

*Ж. С. Максимова*

## ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: СОЦИАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Рассматривается аспект целеполагания современных исследований в области воспитания в контексте социальной ситуации в России. Выявлены противоречия между ценностными ориентирами воспитания и ценностями социума. Автор показывает необходимость изменения целей и содержания этического и правового воспитания на основе положений современных исследований в области морали и права. Предложено обновление форм и методов этического и правового воспитания с учетом их организационного единства в структуре самоуправления образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** *социальная ситуация, цели воспитания, ценностные ориентации, этические и правовые нормы, этическое и правовое воспитание.*

Вследствие происшедших в стране социально-политических и экономических трансформаций система образования отказывалась от воспитательной функции школы и вуза как «наследия советского прошлого». Однако по мере проявления тяжелых последствий падения системы воспитания в масштабах страны вновь маятник качнулся в сторону признания значимости воспитательного воздействия. Теории воспитания вновь входят в круг интересов научных сообществ России и образовательной политики государства [1].

Исторически сложилось, что конкретная концепция воспитания всегда создавалась на базе философских представлений о сущности человека, цели его жизни и его взаимоотношениях с обществом. Античность создала педагогику природосоответствия человека. Средневековье – его богосоответствия. Возрождение вернуло человека к его «природным измерениям». Просвещение утвердило модель рационального мировоззрения. Буржуазная эпоха – педагогику прагматизма. Эпоха социальных революций – педагогику классовой борьбы. Характерно, что исторические типы педагогического знания не сменяют, а как бы дополняют друг друга, продолжая свое преобразованное существование в снятой форме и в последующие эпохи [2].

В настоящее время перед педагогикой стоит задача разработки концепции воспитания, которая отражала бы новую эпоху жизни человечества. Ясно, что ее черты определяются постмодернизмом, что она должна быть связана с преимуществами и рисками глобализации, с новейшими социологическими теориями [1]. При всем многообразии вариантов в определении теоретико-методологических оснований воспитания все исследователи солидарны в определении его системообразующего элемента. Этим элементом является процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, развития способности человека сознательно выстраивать отно-

шение к себе, другим людям, обществу, государству, миру в целом на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и нравственных идеалов.

В новом законе об образовании воспитание определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. В учебнике авторов Н. В. Бордовской, А. А. Реан воспитание определяется как практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого. При этом воспитатель учитывает единство природной, психологической и социальной сути воспитуемого, а также его возраст и условия жизни.

Можно привести еще много трактовок, но в любом случае перед нами будет вставать задача определения нравственных идеалов и ценностей, на основе которых могла бы быть выработана система целей воспитания. Проблема целеполагания воспитания в обществе, в котором экологические, демографические, организационно-политические и прочие проблемы составляют в перспективе угрозу для существования цивилизации, выходит за рамки педагогического исследования и требует междисциплинарного подхода. Поэтому во всем мире возросла актуальность исследований по изучению культурно-психологических, политико-экономических факторов, обуславливающих доминирование тех или иных систем ценностей и норм, а также поиск прогнозных моделей мировоззрения и жизненных смыслов, которые могли бы способствовать устойчивому развитию планетарной цивилизации.

Сущность и особенность целеполагания воспитательного процесса слабо изучена отечественными педагогами, с 20-х по 90-е гг. прошедшего сто-

летия целью воспитания было формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Эта цель исходила из педагогических традиций Древней Греции, Европы эпохи Возрождения, французских просветителей. В философии диалектического материализма обосновывалось, что всесторонне развитая личность – цель исторического процесса, в обществе существует необходимость морального единства, нравственный идеал есть совершенное активное, творческое исполнение моральных требований общества (государства). Однако выделение цели формирования всесторонне и гармонично развитой личности в качестве единственной приводило к тому, что практический результат воспитательной работы существенно отличается от поставленных целей. Кроме того, разностороннее развитие имеет понятийную неопределенность, которую наука должна избегать. Поэтому цели воспитания стали условно разделять на две взаимообусловленные группы: идеальные и актуальные, последние конкретизировать в задачах формирования индивидуальности и развития личности.

