

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2009

№ 1 (9)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*),
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*),
И.М. Шеина, А.П. Лиферов, Ю.И. Лосев, В.А. Беляева,
М.В. Богуславский, Л.К. Гребёнкина, Е.Н. Горохова,
М.А. Лукацкий, А.В. Репринцев, Д.В. Сочивко, В.А. Степанов,
А.Н. Сухов, Н.А. Фомина

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77—26634 от 29 декабря 2006 г.

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 25—89-54, 45-20-36

© Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина», 2009
© «Психолого-педагогический поиск», 2009

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	5
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Корнетов Г.Б. Гуманистический и демократический контексты современной педагогики	6
Ерёмкин А.И. Язык как средство сохранения российской духовности	22
Духова Л.И. Субкультура учителя в системе культурной дифференциации современного общества	33
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ МЫШЛЕНИЕ	
Булынин А.М. Развитие культуры межнациональных отношений как аксиологический феномен	41
Тарасова О.И. Философско-методологические проблемы поликультурного мышления	51
Костикова Л.П. Лингвокультурология как один из компонентов системы поликультурного образования	55
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Ходусов А.Н. Субъектно-ментальный подход в прогнозировании стратегии развития современного профессионального образования	65
Кликунов Н.Д. Высшее образование как сигнал о последствиях для общественного благосостояния	73
ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА	
Долженко О.В. Университетское образование: традиции и инновации	78
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	
Репринцев А.В. Методики и технологии профессионального воспитания будущего учителя: от теории к практике	88
Гребёнкина Л.К., Мартишина Н.В. Балльно-рейтинговая система оценки и контроля знаний студентов в новых условиях	105

ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богуславская Т.Н. Вариативные концепции преемственности
дошкольного и начального образования в отечественной педагогике
начала XXI века 111

НАШИ АВТОРЫ 123

. 125

К ЧИТАТЕЛЮ

В очередном номере журнала мы продолжаем публикацию интересных на наш взгляд статей по широкому спектру проблем философии образования и поликультурного мышления, стратегии развития высшего и дошкольного образования, культуры профессиональной подготовки специалиста, которые помогут нашим читателям в научном поиске, выборе педагогических приоритетов в такое непростое время. Для нас важно создать атмосферу полифонии мнений, плюрализма подходов к педагогическим и жизненным проблемам. Мы не прибегаем к банальным штампам — «редакция не согласна с мнением отдельных авторов...» и т.п., но готовы предоставить открытую трибуну для ярких и оригинальных выступлений известных педагогов и общественных деятелей, излагающих сложные и неоднозначные научные идеи просто и доступно, и на страницах нашего издания организовать дискуссию по возникшим спорным вопросам с их оппонентами.

Наши авторы исповедуют идеи гуманистической педагогики и личностно ориентированного образования, ставящие человека в центр педагогического процесса, рассматривающие его как высшую ценность и цель образования, а само образование как способ создания эффективных педагогических условий для развития каждого отдельного человека, его самоопределения и самореализации (Г.Б. Корнетов).

Важнейшей для нашего журнала по-прежнему остается проблема культуры и сохранения богатства русского языка, как самого дорогого и священного дара, передаваемого новым поколениям. Как писал И.А. Бунин, «И нет у нас иного достоянья! Умейте же беречь хоть в меру сил, в дни злобы и страданья. Наш дар бессмертный — речь». В условиях перестройки высшего образования появляется больше возможностей для организации работы со студенческой аудиторией, которая еще слушает хороших лекторов. Нет сомнения, что лекциям-диктовкам не должно быть сегодня места. Уже не будет побуквенного записывания сказанного, и главным инструментом воспитания станет не слово, а мысль, которая остаётся в хранилище эмоционально-чувственной сферы — душе, а следы слов стираются, улечиваются. Одухотворение ученика возможно только через глубины духовного мира учителя, постоянно стремящегося не допускать снижения уровня нравственности и духовности, без чего наступают культурный хаос и разрушение цивилизации (А.И. Ерёмкин). Современные реформаторы образования, к сожалению, часто забывают, что главной целью являются ученики и учителя, а не организационные формы работы.

Учитель в российском социуме рассматривается как персонифицированное воплощение культуры общества в целом, а, следовательно, культура учителя отождествляется, как бы «растворяется» в базовой культуре. Именно поэтому к нему предъявляются зачастую крайне высокие культурные требования со стороны общественного мнения. Публичность, открытость профессии учителя, высокая степень контактности с самыми разными социальными группами, требуют от него следования своему статусу не только при выполнении профессиональной деятельности, но и за ее пределами (Л.И. Духова).

А.А. Романов



Философия образования

Г.Б. Корнетов

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ И ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

На протяжении последних двух десятилетий в нашей стране получила распространение концепция *лично ориентированного образования*. Это во многом объясняется стремлением преодолеть как бездетность советской педагогики, так и установкой советского образования на формирование верных ленинцев, призванных решать социальные задачи построения светлого будущего, коим провозглашалось грядущее коммунистическое общество. По словам И.Ю. Млодик, советская школа миллионными тиражами выпускала «советского гражданина», укомплектованного не только общими знаниями, но и соответствующей идеологической начинкой, сформированного с жестко определенными задатками, взглядами на мир, психологией» [19, с. 10]. Выпускник советской школы, отмечает И. Млодик, должен был не иметь своего мнения, отличающегося от мнения партии и правительства; всегда быть довольным тем, что есть, и никогда не хотеть большего; много работать исключительно из рабочего энтузиазма, а не ради личной наживы; быть идейно выдержанным, а значит, не подвергать сомнению ценности социалистического строя; всегда ставить коллективные цели выше собственных и т. п.

