанием, технологиями и достигаемыми результатами обучения и воспитания.

Сказанное отражается в специфических *психологических характеристиках*, связанных со способностью и готовностью утверждать себя в деятельности и общении с другими, не нанося им вреда, и в то же время противостоять обстоятельствам жизни в динамичных социокультурных условиях. В структуре асертивности выделяем *ценностно-смысловой, когнитивный, эмотивный, мотивационно-волевой, операционно-деятельностный, коммуникативный, нравственный и рефлексивный компоненты*, являющиеся целью, участвующие в процессе и непосредственно сказывающиеся на результатах. При этом отводим ведущую роль ценностно-смысловому компоненту, смысловой саморегуляции, осознанно осуществляемой в своих отношениях с окружающим миром, включая неординарные, экстремальные условия жизни и деятельности. Это

находит отражение в показателях оптимального соотношения между временными локусами жизни: прошлым, настоящим и будущим, а также внешним и внутренним локусом контроля во взаимодействии с меняющимися условиями жизни, приобретенным опытом в прошлом для возможности самоактуализации в настоящем и будущем.

Отсюда необходимость контекстного рассмотрения и других структурных компонентов асертивности. В частности, *когнитивного*, проявляющегося в знаниях и представлениях, используемых понятиях, в понимании сущности рассматриваемых жизненных, возможно профессиональных ситуаций, требующих анализа и обобщения для получения адекватной оценки в креативном и мобильном мышлении. Оно включает анализ своего «я» в окружающем пространстве и нахождение убедительных речевых высказываний. *Эмотивный компонент* асертивности, взаимосвязанный с другими, проявляется в эмоциях (не всегда осознаваемых) и чувствах (осознаваемых практически всегда), среди них любовь и счастье, зависть и вражда, страх и тревога, радость и огорчение. Эмоции связаны с конкретной ситуацией, они существуют «здесь и сейчас», это ситуативное проявление отношения к кому-либо или чему-либо. Для характеристики эмотивных асертивных свойств личности важна их устойчивость, долгосрочность отношения на основе принятия себя и Другого, уве-

ренности в себе и доверии к другим. Преодоление или непреодоление страха, опасения вступать во взаимодействие с окружением, самостоятельно выбирать цели и стремиться к их достижениям обусловлено *развитостью мотивационно-волевого компонента* асертивности. Он ориентирован на принятие себя как уверенного человека, открытого в межличностных отношениях, желающего смело, даже рискованно действовать, решительно преодолевая неуверенность, робость, чувство тревоги и страха. Поскольку уверенность в себе является результатом определенной деятельности и побуждает к активному действию, то речь идет об *операционно-деятельностном компоненте*, свидетельствующем об умениях и компетенциях идентичной личности, относительно автономной благодаря способности и готовности достигать ощутимых результатов. Деятельность протекает в общении, значит, речь идет о *коммуникативном компоненте асертивности*, о развитости необходимых умений взаимодействовать с окружающими, преодолевать препятствия со стороны других людей. В процессе коммуникативных действий происходит социальная интеграция на основе легитимности и согласия. Значимым становится достижение не только истины, но также понимания и взаимопонимания. Данный компонент асертивности более других выводит на проблему конструктивной/деструктивной агрессивности. Не углубля-

ясь в это проблемное поле, подчеркнем ценность его исследования с этико-психологических позиций Э. Фромма, когда выделяются доброкачественная (*Benign Aggression*), оборонительная для самоутверждения, инструментальная и другая и злокачественная агрессия (*Nalignant Aggression* — спонтанная, для мести и др.) [15, р. 185—200]. Исходя из предмета нашего исследования, видим особую значимость для формирования ассертивных свойств использования предложенной Э. Фроммом типологии агрессии, в которой фигурирует ассертивность (*Self-Assertive Aggression*) [15, р. 189—195]. Этико-психологический дискурс Э. Фромма ценен для воспитания ассертивного поведения с детских лет в силу акцента на *нравственном компоненте*. В центре ассертивности, характеризующей нравственную сферу личности, находятся этические понятия «стыд» и «совесть». С ними человек не рождается, значит велика роль «развивающего обучения», во-первых, для ранней актуализации понятий *добра* и *зла*, во-вторых, принятия их как критериев развития собственной рефлексии, измерения себя, стыдящегося и совестливого. Не останавливаясь подробно в данной статье на проблеме нравственного компонента ассертивности в контексте целей, процесса и результата действия ассертивности личности в разных возрастах, заметим, что в целом все названные компоненты ассертивности фокусируются на *рефлексив-*

