Статья (Платонова А.А.)

Роль витагенного жизненного опыта старшеклассников в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к браку и семье.

В литературе встречается различное толкование терминов, используемых в данной статье. Мы предлагаем разбор основных моментов обсуждаемой проблемы, связанных с практикой употребления в специальной и общепрофессиональной лексике следующих терминов и понятий: жизненный опыт, витагенная информация, витагенный опыт, ценности.

Прежде чем обратиться к рассмотрению понятия жизненный опыт, необходимо коснуться самого **понятия жизни** как вечной темы духовной культуры человечества.

О жизни размышляли пророки и основоположники религий, философы и моралисты, педагоги и медики. Широко известно определение Ф. Энгельса, данное им более ста лет назад: «Жизнь есть способ существования белковых тел, и этот способ существования состоит по своему существу в постоянном самообновлении химических составных частей этих тел». **[1]** В этом определении дано биологическое толкование жизни. Современный системный подход к биологии пользуется следующим операционным определением жизни: жизнь есть способ существование организмов. Вне организмов она не существует. **[2]** С биологической точки зрения жизнь рассматривается, с одной стороны, как физиологическое существование человека, где основную роль играет генетическое наследование, с другой стороны, как время такого существования от его возникновения до конца, то есть как своеобразный биоритм.

Безусловно, определение жизни с опорой только на биологические представления будет неполной. Так, Энгельс писал: «наша дефиниция жизни, разумеется, весьма недостаточна, постольку, поскольку она далека от того, чтобы охватить все явления жизни, а, напротив, ограничивается самыми общими и самыми простыми среди них».**[1]**

Развитие под влиянием труда наиболее совершенной формы высшей нервной деятельности у человека создало предпосылки для понимания жизни на социальном уровне. Говоря о социокультурном аспекте жизни, нужно отметить, что само понятие жизни онтологически укоренилось в таких измерениях действительности, которые выходят за рамки повседневного мира (Бог, Космос). Жизнь, может пониматься как некая судьба, путь, предполагающий вопрос о соотношении в этой судьбе моментов неизбежности, случайности и свободного выбора самого человека. Жизнь проходит фазы детства, юности, зрелости и старости, всякий раз принося человеку новые радости и печали.

Лучшие умы эпохи Возрождения описывали жизнь как клокочущий вулкан страстей. Понятие жизни не охватывается категориями рационального познания, не укладывается в рамки жесткой модели мира и человека. Это обусловлено личной заинтересованностью каждого человека и его способностями к интуитивному постижению предельных оснований человеческого бытия.

Уже более тридцати веков мудрецы и философы разных стран и народов пытаются дать определение жизни. В философии большинство течений исходило из идеи противоречивого единства жизни и смерти, наибольшее внимание уделялось обретению бессмертия в жизни иной, а сама человеческая жизнь трактовалась как миг, отпущенный человеку для того, чтобы он мог достойно подготовиться к смерти и бессмертию.

У многих мыслителей мы можем найти достаточно негативные высказывания о жизни. Жизнь человеческая - ни что иное, как постоянная иллюзия (Б. Паскаль). Вся жизнь - лишь цена обманчивых надежд. (Д. Дидро). Жизнь - страдание. (Будда)

Философия жизни, своеобразно иррационалистически истол­ко­вы­вая общественно-исторический процесс, определяет жизнь как абсолют­ное, бесконечно уникальное начало мира, которое активно, многообразно, вечно движется. Жизнь нельзя понять с помощью чувства или разума, она постигается лишь интуитивно, доступна лишь переживаниям. Жизнь есть первичная реальность, которая представляет собой целостный органический процесс, не требующий разделения материи и духа, бытия и сознания**.[3]**

Один из представителей этого течения в философии, Ф. Ницше определяет жизнь как волю к власти. **[4]**

В противоположность этому, X. Ортега-и-Гассет, проповедуя благоговение перед жизнью, пишет: «Жизнь - это космический альтруизм. Она существует лишь как постоянное перемещение от жизненного Я к Другому». **[5]** Вместе с тем, он отмечает, что человеческая жизнь в том виде, в котором она прожита каждым из нас, есть основополагающий факт, из которого исходят все остальные факты.

В «Очерках по философии образования» О. Долженко жизнь опреде­-ляется как носитель прошлой, настоящей и будущей проблемности. **[6]**

# Как видим, любое философское течение рассматривало проблему жизни преимущественно с какой-либо одной стороны, как правило, связанной с морально-нравственными проблемами и представлениями.

Рассмотрим ключевое понятие данной работы: **жизненный опыт.**

Краткая философская энциклопедия опыт понимает как совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает; человек может иметь опыт о самом себе, о своих даро­ва­ни­ях, способностях, о своих добродетелях и пороках, человек также может иметь опыт и о мыслях, идеях, знаниях (внутренний опыт). В фило­софии опыт есть основа всего непонятийного знания о действи­тель­нос­ти. Согласно Дильтею, всякая наука есть опытная наука, но только психи­чес­кая жизнь, а не внешний мир, может быть испытываем непосред­ственно, поскольку "весь опыт имеет свою первоначальную связь и свое определяемое этой связью значение в условиях нашего сознания, внутри которого он выступает, то есть в границах нашей природы» [45 ].

С точки зрения психологии (К.К.Платонов), опыт - это качество (подструктура) личности, группы, сформированное в процессе их деятель­ности, обучения и воспитания, обобщающее знания, навыки, умения, и привычки [76 ].