Отечественная педагогика со второй половины 80-х годов XX века совершенно сознательно пытается поставить в центр образования человека, мера и успешность развития которого и должна определять эффективность и результативность образования. При этом главной задачей школы признается именно образование человека и через его образование решение различных экономических, социальных, политических, идеологических проблем, а не непосредственное участие школы в решении этих проблем и уже через них организация образования подрастающих поколений. Личностно ориентированное образование, как правило, рассматривается в контексте гуманистической (или гуманной) педагогики, получившей широкое признание и интенсивно развивающейся в нашей стране с конца 1980-х годов, опираясь, как на традиции отечественного педагогического гуманизма, так и на мировой опыт гуманистического образования.

Успех идей лично ориентированного образования и гуманистической педагогики связан в России не только со стремлением преодолеть многие негативные черты теории и практики воспитания и обучения советского периода. Он также выражает важнейшую тенденцию современного цивилизационного процес-

са, о которой пишет авторитетный британский социолог З. Бауман: «Отношение к членам общества как к индивидуумам — отличительная черта современного общества... Современное общество существует в непрерывной «индивидуализации», поскольку действия людей заключаются в ежедневном изменении и пересмотре сети взаимосвязей, называемых обществом... Если быть кратким, «индивидуализация» состоит в преобразовании человеческой «идентичности» из «дано» в «найти» и возложении на отдельных людей ответственности за выполнение этой задачи и за последствия (а также побочные эффекты) их действий... Необходимость становится тем, кем является человек, — это особенность современной жизни... Современность заменяет гетерономное определение социального положения обязательным самоопределением» [3, с. 38, 39].

Гуманистическая педагогика и личностно ориентированное образование, не забывая об обществе, стремятся «идти» от ребенка, человека через организацию его становления к решению социальных проблем.

В чем смысл гуманистической (гуманной) педагогики, разрабатываемой многими теоретиками и практиками образования в современной России? По словам Е.Б. Попова, «гуманистическая педагогика есть исторически сложившееся направление в теории и практики образования, ориентированное на изучение, обоснование и создание условий, содействующих индивидуальному развитию, личностному становлению и самореализации субъектов образования» [22, с. 41]. Е.Н. Бондаревская и С.В. Кульневич подчеркивают, что «в центре внимания гуманистической педагогики стоит уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытой для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогией целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике» [5, с. 206].

Парадигма гуманистической (гуманной) педагогики в отечественной теории образования получила мощный импульс к развитию в период перестройки. Ее актуализировали, те ожесточенные дискуссии, которые во второй половине 1980-х годов велись в нашей стране вокруг бездетности официальной советской педагогики и авторитаризма массовой советской школы, вокруг поиска путей их преодоления и перспектив радикальной гуманизации отечественного образования. Активным участником этих дискуссий был Ш.А. Амонашвили, который дал одно из самых ярких и полемически заостренных изложений концепции гуманной педагогики, последовательно противопоставляя ее авторитарной педагогической традиции [1].

Согласно точке зрения Ш.А. Амонашвили, авторитарно-императивная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательного взаимодействия не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность и творческую самостоятельность ученика, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки первым вторым как важнейших средств ограничения его естественной активности, побуждения и принуждения его к ответственности, прилежанию и исполнительности. При таком подходе педагогический процесс тяготеет к тому, чтобы утратить качество пронизанного взаимопониманием сотрудничества, и принимает форму однонаправленного формирующего воздействия. Важ-

нейшая задача авторитарно-императивной педагогики заключается в подчинении реальной жизни ребенка учению, ибо только таким образом его можно подвести к будущей полноценной, «настоящей», «всамделишной» взрослой жизни. Авторитарный педагог, руководствуясь своими императивными образовательными установками, стремится «продиктовать» ребенку всю его жизнь — и знания, и ценности, и убеждения, и нормы поведения.

В результате такого подхода, который ориентируется не на конкретных детей, не на их действительные мотивы и интересы, потребности и способности, появляется нежелание учащихся образовываться в соответствии с императивами и требованиями педагогов, происходит превращение их в непослушных строптивцев, потерявших всякую охоту учиться. Сами процессы воспитания и обучения оказываются оторванными от жизни детей, от их реальных интересов и поэтому отторгаются ими, вызывают сопротивление и неприятие. Следствием этого, по мнению Ш.А. Амонашвили, является то обстоятельство, что авторитарно-императивная педагогика исходит из невозможности осуществления образования без принуждения, что неизбежно порождает насилие по отношению к детям. Важнейшей задачей авторитарно-императивной педагогики является поддержание дисциплины. Стержнем соответствующей ей модели образовательного процесса становится тип педагогического взаимоотношения, предполагающего, с одной стороны, требовательность и строгость, а с другой — подчинение и послушание. Активность ребенка оказывается полностью подконтрольной воле взрослого, который, стимулируя, направляя или подавляя ее, решает поставленные им задачи по воспитанию и обучению своего питомца. Главным для авторитарного педагога, подчеркивает Ш.А. Амонашвили, оказывается внешняя цель образования, а не сам ребенок. Пытаясь ее достичь, учитель стремится опереться на незыблемые педагогические установления и требования, нивелирующие индивидуальные особенности детей. Ребенок как бы отчуждается от участия в выстраивании собственного образования. Он превращается в средство достижения педагогических целей и рассматривается не как целостная, уникальная, неповторимая личность, а как материал, с которым работает воспитатель и который обладает определенными качествами и свойствами, способствующими или, наоборот, препятствующими реализации замысла учителя-творца.