Различные направления зарубежной педагогики считают необязательным наличие общих для всех целей воспитания. Крайним выражением этой позиции является взгляд, по которому школа вообще не должна ставить целей формирования личности. Ее задача – давать информацию и обеспечивать право выбора направления саморазвития человека, его общественного и личностного самоопределения. В 90-х гг. по проблемам целеполагания воспитания проводились исследования, которые были обобщены М. И. Рожковым и Л. В. Байбородовой. Целеполагание ими было определено как трехкомпонентное образование, которое включает в себя: а) обоснование и выдвижение целей, б) определение путей их достижения, в) проектирование ожидаемого результата. Несовпадение цели и реально достигнутый результат становятся основой переосмысления, поиска нереализованных возможностей. В процессе целеполагания могут осуществляться одновременно два процесса, композиция и декомпозиция целей по следующим основным линиям: 1) цель личности – цель микрогруппы – цель малой группы (первичного коллектива) – цель школьной общности – цель социума; 2) перспективная цель группы – цель ближайшего этапа в работе – цель дела – цель конкретного действия [3]. Мы видим, что в описанном процессе целеполагания цель социума необходимо учитывать, но как это сделать авторы не раскрывают. Вероятно, подразумеваемая цели социума и цели, заявленные в стандартах тождественными.

В контексте данной статьи будем понимать ценность как значение объекта для субъекта, оценку как эмоционально-интеллектуальное выявление

этого значения. Ценностное отношение как системную целостность, которая имеет свое содержание и форму. Содержание – мировоззренческо-смысловое, детерминированное общим социокультурным контекстом, в котором рождается и «работает» конкретное ценностное значение. Форма – это психологический процесс, в котором ценность «схватывается» сознанием [4]. Ценностные ориентации определим как «относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысло-жизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций». Основные параметры ценностных ориентаций: субъективность, структурность, иерархичность, избирательность, целостность, динамичность. Функции: ориентационная, мотивационная, целеполагания, оценочная, интеграционная, нормативная, социокультурная [5]. Психологическими механизмами формирования и развития ценностно-смысловых ориентаций выступают индивидуально-типологические особенности протекания психических процессов, и прежде всего мышления, памяти, эмоций и воли. На различных этапах социализации личности формирование ценностно-смысловых ориентаций неоднозначно и определяется факторами семейного и институционализованного воспитания и обучения, самовоспитанием, профессиональной деятельностью [6].

Аналогично определяются перечисленные понятия в большинстве педагогических исследований, посвященных реорганизации теории и практики воспитания. Например, исследователи, развивающие идеи гуманистической психологии А. Маслоу и К. Р. Роджерса, задачу определения нравственных идеалов и целей воспитания сводят к совместному для педагога и воспитанника поиску ценностей, норм и законов жизни, их исследование, осмысление в конкретных видах деятельности, в общении. Для них воспитание – это процесс самоопределения и самоутверждения в социокультурной среде на основе самопознания личности ребенка. Сущность воспитания – рефлексивный диалог педагога и воспитанника, направленный на поиск смыслов собственной деятельности и жизни, диалог совместного «мучения над смыслом бытия». Мотивация педагога для такой деятельности обусловлена наличием у него профессиональных смыслов, целей, идей, замыслов, потребностей, связанных с созиданием другого человека, т. е. самоосуществление и самореализация [7].

На наш взгляд, идеи гуманистической психологии имеют огромный потенциал развития в кон-

цепциях воспитания, но сторонники этих идей не учитывают глубоко интимный характер поиска ценностей, норм и смысла собственной жизни. Большинство из нас не хотят обсуждать смысл своей жизни не только с самыми близкими людьми, но и наедине с собой. Поскольку, если этот процесс искренний, то, по словам Ганса Гадамера, он неизбежно приведет к фундаментальному болезненному несовпадению человека с самим собой, к несовпадению сущего и должного. К тому же социологические исследования показывают, что авторитетными педагогами являются лишь для 11 % учеников начальной школы и для 4 % старшеклассников [8]. Эти данные убедительно свидетельствуют, что неформальный, по собственной инициативе диалог, направленный на поиск смыслов собственной деятельности и жизни между субъектами образования современной массовой школы, вряд ли возможен (другое дело обсуждение смыслов деятельности и жизни других). Однако в образовательных учреждениях, имеющих статус экспериментальной площадки или статус элитной гимназии, концепции воспитания, основанные на идеях гуманистической психологии, могут показать свою эффективность.