Психология опыт рассматривает в тесном соприкосновении с такими понятиями как: житейские понятия и обыденное сознание. *Житейские понятия* - донаучные понятия, усвоенные в результате жизненного опыта, без специального обучения [12]. *Обыденное сознание* - совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат. Обы­­­денному сознанию свойственны ошибки, которые могут препят­ство­вать научному познанию мира, способствуя сохранению укоренив­ших­ся предрассудков. Вместе с тем фиксация многократно повторяющихся связей между вещами и людьми (народная мудрость), характерна для обыденного сознания, дает возможность делать правильные выводы, что проверяется практикой повседневной жизни [75].

Педагогическая энциклопедия определяет житейский опыт как знания, умения, навыки, приобретаемые детьми вне систематически организованного обучения**. [7]** В такой трактовке, на наш взгляд, понятие житейского опыта тождественно понятию обыденного опыта. Следовательно, житейский опыт может рассматриваться только лишь как одна из составляющих жизненного опыта личности, но не может рассматриваться как понятие, эквивалентное жизненному опыту.

В педагогической энциклопедии рассматривается свое значение опыта. В педагогике и психологии понятие "опыт" употребляется в нескольких смыслах:

1) Опыт учебный - система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания.

2) Опыт - знания, умения и навыки, приобретаемые детьми вне систематически организованного обучения: в общении между собой и со взрослыми, из неучебной литературы, из радио и телепередач, из повседневных наблюдений за природой, над взаимоотношениями людей и т.д. Учет в школьном обучении такого опыта, его осмысливание - одно из необходимых условий успешного усвоения учащимися материала, изучаемого в школе. Этот опыт учащихся при объяснении какого-либо явления действительности может в ряде случаев вступать в противоречие с научным объяснением, которое дает ему преподаватель. Происходит это в силу особенностей опыта, приобретаемого стихийно. Часто он является стихийным, не охватывает сущности явлений, хотя и представляется учащимся ярким и убедительным (например, многие школьники, основываясь на собственном наблюдении, считают, что скорость падения тел зависит от веса этих тел. Только правильно проведенная лабораторная работа убеждает их в ошибочности такого взгляда). Учитель должен обращать внимание на случаи такого расхождения между житейским опытом и научными знаниями, объяснять учащимся причины их ошибочных суждений[73 ].

Анализ различных работ, посвященных изучению жизненного опыта, его роли в учебно-воспитательном процессе показал, что интерес к этой проблеме возникал еще со времен Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи. Наличие и ценность собственного опыта учащихся отрицалось (средневековая схоластика), отрывался от обобщенного опыта человечества (Ж. Ж. Руссо) [33, С.50-51 ], "но он постепенно становился основой школьного обучения, в следствии чего само обучение принимало спонтанный характер, следовало за опытом детей (субъективный идеализм Юма и прагматическое обучение Дж. Дьюи). «Личный опыт ребенка - главный источник его обучения и развития», - утверждал американский педагог Дж.Дьюи. Деятельность учителя как особая форма преподавания не нужна, «обучение в процессе делания», по методу проектов - единственно верный путь, на котором учитель выступает только как консультант, если потребуется это самому ученику.

В истории философии широкое распространение получили воз­зре­ния эмпиризма и сенсуализма, согласно которым чувственные данные являются единственно надежным источником знания, и поэтому в знании нет ничего такого, чего раньше не было в чувствах. Предста­ви­те­ли субъ­ективного идеализма (Беркли, Юм) ограни­чи­вали опыт сово­куп­­ностью ощущений, отрицая, что в основе опыта лежит объективная реальность.

Материалистический эмпиризм (Ф. Бекон, Гоббс, Локк, Дидро, Гельвеций) исходили из того, что источником опыта является материальный мир. Из истории философии известно, что толкование понятия "опыт" разделяло классических материалистов и идеалистов [50,С.153 ]. В противоположность эмпиризму, представители раци­она­лиз­ма (Декарт, Спиноза, Лейбниц) полагали, что логическое мышление не может базироваться на опыте, т.к. он дает неясное, смутное знание, приводящее к заблуждениям, и считали, что разум обладает способностью к интеллектуальной интуиции - постижению истины не­пос­редственно, минуя чувственно-эмпирический уровень познании [104] .

К обоснованию опыта личности, житейского знания обращались немецкие философы Кант, Гегель. Кант подверг критике как положение рационалистов об интеллектуальной интуиции, так и попыт­ки сенсуалистов вывести общие понятия из простой совокупности чувственных данных. Согласно Канту, люди обладают априорными (доопытными) формами рассудка, благодаря которым осуществляется синтез ощущений, их категориальное упорядочение по схеме, прои­з­во­­димой продуктивным воображением. Однако у Гегеля опыт иде­а­ли­­с­тически выводится из движения сознания, которое ставит перед собой цель. Он считал, что поскольку достигнутый результат деятельности не полностью совпадает с поставленной целью, в процессе сравнения желае­мого с достигнутым происходит преобразование взглядов на предмет, проявляется новое знание о предмете; этот процесс и составляет опыт.

Значение и важность жизненного опыта, указанные Кантом, как главный продукт нашего рассудка, остаются и в современном определении философских позиций.

Психолого-педагогические изыскания позволяют констати­ро­вать тот факт, что исследователи не обошли вниманием проблему личного опыта, жизненной информации и в области воспитания, и в области обучения.

В каждый из перечисленных периодов авторы показывают значение жизненного опыта в становлении личности.