ном компоненте, на адекватной оценке себя в качестве активного субъекта в жизненном и образовательном пространстве. Это путь «длиною и шириною», как сама жизнь на разных ступенях образования в различных его видах и формах. Однако только при условии, что образовательный процесс сопровождается восприятием и оценением результатов обучения как интересной, креативной деятельности и когнитивно продуктивного, эмоционально насыщенного общения, наполненного жизненным смыслом, простором для творчества. По мере взросления каждый учится адекватно оценивать свои потенциальные и реальные возможности, соотнося их с планами на будущее, приобретает активную позицию, чтобы самоактуализироваться и полнее самореализоваться на основе ответственности за собственный выбор и его последствия для себя и окружающих. Во всех возрастных периодах важно нарастание доверия к себе как необходимого условия развития личности в качестве суверенного субъекта активности, способного к самостоятельному выбору целей и средств их достижения. В самооценке важным критерием является ответственность в ситуации свободы выбора. Свои права ассертивная личность отстаивает, не прибегая к манипуляции. В целом такая личность ориентирована на постоянное развитие для достижения состояния «зрелой личности» (Allport, 1961). Настойчивое

проявление личностью своей уверенности, направленной на осуществление своих прав и интересов, и ее поддержка в образовании позволяют достигать поставленные цели. Это можно назвать *ассертивной позицией*, ориентированной на принятие ответственного решения, особенно в стрессовых, конфликтных ситуациях. Приобретение ассертивной позиции — это цель, процесс и результат развития свойств ассертивности, которое должно поддерживаться компетентными профессионалами — психологами и педагогами. К. Роджерс уверял: «...когда он [ученик] обнаруживает, что кто-то другой с участием воспринимает его чувства, он понемногу становится способным слышать себя. Медленно он продвигается к тому, чтобы так же относиться к себе [как фасилитатор], принимая себя таким, каков он есть, и оттого готовым двигаться вперед в своем развитии» [7, с. 107].

Возрастной подход обусловлен возможностью психолого-педагогической поддержки личности в решении возникающих вопросов, включая гендерные. Это, во-первых, вопросы адаптации к имеющимся и изменяющимся условиям жизнедеятельности, во-вторых, интеграции в конкретную социокультурную (и профессиональную) среду как идентичной личности, в-третьих, самоактуализации во взаимоотношениях с окружающим миром, что способствует творческому росту, наконец, самореали-

зации в условиях расширения свободы на основе ответственности за выбор собственных ценностей и смыслов, чувств и действий, отношений с собой и окружающими.

Теоретический анализ сущности и содержания ассертивности как свойства личности субъекта адаптации, интеграции, самоактуализации и самореализации позволяет сосредоточиться на том или ином возрастном периоде и сопутствующем ему возрастном кризисе, усиливающем или ослабляющем процесс развития ассертивности, его результат. При этом подчеркнем, что понимаемые нами понятия ассертивности и ассертивного поведения в этике человеческого достоинства ориентируют на принятие личностью ценности свободы как выбора, за который необходимо нести ответственность в осуществлении не только своих прав, но и обязанностей по формуле «цель-средство» (ценность цели, ценность средства). Раннее приобщение детей к познанию основополагающих этико-гуманистических представлений «нет прав без обязанностей», «твои права заканчиваются там, где начинаются права других» отводит ведущую роль модели личностно развивающего обучения в теории и практике с 80-х гг. XX в., реализующих методологические основы культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского (Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. С. Якиманская и др.). В сущности, об этом же, по нашей оценке, пишет Ю. Ха-

бермас, разделяя основные положения Ж. Пиаже и Л. Колберга. А именно об обучении, связанном с достижением позитивной динамики морального сознания, при котором знание добывается в разрешении проблем, когда обучающийся активен, а процесс обучения «управляется усмотрениями самих его непосредственных участников», как пишет Ю. Хабермас [14, с. 55]. Нацеленность развивающего обучения состоит в использовании диалоговых методик, изначально ориентированных на вопрошание и герменевтику, различные интерпретации, позволяющие овладеть умениями объяснить, почему верна позиция, на которой настаивает обучающийся, и неверна та, которую не принимает.