Гуманная педагогика, утверждает Ш.А. Амонашвили, прежде всего, должна способствовать реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе и, в-третьих, в потребности взросления. Именно в этом он видит ее высший смысл, ее главное предназначение. Перед учителем стоит задача не игнорировать актуальные состояния ребенка, а, наоборот, максимально полно согласовывать педагогическую организацию развития ребенка с его собственными намерениями и интенциями. Только такой подход к обучению и воспитанию может заложить основы подлинной глубинной духовной общности наставника и воспитанника. Именно он лежит в основе образовательного процесса, базирующегося на взаимопонимании, взаимодействии, сотрудничестве. Принимая ребенка таким, каков он есть, гуманный воспитатель делает важнейший шаг к обеспечению целостности педагогического процесса, которая будет проистекать из естественного многообразия реальной жизни детей. Парадигма гуманной педагогики ориентирует учителя на то, чтобы сделать ребенка своим единомышленником, добровольным и заинтересо-

ванным сотрудником, соратником, превратить в равноправного участника, соавтора собственного образования. Сами взаимоотношения между участниками педагогического процесса должны строиться на началах любви, уважения, понимания, т.е. иметь выраженный гуманный характер.

Гуманная педагогика, по убеждению Ш.А. Амонашвили, может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложена в самой природе человека. Их следует улавливать и поддерживать, на них надо опираться, а не стремиться их подавить, пытаясь жестко регламентировать естественную активность детей, и направить ее в русло, определяемое учителем. Реализовать гуманную педагогику в практике образования можно лишь в том случае, утверждает Ш.А. Амонашвили, если все компоненты учебно-воспитательного процесса будут переосмыслены сквозь призму присущих ей принципов. Эти принципы требуют устроить окружающий мир и педагогический процесс таким образом, чтобы в них: 1) ребенок познавал и усваивал истинно человеческое; 2) познавал себя как человека; 3) проявлял свою истинную индивидуальность; 4) находил общественный простор для развития своей истинной природы; 5) его интересы совпадали с общечеловеческими интересами; 6) были нейтрализованы источники, способные провоцировать ребенка на асоциальные действия и поступки.

Ш.А. Амонашвили предлагает концептуальную схему, которая может весьма успешно использоваться при рассмотрении и проектировании педагогических феноменов. Она позволяет достаточно четко выделить, поляризовать и проследить в их развитии и взаимодействии гуманистическую (гуманную) и авторитарную (авторитарно-императивную) традиции (тенденции) в теории и практике образования. Водораздел между этими традициями, прежде всего, проходит по линии обращенности педагога к природе ребенка, к ее реальному учету (или не учету) при конструировании и осуществлении воспитания и обучения. Однако следует иметь в виду, что в современной литературе указывается на непродуктивность жесткого противопоставления авторитарной и гуманистической педагогики. «Нет ничего менее продуктивного, — пишет А.Г. Бермус, — чем представлять систему образования как либо бессмысленную *авторитарную деспотию*, либо, напротив, как *пространство свободного развития*. Реальность образовательной практики заключается как раз в том, что в ней всегда присутствует некоторый неписанный компромисс, обеспечивающий сочетание и компенсацию самых разных потребностей и ценностей» [4, с. 227].

Применительно к процессу становления человека, понимаемому как обретение им человеческого образа, гуманистическая трактовка понятия *образование* генетически восходит к древнегреческой *пайдейе* (V—IV вв. до н.э.). Для древних греков пайдейя означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатии) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете).

Пайдейя в значении *образование, образованность* является греческим эквивалентом латинского *humanitas* — *гуманизм*. «Греческий духовный принцип, — подчеркивал В. Йегер, — не индивидуализм, «гуманизм», если можно употребить это слово в его первоначальном античном смысле. Гуманизм происходит от *humanitas*. Это слово, по крайней мере со времен Цицерона и Варрона... означает приведение челове-

ка к его истинной форме, форме человека как такового» [12, с. 22—23]. В творчестве Цицерона понимание гуманизма предстает в неразрывном единстве с пониманием образования. Человек у Цицерона в процессе образования овладевает «духовной культурой», обеспечивающей формирование у него достоинств, которые выражают степень его удаленности от природного, естественного, варварского состояния. *Гуманистическое образование — есть образование, достойное свободного человека и способствующее осуществлению его свободы.* В конце XVIII века немецкий просветитель И.Г. Гердер обосновал понимание образования как «*возрастания к гуманности*» [9]. Именно гуманность, утверждал он, составляет основу характера рода человеческого. Однако человек, по И.Г. Гердеру, от рождения обладает лишь способностью к обретению гуманности, которая обеспечивает становление внутреннего духовного человека, который образуется лишь постепенно. Для него образование и есть «возрастание к гуманности», потому что оно есть «культивирование человечности».

Характеризуя современную ситуацию в отечественной педагогике, Е.Н. Шиянов пишет: «Российская педагогика, преодолевшая философский монологизм, находится в состоянии поиска и становления гуманистической методологии педагогики... Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, в которой человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде, строится вокруг одного центра — человека. Если гуманизм — это основа определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения... Гуманистическая ценностная ориентация, образно говоря — «аксиологическая пружина», которая придает активность всем остальным звеньям системы ценностей» [27, с. 196, 198, 200]. По словам Е.Б. Попова, «гуманистическая педагогика есть историческое сложившееся направление в теории и практики образования, ориентированное на изучение, обоснование и создание условий, содействующих индивидуальному развитию, личностному становлению и самореализации субъектов образования» [22, с. 41]. Е.Н. Бондаревская и С.В. Кульневич подчеркивают, что «в центре внимания гуманистической педагогики стоит уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытой для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение личностью такого качества провозглашается гуманистической педагогией целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной педагогике» [5, с. 206].