Так в 20-30 г.г. ученых волнует логико-психологическое обоснование процесса обучения, источники знаний, среди которых ведущее место отведено чувственному опыту, житейским, знаниям, переживаниям. П.Д. Юркевич в теории обучения основное место отводил логико-психоло­ги­ческому обоснованию учебного процесса. При определении содержания образования П.Д. Юркевич считал необходимым руководствоваться особенностями детской психологии. Среди прочих особенностей детской психологии (подвижность, неустойчивость; тесная связь эмоциональной, волевой и познавательной сферы) автор выделяет наглядно действенный характер отношения к действительности. Ребенок живет в мире реальных вещей. Чувственный мир является для него главным источником знаний. Поэтому то, что предлагается для усвоения, должно опираться на его чувственный опыт на личные переживания.

Автор подчеркивает, что наблюдение и мышление, содержание и воображение, воспоминания, опыт и логическая деятельность должны идти рука об руку. По мнению П.Д. Юркевича, мышление, которое движется в отрешенных от опыта понятиях, это деятельность неестественная, искусственная [85 ].

Как указывает А.А.Никольская, высказанные П.Д. Юркевичем положения о логико-психологическом обосновании процессов обучения затрагивают существенно значимые проблемы, волнующие психологов и педагогов до сих пор [70, С.58-61 ].

идея педагогического процесса как целостного социально-педагогического явления прослеживается в учении В.Н.Шульгина: "нам надо... точнее представить себе всю систему воспитания в целом, увидеть рамки, рычаги и приводы и понять как на самом деле происходит процесс воспитания во всей его сложности." [112 С. 460 ]. Он изучая среду, ее влияние, обращает внимание на то, что жизненный опыт есть важное звено в системе социального воспитания. [70, С.73-77 ].

Привлекает внимание позиция С.Т. Шацкого, который выделяет жизненный опыт как фундамент системы научных знаний: "Педагог должен первоначально выявить опыт учащихся, потом помочь детям систематизировать его и лишь затем изложить новые знания, связывая их с имеющимися у детей представлениями." [107, С.297-308]. С.Т.Шацкий считал, что такой подход заставляет педагога работать, учиться и учиться делу; он создает живую школу [56, С. 176].

реформаторская педагогика О. Декроли выдвигает личный опыт на пер­­вое место в нравственном воспитании личности. 0. Декроли счи­тал, что ведущую роль в воспитании должны играть детское пережи­ва­ние и накап­ливание учащимися личного опыта. Его педагогическая деяте­ль­но­сть имела ввиду: а) познание ребенком самого себя; осознание им своих потребностей, желаний, стремлений, в конечном счете - идеала; б) по­знание ребенком условий среды, в которой он живет, где он дол­жен осу­ществить все свои потребности, обогатить свой личный опыт"[120, С.­З­ ].­

А.Н. Леонтьев давая характеристику индивидуальности личности, указывает, что "пласты личного опыта" становятся предметом отно­ше­ний личности, его действий. Опыт, его механизм открывает человеку в новом свете прежде не увиденное им знание; личность преобразует, творит предметную действительность, в т.ч. и самое себя, вступая в актив­ное отношение к своему опыту, к своим потенциальным возможностям [52, С.291 ].

40-50 г.г. связаны с именами видных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, Н.К. Гончаров, Э.И. Монсзон и др.), которые занимались проблемами дидактики, теории воспитания. Одной из противников одностороннего воздействия на личность воспитанника выступает М.В.Крупенина, призывавшая учитывать жизненный опыт ребенка в воспитательном воздействии, актуализируя этим субъективную позицию воспитуемого. автор выводит термины "организованные" и "неор­га­ни­зованные" педагогические процессы. Педагогика, по ее мнению, призвана изучать влияние среды, строить "организованный педагогический процесс на базе стихийного", вносить элементы организованности в стихийные влияния среды, формируя т.о. содержание, характер жизненного опыта ребенка [106, С.71-73 ].

Выступая против "словесного" метода воспитания французский ученый Френе отстаивает тезис о том, что на основе личного опыта могут сложиться у ребенка нравственные представления и черты гражданственности. [21].

60-70г.г. Внимание привлекают работы Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, К.Н.Корнилова. Необходимость освоения опыта предшествующих поколений для самостоятельной и творческой деятельности личности отмечал А.Н. Леонтьев. «Всякое творческое продвижение мысли, которое человек делает самостоятельно, возможно лишь на основе овладения общественно историческим опытом.» **[14].** Акцент на использование личного опыта, жизненной информации в эти годы приходится на исследования Л.И. Божович, М.К. Гумматовой, М.Н. Скаткина, Г.П. Предвечного, Г.И.Щукиной, Л.Б.Ительсона и др. Их позиция по отношению к личному опыту, жизненной информации в процессе обучения сводится к "полному" взаимопониманию. Авторы указывают, что именно личный опыт позволяет школьнику более осознанно усваивать научные понятия и категории (Л.И.Божович) [14]; показана необходимость связи обучения с жизненным опытом который кроется в самом мыслительном процессе и диктуется законами психологии (М.Н.Скаткин) [105, с. 85-89]; раскрываются существующие противоречия между личным и научным знанием, используя это противоречие, учитель подчас специально создает ситуацию "озадачивания" учащихся, чем достигает значительного эффекта в познании ученика (Г.И.Щукина, Л.С.Выготский) [113, с.46-128].

Социальная психология в лице Г.П. Предвечного рассматривает жизнен­ный опыт личности как динамическую систему устойчивых чувств, привычек, умений и знаний, возникающих в процессе жизни личности**. [11]**

Данная точка зрения предполагает, что опыт является составной частью сознания личности, он представляет собой совокупность фикси­ро­ван­ных внешних воздействий, преобразованных через призму потреб­ностей. Данный подход описывает формирование опыта как социально-психологический процесс, состоящий из трех основных этапов: перевоплощение внешнего воздействия в факт сознания; сохранение и аккумуляция превращенного внешнего воздействия в сознании; превращение опыта личности в действие, то есть этериоризация опыта.