Признавая способность к развитию морального суждения, следуем Л. Колбергу, описавшему процесс восхождения по трем уровням и шести ступеням, «которые в измерениях обратимости, универсальности и взаимности могут быть поняты как *постепенное приближение* к структурам беспристрастной или справедливой оценки релевантных в моральном отношении конфликтов, возникающих при тех или иных действиях» [цит. по: 14, с. 183]. Поскольку ситуации жизненного мира подвижны, ценности изменчивы, постольку необходим диалог, позволяющий свободно и беспристрастно обсуждать нарастающие проблемы, в том числе связанные с системой ценностей, их интерпретацией. Диалог актуа-

лизирует *коммуникативную рациональность* (Ю. Хабермас), позволяющую «договориться» о предмете обсуждения, спора. Не останавливаясь подробно на шести ступенях морального восхождения, которые складываются между *Я* и *Другой*, назовем лишь уровни, связывая их с целями, процессом и результатом развития ассертивных свойств личности и особенно нравственной сферы.

Предконвенциональный уровень характеризуется развитием морального сознания на основе повиновения авторитету, следованию предписываемым правилам, когда учатся чувствовать и понимать, что и другие люди тоже имеют интересы и потребности, у них есть права. Более высокий характер отношений между «Я» и «Другим» достигается на **конвенциональном уровне**, когда возникают мотивы «правильного» морального поведения, проявляющиеся в заботе о других на основе доверия к ним. Есть права и обязанности, их надо выполнять. **Постконвенциональный уровень** характеризуется тем, что моральные решения генерируются правами и ценностями, с которыми люди соглашаются в целях честных, взаимовыгодных практических действий. Принятие базисных прав и общественных договоренностей по поводу таких ценностей, как жизнь и свобода в качестве непреходящих, «вечных». Повиновение закону позволяет обеспечивать собственные права и права других, «наибольшее благо для

наибольшего числа людей» на основе закона. Если закон не прав, то пересматривается [см. 14, с. 183—186; 248—250].

Движение к более высокому уровню связано с поиском смысла жизни. Этому помогает собственная совесть, согласно В. Франклу, «подсознательный бог», интуитивная способность находить истинный смысл в каждой жизненной ситуации. Уникальный смысл ведет к возникновению новых ценностей [13, с. 97—98]. Полагаем, что об этом же писал философ и педагог ненасилия, христианский этик Л. Н. Толстой: «Голос страстей может быть громче голоса совести, но голос страстей совсем другой, чем тот спокойный и упорный голос, которым говорит совесть. И как ни громко кричат страсти, они все-таки робеют перед тихим, спокойным и упорным голосом совести. Голосом этим говорит вечное, божественное, живущее в человеке» [11, с. 39].

Заметим, что научное и художественное содержание образования, а также инновационные технологии открывают с детских лет проблемное поле поиска смысла жизни, ее ценностей и ценностного отношения, которое начинается с семьи и ведет к принятию Отечества, Вселенной. Веками ценности «прививались» на основе традиций, а в настоящее время они активно разрушаются, универсальные ценности пересматриваются, поэтому многих людей «охватывает чувство бессельности и пустоты», они ис-

пытывают «экзистенциальный вакуум» (В. Франкл).

Имея представления о возможности восхождения развивающейся личности, подчеркнем основополагающую роль образования для достижения положительной динамики перехода на более высокие уровни. Однако речь идет о таком образовании, которое ориентирует на развитие личности, ее ассертивных свойств на основе актуализации названных выше компонентов. Их комплексная сущность содействует развитию адекватной самооценки, осознанию ценности собственного ассертивного поведения и так содействует, сопровождает ребенка, подростка, затем и взрослого в переходе с одного уровня на другой. Для этого личностно ориентированная модель образовательного процесса должна пронизываться этикой дискурса, способствующего развитию морального сознания. О реальности такого подхода свидетельствует опыт преподавания курса «Философия для детей», который успешно реализуется, в том числе в многолетнем опыте автора и коллег [2; 12]. Связывая проблему формирования ассертивного поведения с учебным диалогом, подчеркнем его огромный потенциал для усиления мотивации к познанию своих возможностей, осознанию необходимости быть убедительным для других, признавая их право на собственное мнение, хотя и не соглашаясь с ними. Такие способы самоутверждения укрепляют уверенность в себе, по-

сколькo ассертивноcть предполагает определенную независимость от мнений других, но не настолько, чтобы их не принимать во внимание, однако без стремления настаивать, навязывать свое мнение.