В 1995 году О.С. Газман сформулировал три гуманистические максимы (или принципа) образования, гласящие: 1) ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей; 2) самореализация педагога — в творческой самореализации ребенка; всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном изменении; 3) дети — носители грядущей культуры, соизмеряя свою культуру с культурой растущего поколения, образование есть диалог культур. О.С. Газман обозначил ведущие направления педагогической деятельности, вытекающие из современной парадигмы гуманизма: во-первых, обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития «самости», для самоопределения (через механизмы самопознания, рефлексии, целеполагания, физической и психической защиты, деятельности самоосуществления). Во-вторых, создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психи-

ческого и биологического (физического) существования и развития ребенка. В-третьих, организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и т.д.) как продукта активности детей и взрослых [8, с. 13].

Обобщенную *характеристику гуманистической педагогики в духе идей современного рационального светского гуманизма* дали В.И. Борзенко, В.А. Кувакин и А.А. Кудишина. По их мнению, «гуманистическая педагогика исходит из идеи о гуманности человека, заложенной в его природе способной к проявлению, самоактуализации. Она видит свою цель в раскрытии гуманных творческих возможностей каждого человека. Ее идеал — здоровая творческая личность. Гуманистическая педагогика исходит из убеждения в том, что способность человека к самосовершенствованию, его стремление к достойной жизни, истине, добру, справедливости и красоте являются одновременно величайшей потребностью человеческого существования... Гуманистическая педагогика предлагает методы помогающего формирования личностных качеств, основополагающих в мудром и жизнеутверждающем мировоззрении, — мировоззрении, неразрывно связанном с достойным, т.е. свободным, разумным, справедливым и ответственным поведением... Гуманистическая педагогика ставит задачу преодолеть разрыв и установить гармонию между (1) знанием как таковым, (2) знанием, жизненно важным для человека (мировоззрением), (3) личностным центром человека, его *я*, и (4) практикой, т.е. поступками личности... Гуманистическая педагогика ориентирована на личность, это не социоцентрическая и идеологическая, а антропоцентрическая и идеологически нейтральная, самокритичная педагогика. Она настаивает на необходимости учета уникальности и самоценности каждого учащегося» [7, с. 353-354, 361, 366, 371].

Обращение к идеалам гуманизма в педагогике, как ее смыслообразующему основанию закономерно в контексте ведущих тенденций развития современного человечества. По мнению исследователей, «главная черта рождающейся постиндустриальной цивилизации видится в возрождении гуманизма» [26, с. 97—98], «гуманизм как система ценностей, мировоззрение и даже как стиль мышления и познания определяет практически все области жизни общества» [10, с. 5]. При этом современный «гуманизм — это осмысленная и действенная гуманность человека, которая вместе с тем является образом жизни человека» [28].

В отечественной педагогике наиболее распространенным и признанным выражением гуманистических настроений стало *лично ориентированное образование*. По словам Е.Н. Бондаревской «прообразом педагогической культуры XXI века и выступает лично ориентированное образование, то есть такое образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогичного общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Это образование, которое обеспечивает лично-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности и, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы. Лично ориентированное образование возникло на теоретических основах гуманистической педагогической мысли. Идея ориентации на интересы личности и ее свободное саморазвитие принадлежит к числу фундаментальных идей мировой педагогики» [6, с. 7].

Идея лично ориентированного образования в нашей стране восходит ко времени перестройки. В 1988 году группа педагогов и психологов под руководством В.А. Петровского разработала «Концепцию дошкольного воспитания», которая на конкурсной основе была утверждена Государственным комитетом СССР по образованию. Концепция содержала в себе модель построения лично ориентированного образовательного процесса, которая противопоставлялась традиционной учебно-дисциплинарной модели педагогического взаимодействия. В основу новой модели авторы положили следующие идеи: «Цель — обеспечить чувство психологической защищенности — доверие ребенка к миру, радость существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности ребенка. Воспитывающий не подгоняет становление каждого ребенка к заранее известным канонам, а предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития детей; координирует свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку с задачей максимально полно развернуть замечаемые в ходе общения возможности его роста — «незапрограммированность», а содействие развитию личности; знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения — понимание, признание и понятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чувства и эмоции. Тактика общения — сотрудничество. Позиция педагога — исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества» [25, с. 244].

В современной литературе выделяют три основные человекообразующие функции лично ориентированного образования: гуманитарную, культуросозидательную и социализирующую. Суть *гуманитарной функции* состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознания смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средством (механизмами) реализации данной функции являются понимание, взаимопонимание, общение и сотрудничество. *Культуросозидательная (культуробра- зующая) функция* направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Реализация данной функции позволяет приобщить человека к миру культуры, дать ему почувствовать общность с другими людьми посредством единой культуры. Механизмом реализации данной функции является культурная идентификация как устранение духовной взаимосвязи между человеком и его народом, как переживание чувства принадлежности к национальной культуре, принятие ее ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом. *Функция социализации* предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для безболезненного вхождения человека в жизнь общества. Результатом реализации этой функции являются личностные смыслы, определяющие отношение человека к миру, социальная позиция, самопознание, мировоззренческие ценности и отношения. Социализация происходит в процессах совместной деятельности и общения в определенной культурной среде. Соответственно, механизмами реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения [17, с. 8].

В.Н. Бондаревская подчеркивает, что в личностно ориентированном образовании абсолютной ценностью являются не отчужденные от ребенка знания, а сам ребенок, человек, личность. Именно этот тип образования присущ демократическим обществам. Он обеспечивает: во-первых, гуманное отношение к ребенку; поддержку его индивидуальности; удовлетворение его образовательных, духовных, культурных, жизненных потребностей и запросов; во-вторых, свободу выбора содержания и путей получения образования; способы самореализации личности в культурно-образовательном пространстве и т.п. [6, с.330].