Как отмечает А.А.Степанов, жизненный опыт, как источник информации, вызывает качественные изменения знания [95,с.75-85 ].

Научение, т.е. накопление опыта, по словам Л.Б.Ительсона, может быть стихийным, возникать в общении и взаимодействии человека с другими людьми и окружающим миром. [18,с.173 ].

И.Д.Лушников исследуя проблему жизненного познава­тель­ного опыта школьников в учебном процессе указывает, что жизненный позна­ва­­тельный опыт, т.е. представления и понятия, приобретаемые вне орга­ни­зованного процесса обучения, оказывает все возрастающее влия­ние на формирование духовного мира ребенка. [10]. Особое место, по мнению И.Д.Лушникова, среди видов познавательной деятельности занимает такой, когда дети, в отличии от личной практики и личных наблюдений внешнего мира, получают знания опосредствованным путем, через слово и различные средства наглядности.

И.Т. Огородников определяет жизненный опыт школьников как « ... познание явлений природы и общественной жизни, с которыми учащиеся сталкиваются повседневно помимо учебного процесса**». [9]** На наш взгляд, данная точка зрения, признавая конструктивную роль обыденного и социального опыта, не учитывает влияние на формирование жизненного опыта личности тех знаний, которые человек приобретает в процессе общего или специального (профессионального) обучения и воспитания.

П.В. Корнеев характеризует жизненный опыт как «самобытный, неповторимый синтез всевозможных умений, навыков, эмпирических знаний и оценок, впечатлений, чувств, других актов и состояний, осуществляемый в ходе человеческой жизни и направленный на решение ее проблем». **[8]**

Таким образом, данный период представляет жизненный опыт как средство активизации познавательной деятельности учащихся; как своеобразный источник информации; как чувственная основа познания.

80-90г.г. Наибольший интерес с точки зрения технологии обучения и воспитания представляет современный период. Авторы обращаясь к проб­лемам творчества учащихся отмечают, что школа должна моде­ли­ро­вать богатство жизненных связей человека, его личный опыт в прео­б­ра­зо­ваниях процесса обучения (В.С.Шубинский) [111,с.71-76]. авторы гуманной педагогики отмечают, что ключом к пониманию нового материала является личный опыт самих учащихся. 3.И.Калмыкова: "Чем шире круг предметов, явлений, с которыми устанавливается связь изуча­емого теоретического материала, чем существеннее при этом выделенные признаки, тем глубже понимание обобщенных теоретических знаний". [34,с. 12]. обращаясь к источникам знания педагогика рекомендует "почаще ходить в кладовую личного опыта" (В.Богин) [11].

Обращаясь к проблеме высшей школы авторы многих иссле­до­ва­ний отмечают, что без учета житейских представлений, жизненного опыта сложен процесс адаптации первокурсника в ВУЗе (А.С-Агафонова) [1], а без обыденного сознания, личного опыта невозможно принять психологические знания в их научной интерпретации (С.М.Петров) [77,с.43 ].

Далее, исследователями психологии отмечается, что опыт личности и культура по сути единая система, либо откристализованная в форму индивидуально-личностного эксплицитного существования, либо пребыва­ющая в виде неоформленного имплицитного существования [119, с. 143-147].

По мнению И. С. Марьенко первостепенное значение в фор­ми­ровании жизненной позиции имеет накопление личностью опыта нрав­ственного поведения, в котором проявляются ее моральные качества, поступки и мотивы деятельности. Каждый ученик должен накап­ливать личный и коллективный опыт нравственного поведения как концен­трированное выражение активной жизненной позиции. Таким образом нравственный опыт включает в себя формы и результаты нравственной деятельности и служит основой, на которой только и возможно правильное поведение. Каждое подрастающее поколение, впитав все лучшее, чем жили их отцы, матери, накапливает свой жизненный потенциал. Но усвоение этого опыта не пассивный процесс, а активный, творческий. Определяя личностное отношение к основным жизненным ценностям, выбирая идеал, каждое новое поколение вносит свои коррективы. Поэтому опыт нельзя считать законченным резуль­татом отношений и взаимоотношений, он всегда развивается [61, с. 22-23].

К.Г. Столыпина обращаясь к проблеме воспитания активной социальной позиции старших школьников отмечает, что вооружение школьников умениями и навыками имеет глубоко социальный смысл. Соци­альная позиция каждого является исходным критерием нрав­ственной ценности личности. Комплекс идеологических, политических, мировоззренческих установок личности определяют направленность ее социальной активности. При этом важно учитывать, что установки нередко оказываются прямым отражением опыта[ 96, с. 41-43 ].

"Прошлые впечатления, события и собственные действия субъекта отнюдь не выступают для него как покоящиеся пласты его опыта. Они ста­но­вятся предметом его отношения, действия и потому меняют свой вклад в личность. Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности - сложи­вшиеся способности, умения, стереотипы поведения; другое откры­вается ему в своем новом свете и приобретает прежде не увиденное им значение; наконец, что-то из прошлого отвергается субъектом, психологически перестает существовать для него, хотя и остается на складках его памяти" [51].

Прежний и образовавшийся опыт как бы наслаивается на ранее приобретенный, он изменяет личность, повышает требовательность к себе и другим, придает большую уверенность и самостоятельность в выполнении порученного дела, вызывает сопереживание причастности к делам коллектива, школы, страны [51].