Что касается других путей и средств решения данной проблемы, то ими обогащаются содержание и технологии образования в соответствии с возрастом детей, подростков, девушек и юношей, также и взрослых в реальном и виртуальном пространстве. Содержание образования может быть дополнено 10 правилами М. Дж. Смита, чтобы постепенно осмыслить их для использования в обучении и в жизни [9, с. 25—56]. Продуктивные техники примирения, альтруизма, «делания добра» без расчета на вознаграждение, а также психологические тренинги, например, «сценарный анализ» Э. Берна для развития адекватной самооценки, рефлексии собственного жизненного сценария, выявления роли «Я» в нем и меры собственной ответственности. Школьная и вузовская практики показывают, что совокупность инновационных технологий, как правило, диалогичных, позитивно влияет на процесс и результат развития ассертивности, адекватного поведения. Среди них эссе, проект, незавершенный рассказ, SWOT-анализ, «Шесть шляп мышления» Э. Боно, решение кейсов и др. [3]. В них реализуется право на свободу высказывания, но и ответственность за то, «чем слово отзовется», профилируется аг-

рессия, собственная и других людей. Это особенно важно, потому что сложность и трудность современных проблем воспитания обусловлена отсутствием всеми признаваемой системы ценностей, однако ценность свободы и права на жизнь остаются универсальными для личности и социума. Фасилитирующая педагогика (поддерживающая, сопровождающая, помогающая) позволяет реализовать психологический потенциал свободной личности с детских лет. Это созвучно современной образовательной парадигме, нравственно ориентирующей функции этики, создающей условия выбора для обучаемых любого возраста и пола норм и ценностей собственными усилиями в креативной деятельности. Если вернемся к нашему эпиграфу, то поймем, насколько важно помочь психолого-педагогическими средствами каждому человеку в решении главной жизненной задачи — стать тем, чем он является потенциально.

В связи с инструментарием, различными методами отслеживания динамики ассертивности назовем некоторые методики, используемые в соответствии с возрастом или адаптированные к конкретному возрасту: «Лесенка» В. Г. Щур для изучения самооценки старших дошкольников; тест «Уверенность» В. Г. Ромека, методика выявления уровня тревожности по шкале личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (ЛТ), выявления агрессивности Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Ти-

таренко, социальной адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; тест «Ассертивность» В. Каппони и Т. Новака, тест Кеттелла. Последний позволяет выявить адекватность и неадекватность самооценки, «конформизм — нонконформизм», следование выбранному пути, предпочтение собственных решений, динамику «подчиненности — доминантности», зависимости и независимости, самостоятельности и несамостоятельности, способности брать на себя ответственность или избегать ответственности, руководить или быть руководимым, проявлять настойчивость и активность в конкретных ситуациях, идти на оправданный риск для достижения успеха.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Остановимся на результатах исследования, испытуемыми в котором стали студенты и аспиранты Уральского федерального университета. Участвовали 108 чел. (аспирантов первого года обучения — 42 чел.; студентов первого, второго и третьего курсов: социологов — 23 чел., культурологов — 13 чел., историков — 30 чел.). Признавая ведущую роль ценностно-смыслового компонента ассертивности, мы имели цель выявить у студентов достигнутый уровень. Для этого использовали тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО, адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни», Purpose-in-

Life Test, PIL, Дж. Крамбо и Л. Махолика) [10]. Привлекает в этом инструментарии возможность диагностирования студентов по трем шкалам: цели; процесс; результативность жизни, удовлетворенность собой; также по двум шкалам: локус внешнего и внутреннего контроля. Высокие баллы по первой шкале — цели, а также по внутреннему локусу контроля соответствуют более всего, на наш взгляд, ассертивной личности, строящей свою жизнь в соответствии с избранными целями и намеченными задачами.