Современные исследователи отмечают неразрывную связь с демократией не только личностно ориентированного образования, но и гуманизма как такого. Президент Британской гуманистической ассоциации Г. Бонди пишет: «Главным в гуманизме является его приверженность всеохватывающей этике с ее акцентом на общественную жизнь и ответственность индивида за его действия» [13, с. 13]. По словам П. Куртца, который на протяжении многих лет был президентом Международного гуманистического союза, современная гуманистическая парадигма обращена к заботам о собственно человеческих желаниях и нуждах, «она подчеркивает роль образования и критического мышления как лучших двигателей общественного прогресса» [14, с. 34]. Эта парадигма по его глубочайшему убеждению демократична, т.к. признает огромное значение чувству собственного достоинства и ценности каждого человека, утверждает необходимость расширения пространства человеческой свободы, защиты справедливости и возможности обретения достойной жизни. «В странах зрелой демократии гуманизм все больше понимается не как теория или учение, не как «-зм», а как повседневная жизненная позиция... Очевидна связь между гуманизмом и развитием общедемократических ценностей и институтов общества», — пишет А.А. Кудишина [13, с. 231].

По мнению В.А. Решетникова, в фокус социализации гуманизма должен быть поставлен «не изолированный индивид, человек как таковой с присущей ему гуманностью как главным качеством жизнедеятельности, а ассоциированный человек в единстве его связей с доступной социальной средой. Главной чертой в нем становится проблема ответственной человека за доступную ему социальную среду» [23, с. 231]. И с этой точки зрения важнейшей задачей социализации гуманизма является очеловечивание той социальной среды, которая образует повседневные социокультурные формы близлежащего мира. Ведь именно малые формы ассоциации и кооперации решают вполне обозримые и конкретные проблемы, они динамичны и легче саморегулируются. Их легче принять и сохранить для гуманизма [13, с. 263]. Чешский исследователь И. Новик делает вывод о том, что «гуманизм и демократия — две подсистемы единой перспективной для выживания системы гуманно-демократических связей. Гуманное отношение к другим оказывается в конечном счете выгодным для всех на достигшем цивилизованности рынке. Гуманизм в высших своих проявлениях — как мировоззрение уважения к человеку, ненасилия по отношению к нему — сам становится оптимальным прагматизмом, т.е. реальным инструментом демократии и в то же время ее ограничителем и регулятором, ибо антигуманная демократия люмпенов создает беспредел, ведет к фашизму. Система «гуманизм — демократия» оптимальна и наиболее устойчива в исторической эволюции» [20, с. 158]. Ж. Маритена последовательно отстаивал тезис о том, что человек, историческое развитие которого осуществляется по пути рационализации государства и власти, является целью демократии [18, с. 62].

Л.А. Степашко, проанализировав историческое развитие гуманистической традиции в образовании, пришла к выводу о ее фундаментальной демократической ориентированности. «В гуманистической парадигме, — пишет она, — модель педагогического процесса имеет исходным основанием свободное развитие природных сущностных сил воспитанника, педагогический процесс проектируется и осуществляется как создание условий для стимулирования и развития процесса самосознания, самореализации, самоопределения, возникающая в совместной жизнедеятельности неструктурированная общность, способная к самоорганизации и саморазвитию. «Внешние стороны» проектирования связаны с проектированием среды (социальной, культурной, образовательной, развивающей, стимулирующей, организующей и т.д., в которой будет развертываться жизнедеятельность субъектов; с проектированием деятельности разного содержания, видов, методов, форм; с проектированием условий развития общения взаимодействия субъектов так, чтобы формировалась их общность (жизнь не рядом, а вместе). «Внутренняя сторона» проектирования будет определяться уже тем, что субъекты рассматриваются как проектирующие их общую жизнедеятельность (со-бытие, совместность). При этом весь процесс развертывания жизнедеятельности, взаимодействия субъектов связан с нарастанием субъектности ребенка и творческого инновационного потенциала педагога. Проектирование образовательных систем такого плана нацелено на их развивающий (по отношению к субъектам) характер, на творимую субъектами, изменяемую ими динамическую образовательную социокультурную среду, на демократический стиль (права и обязанности, свобода и ответственность) отношений в сообществе воспитанников и воспитателей как самоорганизующейся системе» [24, с. 22—23].

В новейших трактовках образования и педагогики гуманизм и демократия все более предстают как неразделимые аспекты рассмотрения указанных феноменов. Формируется концепция целостной гуманистической демократической традиции в педагогике. Так, Н.П. Юдина, отмечая, что «теоретико-процессуальное ядро гуманистической педагогической традиции предстает как ряд положений, выражающих педагогические ценности, заданные социально-культурными «ожиданиями» времени», провела анализ, который «показал, что вариативное развитие гуманистической демократической традиции может быть представлено в виде перевернутой пирамиды с несколькими ярусами. Вершину ее составляет ценностная доминанта — диада «человек — общество». Над ней «надстраиваются» представления о сущности человека и его отношений с миром — антропологический «этаж». Он является базой для разнонаправленных теорий и концепций — положений о педагогическом процессе и его элементах, на которых как на основании располагается разнообразный опыт практической реализации теорий и концепций» [29, с. 156, 158].