В.Г. Онушкин и Ю.Н. Кулюткин проведя научное исследование отметили, что активная позиция личности взрослого человека определяет не только его общее отношение к обучению, не только его потребности и запросы, но и сам процесс воспитания учебного материала, усвоения знаний. Главное, что характеризует особенности усвоения знаний взрослыми людьми, - это наличие у них жизненного опыта. Взаимосвязь теоретических знаний, усваиваемых взрослыми, с их жизненным опытом содействуют, с одной стороны, повышению качества усвоения теории, а с другой стороны - ведет к расширению личного опыта. Из практики обучения взрослых известна и другая сторона влияния опыта взрослого че­ловека на усвоение им знаний, а именно влияние так называемых сте­ре­о­ти­пов, сложившихся в жизненном опыте человека. Последние нося житей­ский, эмпирический характер, и в процессе обучения их приходится переделывать, чтобы сформировать на их месте новые - научные понятия и способы действия. Однако исследования показы­вают, что процесс стереотипизации проявляется по разному в зависи­мос­ти от уровня образования и характера деятельности взрослого человека [66, с. 66-94].

По мнению автора положительный опыт учащихся формируется и проявляется только в условиях высоконравственных отношений, складывающихся в детском коллективе.

иной подход к пониманию личностного опыта у А.В. Зеленцовой. Она рассматривает личностный опыт как опыт осуществления инди­ви­дом его личностных функций, считая что такой опыт приобретается в результате усвоения ценностных аспектов содержания образования. **[10]**

 Данный подход, акцентируя внимание на опыте, получаемом в результате обучения, исключает из рассмотрения другие составляющие личностного опыта, в первую очередь индивидуальный обыденный опыт.

Э.Ф. Зеер использует термин субъективный опыт личности, подразу­ме­­вая под ним совокупность эмоционально окрашенных социальных, уче­­бно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут вы­по­л­­нять образовательную функцию. **[12]** К ситуациям автор относит отдельные объекты, действия, события, внешние условия жизне­деят­ель­ности, социальное окружение. В данной трактовке субъективный опыт лич­ности понимается более широко, чем жизненный опыт. Субъек­тивный опыт личности включает в себя жизненный опыт, образовательный и профессиональный опыт.

Под другим углом зрения рассматривает жизненный опыт X. Ортега-и-Гассет. Он пишет: «Жизненный опыт, состоит не только из опытов, испытанных лично мною, не только из моего собственного прошлого. Он состоит также из прошлого моих предшественников, передаваемого мне обществом, в котором я живу.» **[13]** В этом определении указывается на то, что жизненный опыт личности формируется не только на основе индивидуального и социального опыта, но и с учетом опыта исторического.

Для выражения понятия, аналогичного жизненному опыту, Дьюи использует термины «повседневный первичный опыт» и «экзистен­циальный опыт». Под экзистенциальным опытом Дьюи понимает «... тот сорт вещей, который простой человек называет опытом, жизнь, которую он прожил среди людей и вещей» [172,с,38]. Экзистенциальный опыт, по мнению Дьюи, обеспечивается не только предметами и событиями, он также подбрасывает человеку явления, которые «... проблематичны, не ясны, все еще находятся в процессе становления» [172, с.349]. Понимание человеческого бытия в экзистенциализме и строится на теоретическом осознании экзистенциального опыта как живого эмоционального опыта, пред­став­ляющего сложнейший комплекс рациональных и иррацио­наль­ных мыслей и переживаний. Акцентирование в данном определении на нра­в­ственные и эмоциональные проблемы жизни способствовало тому, что в качестве основной составляющей жизненного опыта рас­смат­ри­вался индивидуальный опыт внутренней эмоциональной жизни человека.

Исходя из вышесказанного, логично понимать жизненный опыт личности, складывающимся из индивидуального обыденного опыта, социального опыта, исторического опыта. В качестве еще одной важной сос­та­в­ляющей можно добавить профессиональный опыт - опыт, полу­чен­ный в результате специального обучения или профессиональной деятельности.

А.С. Белкин определяет жизненный опыт как витагенную инфор­ма­цию отложенную в резервах долговременной памяти, находящуюся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуа­циях и представляющую самодостаточную ценность для человека. **[17].**

Теперь рассмотрим понятия: **витагенная информация и витагенный опыт.**

Понятие информация имеет различные определения. В общественно-политическом контексте - это совокупность сообщений об актуальных новостях внутренней и международной жизни, в кибернетике - оно связано с теорией статистических оценок.

Мы же в данной работе будем понимать информацию в ее первоначальном значении как сведения, передаваемые от одного субъекта к другому устным, письменным или любым другим способом.

Под термином «витагенная информация» будем понимать совокупность сведений, непрерывно поступающих к человеку от всех объектов макромира на протяжении всей его жизни, и первоначально воспринимаемую человеком без какого-либо логико-теоретического обобщения фактов или явлений.

При этом нужно иметь в виду, что в системе циркуляции информационного потока, действуют прямые и опосредованные, сти­хий­ные и регулируемые связи. А значит, возникновение, ускорение, замедление информационных потоков детерминировано множест­вом­ об­ъек­тивных и субъективных причин.

Таким образом, витагенная информация поступает к человеку во всей случайности, во всей фрагментарности своего существования. Восстановление утраченного доступа к когда-то воспринятой информации возможно за счет актуализации старых или установления новых связей с ней. Чем многообразнее связи с единицей информации, тем легче она воспроизводится в ситуации использования. **[15]**

Мы будем рассматривать формирование опыта на информационном уровне. То есть, опыт возникает как результат деятельности, включающей восприятие, переработку, хранение, использование витагенной информации личностью.