Школой Н. Л. Селивановой разрабатывается концепция социально-педагогического партнерства традиционных субъектов (семья, школа) и различных общественных, культурных, религиозных организаций, политических партий и движений, детских общественных объединений, молодежных субкультурных общностей и так далее [9]. На базе концепции субъектности В. И. Слободчикова исследуется феномен детско-взрослой общности образовательного учреждения, под которой понимается объединение педагогов, детей, их родителей на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, смыслов общения и взаимодействия с целью развития педагогической культуры родителей, успешной социализации и самореализации ребенка [10].

В приведенных концепциях авторами учитываются психологические механизмы формирования и развития ценностно-смысловых ориентаций, но ценностные (аксиологические) основы социально-педагогического партнерства субъектов воспитания не раскрываются. Самоопределение в ценностно-смысловом поле – проблема не только теории, но и практики воспитания. Очень часто педагоги, проходящие курс переподготовки задают вопросы: «Зачем при целеполагании учитывать ценности индивидуального и общественного сознания? Государство в стандартах задает ценности и цели, а мы должны им следовать». Попробуем ответить на этот вопрос. Предположим, что в условиях идеальной воспитательной системы благода-

ря пластичности детской психики, мастерству и позитивному отношению педагогов нам удалось сформировать у личности систему ценностей соответственно декларируемым целям. Какие чувства будет испытывать такая личность в нашем обществе? Чувства непредсказуемости, нестабильности, потери ориентиров; ей будет трудно ставить осмысленные цели, оптимизировать свою деятельность. Возникнут глубокие противоречия между первичной и вторичной социализацией. Способность личности к адаптации в социуме не сформирована, следовательно, не решена одна из основных задач воспитания (мы понимаем воспитание как направляемый компонент социализации), а труд педагогов оказался бесполезным. Если же субъект воспитания в процессе эмоционально-интеллектуальной оценки обнаруживает в целях и содержании воспитания личностный смысл, то это рождает активность личности, обуславливает превращение воспитания в самовоспитание. Таким образом, любое воспитание, если оно не отражает потребностей и ценностей социума, теряет смысл, и педагогике не обойтись без учета этих потребностей и ценностей. При этом в социологии, социальной психологии, других гуманитарных науках накоплен обширный теоретический и эмпирический материал по исследованию ценностей индивидуального и группового сознания, их роли в интерпретациях общества. Однако он не выступал для педагогики в качестве значимого знания, тем более такого, которое может повлиять на определение целей и содержания воспитания. Между тем еще М. Вебер выделил особый тип социального действия – ценностно-рациональный, который «основан на вере в безусловную – эстетическую, религиозную или любую другую – самодовлеющую ценность определенного поведения как такового» [11]. По Т. Парсонсу, ценности осуществляют связь между социальной системой и системой личности. Интернализируясь в процессе социализации, ценности принуждают личность к поведению, необходимому для функционирования социальной системы и культуры. Анализ только одной линии детерминации ценностей, идущей со стороны надиндивидуальных структур к индивиду, вызывал критику, что способствовало росту популярности индивидуалистической трактовки ценностей как убеждение человека в значимости лично для него (или как вариант: для некоего сообщества) тех или иных объектов или явлений. Детерминирующие ценности, факторы при этом не определяются, а переносятся в разряд исследовательских. Именно такое понимание ценностей как феномена внутреннего мира индивида лежит в основе большинства эмпирических исследований [12].

Рассмотрим результаты наиболее известного исследования, проведенного Р. Инглхартом и К. Вельцелем в рамках многолетнего проекта «Всемирного исследования ценностей» World Values Surveys. Р. Инглхарт констатирует: «Достижение беспрецедентно высокого уровня жизни в передовых индустриальных обществах вместе с относительно высокими уровнями социального обеспечения способствовало появлению чувства экзистенциальной безопасности. В обществе более высокую значимость приобрели потребности в общении, в признании, в самовыражении, в интеллектуальном и эстетическом удовлетворении. Произошла трансформация ориентаций по отношению к религии, политике (смещается акцент с политического участия в виде голосования на все более активные формы массового участия), гендерным ролям и сексуальным нормам» [13].