В 1990 году Е.А. Ямбург становление демократической педагогики в нашей стране связывал с такими вехами, как «признание разномыслия, или, как принято говорить, плюрализма, необходимым условием созревания личности; воспитание в себе толерантности: всемирной отзывчивости, открытости, доброжелательности, терпимости — качеств, которые позволяют, сохраняя свое, принимать чужое; стремление к истине; признание универсальности общечеловеческого нравственного начала». При этом, он подчеркивал, что «ломка устаревших государственных структур, формирование новых со всей очевидностью обнажают

феномен государства как бы познающего самого себя, не знающего вполне, чего оно хочет от школы, за исключением реализации самых общих гражданских принципов в воспитании, что... и есть нормальный достаточный уровень требований к школе со стороны неизвращенной тоталитаризмом государственности» [30, с. 7, 14].

В 2006 году Д.В. Латышев разместил в Интернете тексты, посвященные анализу демократической направленности педагогики [15]. Согласно его определению, «демократическая направленность педагогики — сложное и многоаспектное явление, предполагающее совокупность институтов, норм, правил и процедур и их соотношенность с педагогической деятельностью и жизнью школы» [16, с. 143]. Демократическая направленность педагогики — это совокупность приоритетов, обеспечивающих ориентацию педагогической деятельности на демократические критерии, принципы, ценности и их реализацию в системе образования; осуществляемых в практическом, административном, научно-исследовательском видах деятельности с целью воспитания свободно мыслящей, творческой личности, способный быть полноценным политически активным гражданином, готовым строить демократическое общество.

В основополагающих международных документах, посвященных правам человека, прослеживается стремление обеспечить единство гуманистических и демократических установок, призванное создать необходимые предпосылки для реализации потенциала каждого отдельного человека, его счастья и жизненного успеха в условиях созидательного общежития людей, их конструктивного сотрудничества и продуктивного взаимодействия. Большую роль в решении этой проблемы отводят образованию.

Во *Всеобщей декларации прав человека*, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года говорится: «Каждый человек имеет право на образование... Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и к основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами... Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности» [11, с. 27, 28].

В *Декларации прав ребенка*, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 года, подчеркивается: «Ребенок имеет право на получение образование, которое должно быть бесплатным и обязательным, по крайней мере на начальной стадии. Ему должно даваться образование, которое способствовало бы его общему культурному развитию и благодаря которому он мог бы, на основе равенства возможностей развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества. Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение» [11, с. 32].

Осмысление феномена демократической педагогики актуализируют установки Совета Европы. В *Декларации и программе воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей*, принятой 6—7 мая 1999 г. на 104-й сессии Комитета министров Совета Европы, говорится, что Комитет министров, «подчеркивая основополагающую роль воспитания в це-

лях более активного участия всех и каждого в демократической жизни на всех уровнях: местном, региональном и национальном..., заявляет, что воспитание граждан в духе демократии, основанное на осознании ими своих прав и обязанностей,

I) является делом всей жизни и представляет собой процесс, который предполагает непосредственное участие в нем каждого и развивающийся в различных условиях: в семье, в учебных заведениях, на рабочем месте, в рамках профессиональных, политических и неправительственных организаций, в местных общинах, при проведении досуга и культурных мероприятий, через средства массовой информации, а также в ходе деятельности по защите и улучшению природной и антропогенной среды,

II) позволяет мужчинам и женщинам играть активную роль в общественной жизни и ответственно подходить к формированию своей собственной судьбы и судьбы своего общества,

III) направлено на привитие культуры прав человека, обеспечивающей полное уважение этих прав и понимание вытекающих из них обязанностей,

IV) подготавливает людей к тому, как надлежит жить в обществе, основанном на культурном многообразии, и подходить к существующим различиям осознанно, проявляя благоразумие и терпимость и соблюдая моральные принципы,

V) укрепляет социальную сплоченность, взаимопонимание и солидарность,

VI) должно охватывать все возрастные группы и слои общества» [21, с. 151].

Все это стимулирует разработку демократической педагогики как особой философии демократического образования. Демократическая педагогика способствует пониманию того обстоятельства, что главная задача современного образования, говоря словами А.Г. Асмолова и М.В. Левита, «состоит в том, чтобы выступить активным строителем и личности, и общества, и государства, причем в отличие от предыдущих эпох, не усиливая что-либо одно за счет принижения других, а гармонизируя каждую из этих сфер, их взаимной поддержкой» [2, с. 13].

Особенность демократической педагогики заключается в том, что она, стремясь создать максимально благоприятные условия для развития и реализации (самореализации) каждого человека, уча его учиться, действовать и общаться, уделяет особое внимание проблеме гармонизации интересов отдельного человека и группы (общества, сообщества). При этом демократическая педагогика исходит из признания в качестве аксиомы того факта, что человек становится человеком, только взаимодействуя, общаясь с другими людьми; успешность человека напрямую связана с его способностью к сотрудничеству, конструктивному межличностному взаимодействию; свободное и продуктивное развитие каждого человека есть условие и результат свободного и продуктивного развития всех; наиболее эффективными механизмами, позволяющие гармонизировать интересы человека, с интересами окружающих его людей, общества в целом являются механизмы демократии, которые педагогически переосмысливаются и эффективно используются в теории и практике образования.

Попытаемся наметить смысловой контур современной демократической педагогики, опирающейся на многовековую традицию развития теории и практики демократического образования:

Во-первых, в рамках демократической педагогики демократические ценности, идеалы, цели, способы, средства лежат в основе: целей, содержания, методов,

форм и средств образовательного процесса; уклада, духа школьной жизни; управления и самоуправления в школе; взаимоотношений всех субъектов школьной жизни во всех ее сферах и проявлениях; взаимоотношения школы и субъектов ее представляющих с окружающим социумом и его представителями.