Результаты, полученные с использованием теста СЖО в трех упомянутых выше группах студентов (всего 66 чел.) в обобщенном виде, в том числе по гендеру, свидетельствуют о том, что *по шкале «Цели»* отсутствуют высокие показатели (исключение составляют 1 девушка-историк, 3 девушки из числа культурологов), в то время как низкие показатели — у юношей (2 социологов и 9 историков) и 11 девушек-социологов. *По шкале «Процесс»* высокие показатели: среди юношей — 1 социолог, 2 историка; среди девушек — 1 социолог, 3 культуролога, 3 историка; низкие показатели у юношей и девушек соответственно следующих специальностей: 1 и 14 — социологи, 10 и 8 — историки. *По шкале «Результат»* высокие показатели продемонстрировали 3 девушки-социолога, 3 девушки-культуролога, 1 юноша-историк, в то время как низкие показатели — 2 юноши и

10 девушек-социологов, 1 юноша-культуролог, 11 юношей и 8 девушек-историков.

Не останавливаясь подробно на интерпретации высоких и низких баллов по 5 шкалам, назовем результаты корреляционного анализа шкал методики СЖО с опросником, созданным на основе 10 правил ассертивного поведения Мануэля Смита, где выявляется их принятие/непринятие студентами.

При корреляционном анализе (по Спирмену) между показателями СЖО и утверждениями ассертивного поведения на общей выборке студентов ($n = 66$) значимых взаимосвязей не выявлено. Однако корреляционный анализ отдельно в подвыборке юношей ($n = 20$) показал, что у них обнаруживается отрицательная взаимосвязь между шкалой «локус контроля — жизнь» и утверждениями «Я имею право самостоятельно обдумать, отвечаю ли я вообще или до какой-то степени за решение проблем других людей» ($r_{\text{эмп}} = -0,48$; $p \leq 0,05$), «Я имею право сказать: „Я не знаю“» ($r_{\text{эмп}} = -0,66$; $p \leq 0,05$). Взаимосвязи обнаруживаются также при корреляционном анализе в отдельных подвыборках культурологов ($n = 13$), историков ($n = 30$) и социологов ($n = 23$). Наличие разнонаправленных взаимосвязей (отрицательных в подвыборках культурологов и историков и положительных — у социологов) объясняет их отсутствие в общей выборке. Так, например, культурологи с высокими показателями СЖО не

склонны однозначно соглашаться с утверждениями «Я имею право не извиняться и не объяснять свое поведение» ($r_{\text{эмп}} = -0,56$; $p \leq 0,05$), «Я имею право быть независимым от доброжелательности остальных и от их хорошего отношения ко мне» ($r_{\text{эмп}} = -0,60$; $p \leq 0,05$), «Я имею право принимать нелогичные решения» ($r_{\text{эмп}} = -0,62$; $p \leq 0,05$), тогда как для социологов характерно обратное. Особенно это выражено в отношении одного из параметров СЖО — «результат». Социологи с высокими показателями ориентации на результат соглашались с утверждениями «Я имею право не извиняться и не объяснять свое поведение» ($r_{\text{эмп}} = -0,46$; $p \leq 0,05$), «Я имею право ошибаться и отвечать за свои ошибки» ($r_{\text{эмп}} = -0,52$; $p \leq 0,05$).

Вывод, к которому мы пришли, состоит в том, что отсутствует однозначная корреляция между смысловыми ориентациями и ассертивным поведением: характер взаимосвязи меняется в зависимости от конкретной выборки. При исследовании различий (критерий Манна — Уитни) между подвыборками культурологов, историков и социологов было определено, что при отсутствии достоверных различий по уровню ассертивности присутствуют значимые различия по разным параметрам СЖО, а именно: культурологи значимо отличаются от социологов и историков практически по всем показателям СЖО (у культурологов показатели достоверно выше: $n \leq 0,05$).