В сравнении с жителями европейских стран, у большинства россиян более высокая осторожность и более выраженная потребность в защите со стороны сильного государства. Слабее выражены ценности творчества, свободы и самостоятельности, менее свойственна склонность к риску, стремление к веселью и удовольствиям. Слабее выражены ценности заботы о равенстве и справедливости в стране и мире, заботы о природе и окружающей среде. Ценности личной свободы, самовыражения, самореализации. Например, 57 % работающих считают, что в современной России не упорный труд, а связи и везение являются залогом успеха [14]. Также социологи отмечают, что равенство всех перед законом выступает в сознании россиян ключевой проблемой, обгоняя в их сознании в этой роли и технологическую перестройку экономики и даже реализацию принципа социальной справедливости. Группа считающих, что не так важно, законно или нет – главное, чтобы было справедливо, впервые за время наблюдений стала составлять в 2010 г. менее 50 %, сократившись за 15 лет примерно на четверть в относительном выражении [15].

Таким образом, инициативность, внутренняя мобильность, экономическая рациональность, понимание взаимосвязи личной свободы и персональной ответственности, самовыражение, самореализация – ценности, которые являются ориентирами воспитания многих концепций, не преобладают в массовом сознании россиян.

На каких же ценностях воспитывать подрастающее поколение? С точки зрения академика А. А. Гусейнова, директора Института философии РАН: «Последние два десятилетия Россия живет в таком сумасшедшем ритме, что многие вещи, которые были немыслимы во все века, даже во времена нашей юности, сейчас стали повседневным

делом. Идет процесс индивидуализации морали, право решать, что нравственно и безнравственно, общество делегирует отдельным личностям и группам людей» [16]. Об этом же говорит современный немецкий философ и социолог Ю. Хабермас: «В обществе растет сознание морально-политической автономии, а это значит, что мы не можем опереться на традицию, религию, авторитет вождя и т. д. и теперь должны сами решать, что нормально и что нет. У нас для этого есть только собственные критерии. Человек создает „полностью индивидуальный жизненный проект“, чтобы оставаться самим собой в изменчивой реальности» [17].

Сегодня в России, как в формирующемся правовом государстве, выросла морально-политическая автономия, мобильность общества, его социальное и этническое «перемешивание». Радикально изменились экономические институты, а также институты школьного и семейного воспитания. Растет неоднозначное многообразие образов и стилей жизни, нетрадиционных моделей поведения, субкультурных групп и объединений молодежи. Но при этом, с одной стороны, еще не гарантировано устойчивое функционирование демократических институтов, с другой – не сформирована правовая культура граждан. «В таком обществе только такие нормы могут быть признаны в качестве легитимных и действительных, которые были бы предметом обсуждения тех членов общества, которых принятие этих норм могло реально или потенциально затронуть. Такие нормы вырабатываются в процессе этики дискурса. В отличие от универсалистской этики, этика дискурса предоставляет каждому члену сообщества возможность включиться в обсуждение, чтобы высказать свое мнение и отстоять свой интерес» [18]. Поэтому, по мнению большинства исследовательского сообщества, в современной социокультурной ситуации в России необходимо совершенствовать правовые механизмы, которые обеспечивали бы каждому члену сообщества возможность включиться в обсуждение норм, их затрагивающих. Задача институционализированного воспитания – сформировать личность, способную ориентироваться в современных ценностных системах и светских и религиозных, включаться в обсуждение норм, ее затрагивающих, высказать свое мнение и отстаивать свой интерес, учитывая этический контекст взаимодействия в социуме. Возможно, реализовать сформулированную цель поможет изучение этики. При этом в массовой образовательной практике изучение этики, нужно не только и не столько в традиционном понимании как передача этических знаний, формирование навыков морального мышления, а в первую очередь как практикум по обсуждению моральных дилемм, которыми наполнено социальное про-

странство. Напомним положение советской педагогики. Педагог получает реальную возможность управления воспитанием, если умеет видеть, подчеркивать и эффективно использовать нравственный аспект любого вида детской деятельности, любого жизненного отношения [19]. Кроме того, перспективным кажется стимулирование и организация деятельности учащихся в структуре ученического самоуправления и детских организаций на основе развития нормативно-правового творчества, которое рассматривается как единство процессов изучения, разработки, обсуждения и принятия норм коллективного взаимодействия, нормативных локальных актов образовательных учреждений. Например, таких, как «Принципы и нормы самоуправления», критерии балльно-рейтинговой шкалы по оцениванию результатов обучения, пункт о правах и обязанностях в уставе образовательного учреждения и др. Рассмотрение и разработка норм и нормативно-правовых актов осуществляется в процессе изучения этики и правовых дисциплин. Обсуждение и принятие локальных актов образовательного учреждения в рамках школьного или студенческого самоуправления [20].