Во-вторых, демократическая педагогика концептуализируется на основе принципа свободы. В демократической педагогике свобода предстает:

как ценность образования, как то, что раскрывает его сущность и свидетельствует о его полноценности;

как цель образования, как то, к чему надо готовить и вести ребенка;

как средство образования, как то с помощью чего надо развивать ребенка, способствовать обретению им определенных качеств и свойств;

как условие образование, как те обстоятельства жизни ребенка, которые позволяют создать условия для его полноценного образования, обеспечивающего его максимальную самореализацию.

Демократическая педагогика, решающая задачи организации образования субъекта демократии, не может не принимать во внимание то обстоятельство, что таким субъектом в подлинном смысле этого слова может быть только человек, который, во-первых, внутренне свободен; во-вторых, способен на осознанный самостоятельный ответственный выбор; в-третьих, может и желает жить в условиях свободы. Свобода понимается многогранно: и как способность управлять собой, и как полноценное и всеобщее участие в общественных и государственных делах, и как право человека стремиться к собственному приватному счастью, и как возможность и способность к самореализации.

В-третьих, демократическая педагогика провозглашает и стремится обеспечить необходимость: доступности качественного образования для всех и каждого; равенства прав получения образования; общественной и государственной поддержке создания особых условий для получения образования лицами, имеющими как физические и психические проблемы, так и экономические, социальные и культурные проблемы.

В-четвертых, центральная проблема демократической педагогике — поиск путей, способов и средств образования субъекта демократии: человека критически мыслящего и имеющего твердые нравственные принципы, свободного и ответственного, творческого и исполнительного; человека культурного и общественно-активного, самостоятельного и открытого к сотрудничеству; человека, который, активно действует и успешно самореализуется, конструктивно взаимодействуя с другими людьми, преследуя свои собственные цели и активно участвуя в достижении общих целей, при этом умело сочетает собственные интересы с интересами других людей, общества и государства.

Решая указанную проблему, демократическая педагогика стремится создать социально-педагогические условия для образования субъекта демократии, осуществить демократизацию пространства жизни ребенка, прежде всего в рамках школы, демократизировать педагогическое взаимодействие между педагогом и ребенком, придать демократический характер всему комплексу их взаимоотношений, не только защитить ребенка от произвола взрослого, но и обеспечить формирование субъектной позиции каждого из них, способствующей взаимной самореализации.

В-пятых, для демократической педагогики характерна ориентация ценностей, целей, содержания, организации форм, методов, средств, условий, результатов на формирование субъекта демократии, как физически и психически здоровой, обученной, воспитанной, социализированной, культурной, нравственной, свободной, ответственной, творческой, активной личности, способной к осуществлению, самореализации и саморазвитию в условиях эффективного и продуктивного взаимодействия и сотрудничества с другими людьми.

В-шестых, демократическая педагогика провозглашает:

- открытость образования окружающей социальной жизни;
- максимально возможное использование потенциала широкой социокультурной среды при организации собственно образовательной (педагогизированной, воспитывающей и обучающей) среды, в частности, среды школы;
- постоянный учет имеющегося и постоянного развивающегося (обогащающегося, реконструирующегося) опыта ребенка, приобретаемого им не только (а часто, и не столько) в учреждении образования (школе);
- организацию образовательного (учебно-воспитательного, педагогического) процесса с учетом и с максимально возможным использованием многообразных социальных практик, субъектом которых является ребенок, обеспечивая органичного единства социализации и образования, воспитания и обучения;
- развитие детей преимущественно через создание условий, организующих и направляющих их жизнедеятельность, лишь в случае необходимости прибегая к прямому педагогическому воздействию на них;
- деятельностный характер образования посредством организации самостоятельной индивидуальной и, особенно, групповой (коллективной, совместной) деятельности детей, образовательный (обучающий, воспитывающий) характер которой по возможности подкрепляется ориентацией на получение значимого социального результата;
- стремление перейти от передачи готовых знаний к созданию условий для самостоятельного приобретения знаний и освоения способов (индивидуальных и, особенно, групповых, совместных) их добывания и использования;
- стремление наполнить каждый «педагогический акт», весь процесс образования личностными смыслами для каждого его участника (особенно ребенка).

В-седьмых, демократическая педагогика последовательно реализует принцип сотрудничества в общем укладе организации школьной жизни, во взаимоотношениях школы с сообществом, в системе управления школой, в собственно образовательном процессе, а также транслирует этот принцип, как норму жизни, в семью и сообщество.

В-восьмых, демократическая педагогика предусматривает участие педагогов, администрации, родителей, представителей сообщества (общества) и, особенно, детей в формировании уклада жизни школы, распорядка и режима, норм и правил поведения и взаимоотношений, в организации функционирования и развития школы, в управлении школой, во внедрение механизмов реальной демократии участия, имеющих также и педагогический (образовательный), социализирующий потенциал.

В-девятых, демократическая педагогика требует обеспечить формирование правового пространства жизни школы, в котором осуществляется верховенство принятых норм и равенство всех перед ними.

В-десятых, демократическая педагогика провозглашает необходимость использования всех доступных ресурсов сообщества для функционирования и развития школы, а также использования сообществом школы как ресурса собственного функционирования и развития, целенаправленное стремясь демократизировать сообщество, привнести в него тот демократический дух, который формируется в школе.

В-одиннадцатых, демократическая педагогика стремится гармонизировать индивидуально-личностную и общественную направленность образования, исходя из того, что развитие каждого отдельного человека во всей его индивидуальной уникальности и неповторимости возможна лишь в пространстве созданной предшествующими поколениями и динамично меняющейся культуры, общественных связей и социального взаимодействия людей. Социальное взаимодействие создает особое общественное пространство, которое является необходимым условием очеловечивания и осуществления человека и придает дополнительные возможности этому осуществлению, которое оказывается тем полнее, чем эффективнее он взаимодействует с другими людьми. Развитие каждого является основой развития всех, а развитие всех — основой развития каждого.