В дальнейшем исследовании студентов сопоставили полученные результаты по тесту СЖО и анкете 10 правил М. Смита с результатами, полученными с применением методики М. Рокича «Ценностные ориентации» [6]. Последняя представляет особый интерес для нашего исследования, потому что касается базовых ценностей (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства). В первой группе ценностей названа искомая для нашего исследования терминальная ценность — уверенность в себе как ценность-цель, коррелирующая с запросами студента, ценностями-средствами, избираемыми для достижения желаемого результата. Это позволяет нам, во-первых, выявить корреляцию терминальных и инструментальных ценностей и, во-вторых, корреляцию смысло-жизненных ориентаций студентов и принятие ими самой идеи развития ассертивных свойств личности во временном континууме — в прошлом, настоящем и будущем. Выяснилось, что уверенность в себе не занимает первых ранговых мест (например, 8 место у студентов-социологов). Интересен факт: общественное признание имеет низкие ранговые места.

В то же время отметим нарастающую динамику критического отношения студентов к современному образовательному процессу — целям, содержанию, технологиям и результатам. Это подтверждается результатами опроса 65 аспирантов Уральского федерального универ-

ситета технического, экономического и гуманитарного направлений подготовки. Ответы респондентов подтверждают понимание новой миссии университета, личностной и профессиональной идентичности главных участников процесса, когда преподаватель становится мотиватором, навигатором и организатором продуктивной деятельности студентов, в том числе увеличивающейся доли их самостоятельной работы в научном поиске. Многим преподавателям, считают респонденты, надо учиться у студентов открытости к новому, принятию современной жизненной ситуации такой, какая она есть, в соответствии с динамикой культурных трендов, умению владеть современными инновационными технологиями, быть в диалоге, прислушиваться к студентам, «быть на одной волне», в целом энергичнее меняться в интересах личностного и профессионального роста.

ВЫВОД

Проведенное нами исследование свидетельствует о динамике ценностных представлений и ценностных отношений у студентов, в том числе в их критическом отношении к современному образовательному процессу. Еще раз отметим ценность ассертивных свойств личности для собственного и социального развития, воспитания уверенности в себе с детских лет и на протяжении жизни. Это «задание на всю жизнь», большой вклад в его выполнение призвана сделать система непрерывного образования

(«образование через всю жизнь»), реализующая личностно ориентированную модель. Для этого необходимо принимать личность с детства как самоценность в жизни и в образовании в процессе непрерывного освоения нового на основе внутренних мотивов личностного и профессионального роста, достижения акме профессиональной и личностной идентичности в корпоративной культуре школы и вуза, реализующих благоприятные условия для осуществления права на образование при целенаправленной поддержке каждого обучаемого в ситуации успеха.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — Москва : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модек», 1996. — 768 с. — Текст : непосредственный.
2. Дудина, М. Н. Философская пропедевтика, или Философии все возрасты покорны / М. Н. Дудина. — Екатеринбург : Изд-во Уральского государственного университета, 2000. — 426 с. — Текст : непосредственный.
3. Дудина, М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям : [учеб.-метод. пос.] / М. Н. Дудина. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 152 с. — Текст : непосредственный.
4. Дудина, М. Н. Проблема уверенности в себе в контексте смысложизненных ориентаций студентов: результаты эмпирического исследования / М. Н. Дудина. — Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 8. — С. 117—121.
5. Как пятилетняя девочка зарабатывает до \$500 000 в месяц на YouTube / В. Житкова, Н. Пешкова. — Текст : электронный // Forbes. — 2019. — 26 сент. — URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.forbes.ru%2Fkarera-i-svoy-biznes%2F384271-kak-pyatiletnyaya-devochka-zarabatyvaet-do-500-000-v-mesyac-na-youtube> (дата обращения: 20.02.2020).
6. Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича. — URL : www.hrportal.ru/.../metodika-opredeleniya-cennostnyh-orientatsiy-m- rokicha (дата обращения: 12.09.2014). — Текст : электронный.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. — Москва : Прогресс : Универс, 1994. — 480 с. — Текст : непосредственный.
8. Ромек, В. Г. Тесты уверенности в себе / В. Г. Ромек. — Текст : непосредственный // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. — Ростов-на-Дону : Ирбис, 1998. — С. 87—108.
9. Смит, М. Дж. Тренинг уверенности в себе / Мануэль Дж. Смит. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 203 с. — (Серия: «Психологический тренинг»). — Текст : непосредственный.
10. Тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО) / Д. А. Леонтьев. — URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznnyenye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (дата обращения: 15.12.2014). — Текст : электронный.
11. Толстой, Л. Н. Путь жизни. В 2 кн. Кн. 1 / Л. Н. Толстой. — Тольятти : Анфас, 1995. — 335 с. — Текст : непосредственный.
12. Философия детям. Эмоциональное и рациональное. Москва — Санкт-Петербург, 2—6 ноября 2016 / Философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. — Москва : Издатель Воробьев А. В., 2016. — 140 с. — Текст : непосредственный.
13. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с. — Текст : непосредственный.
14. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2001. — 379 с. — Текст : непосредственный.
15. Fromm, E. The Anatomy of Human Destructiveness / Erich Fromm. — New