Обсуждение рассмотренного педагогического опыта возможно в системе повышения квалификации работников образования, в которой все большую популярность приобретает персонифицированно-индивидуализированный подход.

В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования разработаны ме-

тодологические основания проектирования, специфика практической реализации, принципы, функции, условия и этапы модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования [21].

Обобщая вышеизложенное, можно заключить: общее понимание о ценностных ориентирах в качестве целей воспитания пока не сложилось не только в научно-педагогических исследованиях, но и в обществе. Более того, «существует устойчивое недопонимание ряда проблем и парадоксов, связанных с фундаментальной неоднородностью морали» [22]. Исследования в области воспитания опираются либо на принципы гуманизма и мораль индивидуального совершенствования, либо на религиозную этику. При этом ни в том, ни в другом случае не учитываются ценности индивидуального сознания субъектов образовательного процесса. Не определяются принципы и условия гармонизации противоречий между устремлениями личности, потребностями социума, приоритетами государства в воспитательном процессе. В социуме, в котором растет морально-политическая, экономическая автономия перед педагогикой стоит задача разработки такой концепции воспитания, базисом целеполагания которой станут положения современных исследований в области морали и права. Основное средство воспитания – организационное единство процесса выработки учащимися этических, правовых норм и процесса самостоятельного реализации этих норм в структуре самоуправления образовательного учреждения.

### Список литературы

1. Луков В. А. Гуманизм и парадигмы воспитания в глобальном обществе // Знание. Понимание. Умение. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu>
2. Богуславский М. В. Методологии и технологии образования: историко-педагогический контекст. М.: ИТИП РАО, 2007. 236 с.
3. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. 256 с.
4. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб., 1997. 136 с.
5. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: ИП РАН, 2006. 335 с.
6. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 1999. 92 с.
7. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
8. Илюхина Г. Е., Огородников Ю. А. Духовно-нравственные основы становления толерантности школьников. М.: МГПУ, 2010. 130 с.
9. Многоаспектность понимания воспитания как определяющая методологическая тенденция современной теории воспитания: Научный доклад / под ред. Н. Л. Селивановой; УРАО ИТИП. М., 2009. 102 с.
10. Соколова Н. А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2007. 24 с.
11. Вебер М. Основные социологические понятия. Избранные произведения: пер с нем. М.: Прогресс, 1990. 626 с.
12. Батыгин Г. С., Подвойский Д. Г. История социологии. М.: Изд. дом «Высшее образование и наука», 2007. 85 с.
13. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997. 453 p.
14. Руднев М. Г. Базовые ценности населения: сравнение Россиян с жителями других европейских стран: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2009. 24 с.
15. Тихонова Н. Е. Динамика нормативно-ценностных систем россиян и перспективы модернизационного проекта // Вестн. Института социологии. 2011. № 3. С. 10–27.

16. Гусейнов А. А. Прогресс обещал рай, а принес смертельную угрозу. Интервью газете «Известия». URL: <http://izvestia.ru/news>
17. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Московские лекции и интервью. Серия: Первые публикации в России. М.: Academia, 1995. 244 с.
18. Апресян Р. Г. Этика в высшем образовании. URL: <http://ethics.ed/kaunas/apr1.html>
19. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. М.: Педагогика, 1979. 229 с.
20. Максимова Ж. С. Формирование правовой компетентности бакалавров педагогики // Сиб. пед. журн. 2012. № 6. С. 52–60.
21. Обухов В. В., Войтеховская М. П., Осипова И. В. Современные вариативные модели персонализированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, ориентированных на новые модели аттестации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 13. С. 93–98.
22. Прокофьев А. В. Мораль индивидуального совершенствования и общественная мораль: исследование неоднородности нравственных феноменов. Великий Новгород, 2006. 284 с.

Максимова Ж. С., кандидат педагогических наук, доцент.

**Филиал Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске.**

Ул. Ленина, 8, Анжеро-Судженск, Кемеровская область, Россия, 652470.

E-mail: maks.js@mail.ru

Материал поступил в редакцию 26.06.2013.