При этом надо учесть, что витагенная информация имеет для человека неодинаковое в личностном плане значение. Согласно теоретическим разработкам Дж. Брунера можно выделить информацию релевантную (существенную) и нерелевантную. Релевантная информация может быть использована испытуемым для подтверждения или опровержения ожиданий относительно окружающей среды. **[16]**

Витагенная информация по Белкину А.С. есть совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития. Специфика витагенной информации заключена в трех основных позициях:

Первая: она не связана с организованным процессом обучения, а носит преимущественно автодидактический характер (самонакопление информации).

Вторая: основной способ ее получения - ретроспективный анализ жизни, деятельности.

Третья: она имеет не только вспомогательную, но и самостоятельную, образовательную функцию.

Вспомогательные функции витагенной информации: иллюстрация изучаемых в учебных курсах фактов, явлений, процессов; обращение к опыту как средству создания проблемных ситуаций на уроке; как эмпирическое доказательство выдвигаемых в процессе преподавания теоретических положений.

Самостоятельная функция витагенной информации: овладение приемом ретроспективного анализа интегрированной информации, закодированной в жизненном опыте личности; развитие способности к рефлексии; к прогностической деятельности переноса тенденций развития прошлого на предстоящий опыт жизни; создание условий для эффективного соотнесения знаний, полученных в ходе образовательного процесса с реалиями жизни, повседневной практики; воспитание целостного взгляда на образовательный процесс как слияние эмоционального - рационального, осмысленного - подсознательного, знания - незнания [8 ].

Рассмотрим подробнее процесс перехода витагенной информации в витагенный опыт. Логично предположить, что непрерывный поток витагенной информации, получаемый от окружающей действительности, воспринимается индивидом и на этой стадии формирует его опыт жизни.

Опыт жизни, таким образом, можно определить как результат прямого или опосредованного восприятия индивидом витагенной информации.

Та часть опыта жизни, которая имеет непосредственное отношение к конкретной личности (прочувствованная, прожитая, продуманная) составит жизненный опыт личности. Таким образом, жизненный опыт личности формируется как результат восприятия и осмысления релевантной витагенной информации.

Жизненный опыт личности многомерен. Он включает в себя обыденный опыт (сформированный на основе информации бытового уровня), профессиональный опыт (учебная информация), социальный и исторический опыт (информация, полученная в результате коммуникативных связей, или заложенная предыдущими поколениями в материальных объектах).

Однако не все фрагменты жизненного опыта человека имеют для него одинаковую ценность. Оценка содержания жизненного опыта проходит через несколько стадий. По определению А.С. Белкина, среди них - оценочно-фильтрующая, а также установочная стадии. **[18]**

Часть жизненного опыта, признанная человеком в результате такой оценки наиболее личностно-значимой, и составляет, по нашему мнению, витагенный опыт личности. Без сомнения, это наиболее часто используемая, готовая к актуализации часть жизненного опыта человека.

Д.В. Качалов формулирует следующее понимание витагенного опыта. Витагенный опыт - это совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих и определяющих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития; мера познания и использования законов; объем информации добытого теоретического и практического знания.**[19]**

На наш взгляд, приведенное определение витагенного опыта, достаточно полно раскрывая его структуру, не указывает главного - источника его происхождения.

Витагенный опыт - это квинтэссенция жизненного опыта личности. Это та составляющая жизненного опыта, которая признана личностно значимой, та, которая определяет мировоззрение личности на данном этапе жизни.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что витагенный опыт имеет подвижные границы. Он должен рассматриваться не как статичное образование.

В целях данного исследования, можно принять значение слова «витагенный» и с точки зрения семантики. vitta - в переводе с латинского означает «жизнь», «..-генный» - от греческого ...gеnеs - рожденный, рождающий, - составная часть сложных слов, указывающая на происхождение от чего-либо или образование чего-либо. **\*\*(Большая советская энциклопедия (БСЭ) : 3-е изд.: в 30 т. - М.: Сов. Энциклопедия, 1970-1978 г. - т.6. - 624с. [24, с.634].** Таким образом, семантически «витагенный» означает - рожденный жизнью и порождающий жизнь.

Разумеется, мы понимаем здесь порождение жизни не с точки зрения ее соматобиологических основ, которые определяются генетическим наследованием, а с позиций социокультурного наследования. Порождение жизни мы понимаем как изменение качества жизни, переход на иной уровень восприятия жизни, которое происходит с изменением содержания витагенного опыта.

Витагенный опыт - не результат нагромождения поразивших воображение человека случаев и событий; его скорее можно рассматривать как результат обнаружения проблематичного в самых обыденных явлениях окружающей действительности. Витагенный опыт может служить базой для переосмысления жизни, поиска и открытия новых ее сторон и проявлений, и может рассматриваться как фактор, порождающий новое социокультурное содержание жизни. Именно в таком аспекте, на наш взгляд, слово «витагенный» и означает «порождающий жизнь», то есть совпадает со вторым семантическим его истолкованием.

Витагенный опыт человека может рассматриваться, по нашему мнению, как закономерный результат и плод его собственного саморазвития в качестве личности, то есть такого развития, в котором личность является, в определенном отношении, и своим замыслом (проектом) и основным детерминантом его воплощения.

В витагенный опыт входит то, что человек выбрал из своего жизненного опыта как личностно-ценное, и в таком порядке, который способен привести человека к осознанию тех немногих основных элементов, из которых слагается множественный и сложный окружающий мир.

*Витагенный опыт это личностно-значимая, наиболее часто актуализируемая часть жизненного опыта человека, составляющая жизненно активное единство его эгоцентрического мироотношения.* Именно таким определением витагенного опыта мы будем руководствоваться в данной работе.