York : An Owl Book, 1992. — 499 p. — Text : unmediated.

References

1. Asmolov, A. G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov / A. G. Asmolov. — Moskva : Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii» ; Voronezh : NPO «Modek», 1996. — 768 s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Dudina, M. N. Filosofskaya propedevtika, ili Filosofii vse vozrasty pokorny / M. N. Dudina. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, 2000. — 426 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Dudina, M. N. Didaktika vyshey shkoly: ot traditsiy k innovatsiyam : [ucheb.-metod. pos.] / M. N. Dudina. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2015. — 152 s. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Dudina, M. N. Problema uverennosti v sebe v kontekste smyslozhiznennykh orientatsiy studentov: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya / M. N. Dudina. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2017. — № 8. — S. 117—121.
5. Kak pyatiletnyaya devochka zarabatyvaet do \$500 000 v mesyats na YouTube / V. Zhitkova, N. Peshkova. — Tekst : elektronnyy // Forbes. — 2019. — 26 sent. — URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fwww.forbes.ru%2Fkarera-i-svoye-biznes%2F384271-kak-pyatiletneya-devochka-za-rabatyvaet-do-500-000-v-mesyac-na-youtube> (data obrashcheniya: 20.02. 2020).
6. Metodika opredeleniya tsennostnykh orientatsiy M. Rokicha. — URL : www.hr-portal.ru/.../metodika-opredeleniya-cennostnyh-orientatsiy-m-rokicha (data obrashcheniya: 12.09.2014). — Tekst : elektronnyy.
7. Rodzhers, K. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers ; per. s angl. M. M. Iseninoy. — Moskva : Progress : Univer, 1994. — 480 s. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Romek, V. G. Testy uverennosti v sebe / V. G. Romek. — Tekst : neposredstvennyy // Prakticheskaya psikhodiagnostika i psikhologicheskoe konsul'tirovanie. — Rostov-na-Donu : Irbis, 1998. — S. 87—108.
9. Smit, M. Dzh. Trening uverennosti v sebe / Manuel' Dzh. Smit. — Sankt-Peterburg : Rech', 2001. — 203 s. — (Seriya: «Psikhologicheskiiy trening»). — Tekst : neposredstvennyy.
10. Test «Smyslozhiznennyye orientatsii» (metodika SZhO) / D. A. Leont'ev. — URL: <http://psycabi.net/testy/256-test-smyslozhiznennyye-orientatsii-metodika-szho-d-a-leontev> (data obrashcheniya: 15.12.2014). — Tekst : elektronnyy.
11. Tolstoy, L. N. Put' zhizni. V 2 kn. Kn. 1 / L. N. Tolstoy. — Tol'yatti : Anfas, 1995. — 335 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Filosofiya detyam. Emotsional'noe i ratsional'noe. Moskva — Sankt-Peterburg, 2—6 noyabrya 2016 / Filosofskiy fakul'tet MGU imeni M. V. Lomonosova. — Moskva : Izdatel' Vorob'ev A. V., 2016. — 140 s. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Frankl, V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 368 s. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Khabermas, Yu. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deystvie / Yu. Khabermas. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2001. — 379 s. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Fromm, E. The Anatomy of Human Destructiveness / Erich Fromm. — New York : An Owl Book, 1992. — 499 p. — Text : unmediated.