*Zh. S. Maksimova*

#### THE GOALS OF UPBRINGING IN CONTEMPORARY RUSSIA: SOCIAL CONTENT IN SOCIAL CONTEXT

The article deals with the targeting of the modern research in the field of upbringing in the context of social situation in Russia. The contradictions between the goals of upbringing and values of society are revealed. The author shows necessity to change the purpose and content of the ethical and legal education on the basis of the provisions of the modern research in the field of morality and law. The author suggests updating the forms and methods of ethical and legal upbringing taking into account organizational unity in the structure of self-government public educational institutions.

**Key words:** *social situation, the goals of upbringing, value orientations, ethical and legal upbringing, ethical and legal education.*

#### References

1. Lukov V. A. Humanism and the paradigm of education in a global society. *Knowledge. Understanding. Skill*. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu> (in Russian).
2. Boguslavskiy M. V. *Methodology and education techniques: historical and pedagogical context*. Moscow, ITIP RAO Publ., 2007. 236 p. (in Russian).
3. Rozhkov M. I., Bayborodova L. V. *Organization of the educational process at school*. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 256 p. (in Russian).
4. Kagan M. S. *Philosophical theory of value*. St. Petersburg, 1997. 136 p. (in Russian).
5. Zhuravlev N. A. *Dynamics of individual's value orientations in Russian society*. Moscow, IP RAN Publ., 2006. 335 p. (in Russian).
6. Seriy A. V., Yanitskiy M. S. *Value and sense sphere of personality*. Kemerovo, Kemerovo State University Publ., 1999. 92 p. (in Russian).
7. Borytko N. M. *Education space: an image of being*. Nauch. red. N. K. Sergeev. Volgograd, Peremena Publ., 2000. 225 p. (in Russian).
8. Ilyukhina G. E., Ogorodnikov Yu. A. *Spiritual and moral bases of tolerance of schoolchildren*. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2010. 130 p. (in Russian).
9. *Multidimensional nature of understanding of education as a defining methodological tendency of modern education theory*: Scientific report. Pod red. N. L. Selivanovoy. Moscow, URAO ITIP Publ., 2009. 102 p. (in Russian).
10. Sokolova N. A. *Socio-pedagogical support of self-realization of senior schoolchildren in institutions of extended education*. Abstract of thesis candidate of ped. sci. Chelyabinsk, 2007. 24 p. (in Russian).
11. Weber M. *Basic sociological concepts. Selected works*. Translated from German. Moscow, Progress Publ., 1990. 626 p. (in Russian).
12. Batygin G. S., Podvoyskiy D. G. *History of sociology*. Moscow, Visshee obrazovanie i nauka Publ., 2007. 85 p. (in Russian).
13. Inglehart R. *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997. 453 p.
14. Rudnev M. G. *Basic values of the population: the comparison of Russians with residents of other European countries*. Abstract of thesis cand. soc. sci. Moscow, 2009. 24 p. (in Russian).
15. Tikhonov N. E. Dynamics of normative and value systems of Russians and perspectives of modernization project. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 2011, no. 3, pp. 10–27 (in Russian).
16. Guseynov A. A Progress promised paradise and brought a deadly threat. Interview with "Izvestia". URL: <http://izvestia.ru/news> (in Russian).

17. Habermas Yu. *Democracy. Mind. Morality: Moscow lectures and interviews*. Series: First publications in Russia. Moscow, Academia Publ., 1995. 244 p. (in Russian).
18. Apresian R. G. *Ethics in Higher Education*. URL: <http://ethics/ed/kaunas/apr1.html> (in Russian).
19. Azarov Yu. P. *Art of educating*. Moscow, Pedagogika Publ., 1979. 229 p. (in Russian).
20. Maksimova Zh. S. Formation of legal competence of bachelors of pedagogy. *Siberian pedagogical magazine*, 2012, no. 6, pp. 52–60 (in Russian).
21. Obukhov V. V., Voytekhovskaya M. P., Osipova I. V. Modern variable models of the personalized and individualized training of educators focused on the new models of certification. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 13, pp. 93–98 (in Russian).
22. Prokofev A. V. *Morale of individual improvement and public morality: a study of heterogeneity of moral phenomena*. Velikiy Novgorod, 2006. 284 p. (in Russian).

**Anzhero-Sudzhensk Branch of Kemerovo State University.**

Ul. Lenina, 8, Anzhero-Sudzhensk, Kemerovo region, Russia, 652470.

E-mail: maks.js@mail.ru