Витагенный опыт можно рассматривать с точки зрения влияния на него бытовой и социальной обстановки, а также темперамента личности. Он строится на самонаблюдении мыслящего человека, на достижениях здравого смысла, на переживаниях жизни личной и социальной, на интуиции и, наконец, в значительной степени, на данных полученных в результате организованного обучения.

Очевидно, что каждый человек имеет неповторимый витагенный опыт, также как свое особое мировоззрение. Быт, политика, искусство во всех его проявлениях, весь спектр гуманитарных, естественнонаучных знаний - кто может охватить это одинаково? Отсюда уникальность, неповторимость витагенного опыта.

Однако содержание витагенного опыта можно анализировать, помещая его в отвлеченные рационалистические рамки.

Отсюда появляется, с одной стороны, возможность опоры в процессе воспитания на витагенный опыт учащихся как на базовый, личностно значимый. С другой стороны - возможность целенаправленного педагогического воздействия на содержание витагенного опыта, на корректировку ошибочных представлений и на расширение границ витагенного опыта.

Что касается **роли витагенного опыта семьи** в воспитании у старшеклассников ценностного отношения к браку, то здесь очень важно, какое представление складывается у ребенка с самого начала о семье и взаимоотношениях его родителей, важен первый опыт любви, который он испытывает, и что накладывает отпечаток на всю его дальнейшую жизнь.

Любовь невозможно понять со слов, по книгам или в учебном заведении. Ее можно понять только на основе личного опыта, и именно в процессе обретения *опыта* любви, в человеке и кристаллизуется «знание» о любви. Первый опыт любви ребенок приобретает еще до того, как он научится говорить. Будучи частью своей семьи человек приобретает определенный субъективный *социальный* жизненный опыт, который становится неотъемлемой частью личности. Важно помнить, что этот самый *опыт* отношений с родителями становится самостоятельной, жизненно важной индивидуальной характеристикой личности. Человек выступает субъектом усвоения и переработки наблюдаемого и реально испытываемого им опыта отношений любви в семье, и этот опыт, который может быть как положительным, так и отрицательным, превращается в содержание его индивидуальности. Все, что мы испытываем в жизни, записывается где-то в нашей нервной системе, в нашем подсознании, и проявляется в наших мотивах, склонностях, особенностях психики и поведения. Каждый человек, независимо от того, осознает он это или нет, ежедневно носит свой жизненный опыт при себе, а главное, ежедневно им пользуется. Время может частично стереть картины жизни, но человек помнит связанные с этими картинами свои собственные смех или слезы, радость или горечь, успех или неудачу*. Не столько факт, сколько его оценку.* *Исходя из этих оценок, человек и чертит в дальнейшем линию своей жизни.*

Так малыш «узнает», что мир – это в принципе хорошее место, где живут, должно быть, такие же хорошие люди, как его родители. Конечно, с реальностью он еще встретиться, но главное, что он понимает, что люди по крайней мере *должны быть* такими же хорошими, как его родители. К сожалению, если этот опыт был отрицательным, то и в будущем ребенок подсознательно будет считать, что верить никому нельзя и лучше вообще держаться от людей подальше, кто его знает, чего от них можно ожидать, если даже родные могут причинять друг другу боль.

В «идеале» ребенок должен приобрести позитивный опыт отношений с обоими родителями. Испытав на себе, как здорово, когда тебя любят, когда тебя понимают, тебе помогают, ожидают от тебя чест­но­сти, аккуратности, доброты, вежливости, ребенок начинает понимать, что значит любить. Он учится любить родителей, уважать их, помогать им, сопереживать, быть с ними честным. Позднее формируется такое поня­тие как сыновний долг, которое включает в себя *верность* роди­те­лям, послушание, внимание, благодарность, заботу и т.д. Эти уроки честно­сти, послушания, открытости, доброты становятся «основанием» для межличностных отношений в будущем, когда он пойдет в школу. По мере того, как он усваивает ценности родителей, развивается его совесть, формируются начальные детские убеждения.

В отношениях братьев и сестер в семье, а также отношениях с друзьями обретается новый опыт любви горизонтальной, усваиваются новые уроки, главным из которых является «Золотое правило» – *относись к другим так, как хочешь, чтобы относились к тебе.* «Обратная связь» помогает корректировать свое поведение и отношение к людям. Дружба особенно в школьные годы – это важная часть процесса *социа­-лизации,* усвоения и переработки социального опыта, извлечения важных жизненных уроков, иногда горьких, – все это есть ни что иное как *опыт взаимной любви*, который кристаллизует в растущем человеке личность.

 У любви есть один важный принцип – «правило включения любви»: каждый следующий уровень включает в себя предыдущий. Отношения братьев и сестер включают в себя любовь к родителям, настоящий брат, в первую очередь хороший сын своих родителей. Отношения дружбы включают в себя «уроки» вертикальной любви: честность, верность, открытость и др. Без этих качеств дружба не может длиться долго, это ее корни. Позднее супружеская любовь включает в себя качества вертикальной любви к родителям, качества отношений брата и сестры или дружбы, к которым добавляется и новое измерение. Аналогично, родительская любовь должна вобрать в себя качества всех предыдущих уровней, и чтобы стать хорошей матерью, нужно вначале быть хорошей дочерью, хорошей сестрой и подругой, хорошей женой. \*\*

Поскольку любовь имеет исключительную важность для человеческого счастья, этому искусству – искусству любить, как сказал Э. Фромм, – необходимо учиться. Семья и является той школой, где, начиная с рождения, мы усваиваем уроки любви. «Семья становится лучшей школой для детей: она одна только обладает незаменимой способностью действовать на молодое поколение личным примером и этим путем развивать в нем и ум, и нравственное чувство...школа, в которой совершенствуются не только дети, но и взрослые. Только в семье можно приобрести способность к самопожертвованию. Семья – великая школа альтруизма, того альтруизма, который обновит мир...». **[20]**

Конечно, немало людей выходят из семей, где они не видели перед собой достойного примера, не усвоили необходимых уроков любви, а подвергались жестокому обращению, грубости, столкнулись с насилием, бессердечностью. Им приходится восполнять пробелы в семейном воспитании через самовоспитание, работу над собой, своим характером и взаимоотношениями с окружающими. По крайней мере, те, у кого был тяжелый опыт в семье, тоже извлекли определенные уроки, хоть и горькие, о том, чего в семье не должно быть. Каждый человек в конечном итоге сам отвечает за создание своей семьи и не вправе обвинять в своих неудачах «неблагополучную семью», в которой прошло его детство. Не благополучие семьи, а усвоенные жизненные уроки, имеют ключевое значение для того, чтобы состояться как личность в моральном, эмоциональном и социальном плане.

*Выводы:*

1. О жизни размышляли пророки и основоположники религий, философы и моралисты, педагоги и медики. И любое философское течение рассматривало проблему жизни преимущественно с какой-либо одной стороны, как правило, связанной с морально-нравственными проблемами и представлениями.
2. В истории педагогики вопрос о роли жизненного опыта учащихся в учебном процессе возник давно. Анализ психолого-педагогической литературы привел нас к выводу, что до недавнего времени вопрос о роли жизненного опыта учащихся в обучении рассматривался как психологическая проблема. Педагогические проблемы, связанные с востребованием жизненного опыта в учебном процессе изучены недостаточно. Не удавалось выяснить: каким путем идет процесс познания окружающего мира в повседневной жизни и как он соотносится с познанием в обучении. Это, в свою очередь, делало невозможным правильно определить роль витагенного жизненного опыта в учебном процессе.
3. Однако, в работах многих ученых (М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Э. И. Моносзона, И. Т. Огородникова, М. Н. Скаткина) жизненный опыт учащихся рассматривается как условие успешного и сознательного овладения научными знаниями, преодоления формализма в обучении, активизация учащихся при усвоении теоретического материала, проблемного подхода к выдвижению познавательных задач на уроке.
4. Инновационные изыскания обращают жизненный опыт в понятие витагенного обучения, где личный опыт рассматривается как совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития (А.С.Белкин).
5. Витагенный опыт рассматривается как личностно-значимая, наиболее часто актуализируемая часть жизненного опыта человека, составляющая жизненно активное единство его эгоцентрического мироотношения.
6. Отсюда появляется, с одной стороны, возможность опоры в процессе воспитания на витагенный опыт учащихся как на базовый, личностно значимый. С другой стороны - возможность целенаправленного педагогического воздействия на содержание витагенного опыта, на корректировку ошибочных представлений и на расширение границ витагенного опыта.Т.е*.* опора на витагенный опыт личности есть главный путь превращения имеющихся знаний в фактор преобразующий действительность, в ценность, в способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве.

Библиография

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т. 20. - М.:Госполитиздат, 1961. – С. 827;
2. 3аварзин Г.А. Индивидуалистический и системный подходы в биологии // Вопросы философии. - 1999.- №4. - С.89-91;
3. Кохановский В.П. Философия: Учебник для высш. учебн. завед. - Ростов-на Дону: Феникс, 1998. - 576 с.;
4. Ницше Ф. Воля к власти. - М.: КЕЕЕ-Ьоок, 1994. - 194с.
5. Ортега-и-Гассет X. Что такое философия? - М.: Наука, 1991. -403 с.;
6. Долженко О.В. Очерки по философии образования. (Программа обновления гуманитарного образования в России). - М.: Промо- Медиа, 1995. - 240 с.;
7. Педагогическая энциклопедия. - М.: Сов. Энциклопедия, 1966. -Т.З. - 894 с.;
8. Корнеев П.В. О понятии жизненного опыта // Философские науки.- 1980. - №1. - С.140-149;
9. Педагогика школы: Учеб. пособие для пед. институтов / Под. ред. И.Т. Огородникова. - М.: Просвещение, 1978. - 320 с.;
10. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования. Теоретический аспект: Автореф. дис. канд. пед. наук. - Волгоград, 1996. - 21 с.;
11. Социальная психология: Краткий очерк / Под ред. Г.П. Предвечного и Ю.А. Шерковича. - М.: Политиздат, 1975. - 319с.;
12. 3еер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. - Екатеринбург, 1997. - 194с.;
13. Ортега-и-Гассет X. История как система // Вопр. философии. -1996. -№6. - С. 78-103, [с.94];
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд- АПН РСФСР, 1959. -413 с. [84, с.387];
15. Лосева В., Луньков А. Как помочь ребенку в учебе? // Нар. образование. - 1999. - №5. - С.285-291 [90, с.287];
16. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К.И. Бабицкого / Под ред. А.Р. Лурия. - М.: Прогресс, 1997.- 405 с. [26, с.93].
17. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций. (Материалы лекций) -Нижний Тагил, 1997. - 18с. [11, с.7-8].
18. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций. (Материалы лекций) -Нижний Тагил, 1997. - 18с.
19. Качалов Д.В. Витагенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов: Дис. канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1998. - 155 с. [64, с.51].
20. Ковалевский М. М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности. СПб., 1895. С. 118.