Демократическая педагогика не рассматривает ребенка как инструмент построения демократии, так как это противоречит основополагающему принципу гуманизма, согласно которому человек никогда, ни при каких обстоятельствах не может быть средством достижения каких-либо целей, а всегда сам является целью. Для демократической педагогики ребенок — активный субъект, который, участь учиться, действовать, общаться, становится свободным, ответственным, творческим человеком, ориентирующимся в пространстве культуры и способным к самореализации в сотрудничестве с другими людьми. Для демократической педагогики демократически организованное пространство (пространство демократии) есть наиболее благоприятная среда для развития каждого отдельного человека.

Демократическая педагогика исходит из того, что демократически организованная среда развития ребенка в наибольшей степени создает условия для его самоопределения в пространстве культуры и социальных отношений. Она позволяет, с одной стороны, опираться на его естественную активность, не мешает проявлять самостоятельность, предоставляет высокую степень свободы, позволяет стать субъектом собственного развития, критически относиться к явлениям окружающего мира, участвовать в выработке своего мировоззрения, системы ценностей. С другой стороны, демократическая образовательная среда предполагает выработку у ребенка ответственного отношения к своим решениям и поступкам, учит согласовывать свои действия и поведение с действиями и поведением других людей, приучает к совместной деятельности, логика которой обладает естественной целесообразностью и развивает способность к саморегуляции как основе сознательной дисциплины.

Демократическая педагогика снимает сформулированное Ж.-Ж. Руссо противоречие между развитием человека и формированием гражданина, ибо направлена на образование субъекта совместной социальной жизни, уникальные индивидуальные качества которого во всей полноте своего проявления создают дополнительный ресурс для культурной и социальной динамики. Концепция демократической педагогики, рассматривает школу не только в контексте осуществления ей своей главной образовательной функции, которая должна обеспечить осуществление человека, максимально гуманизировать, то-есть очеловечить его. Она

также вводит школу в социальный контекст, решает задачу образования человека, как части социального целого. В этом контексте школа понимается как институт, стремящейся в рамках своих функций и возможностей решать проблему влияния на характер и особенности окружающего его общества. Речь идет о воспроизводстве демократического социального, политического, духовного пространства прежде всего через воспроизводство субъектов в нем живущих и действующих, пространства, которое создает оптимальные условия для жизни и развития, как для каждого отдельного человека, так и для развития их совместного бытия, то есть общества.

Демократическая педагогика пытается уменьшить до возможного минимума то сопротивление, которое оказывают ученики педагогическим усилиям учителям, что позволяет последним тратить свои силы не столько на то, чтобы принуждать школьников учиться, сколько на то, чтобы делать образовательный процесс более насыщенным, творческим, эффективным. Речь идет не только о стремлении приблизить обучение и воспитание детей к их жизни, к актуальным для них потребностям, устремлениям и интересам. Речь также идет о том, что демократическая педагогика ориентирует администраторов, учителей, воспитателей на создание в школе правового по своей сути пространства партнерских взаимоотношений, участники которых, оказываясь в различных обучающих и воспитывающих ситуациях, ограничены в своем произволе определенными зафиксированными нормами, договоренностями и взаимными обязательствами.

Демократическая педагогика ориентирует на создание такой системы управления школой, которая позволяет высвободить и направить в созидательное творческое русло энергию всех субъектов школьной жизни, минимизирует прямые административные усилия, уходя от необходимости постоянного принуждения, больших и малых подкупов, которые развращают души и менеджеров образования, и учителей и учеников, препятствуя нравственному развитию последних.

В перспективе XXI века становится очевидным, что демократическая педагогика, взятая в своем предельно целостном выражении, обеспечивает бытие образования как источника становления и развития (стратегического ресурса) человеческого мира в целом, то есть многомерной системы взаимопорождений, взаимодействий и взаимовлияний личности, общества, государства и культуры. Конкретизируя такое понимание образования А.Г. Асмолов и М.В. Левит, обращают внимание на то, что оно являет собой способ становления 1) *культуры*, понимаемой как специфически человеческая реальность мира; 2) *личности*, понимаемой как специфически человеческая реальность человеческого существования; 3) *общины* (социума) любого формата, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования личностей; 4) *государства*, понимаемого как специфически человеческая реальность совместного (взаимосообразного) сосуществования общин [2, с. 6].

Демократическая педагогика направлено на то, чтобы обеспечить осуществление ряда личностных, социальных и политических эффектов образования, без которых, по мнению А.Г. Асмолова и М.В. Левита, невозможно представить себе положительный сценарий развития России в текущем столетии [2, с. 8—9]. Они выделяют следующие системообразующие эффекты:

1. *Личностные эффекты образования:*

— «эффект самостояния» — совесть, рациональность, рефлексия, свобода, ответственность, достоинство;

— «эффект самостроения» — самопроектирование, самоделание, самоконтроль, самовоспитание;

— «эффект самосовершенствования» — вера, активное стремление к добру, деятельное преодоление внутреннего зла;

— «эффект любви» — сочувствие, эмпатия, помощь, милосердие.

2. Социальные эффекты образования:

— «эффект солидарности» — преодоление эгоизма, достижение доверия, взаимопомощи, толерантности, структурирование общества на основе солидарного объединения личностей, при сохранении их автономии, коммуникативная открытость, выстраивание «сети открытых общностей» — от соседской — до национально-государственной;

— «эффект социального оптимизма» — преобразование ментальности — от жизненной стратегии избегания неудачи к жизненной стратегии достижения успеха;

— «эффект профессионализма» — формирование профессиональных компетентностей на основе «социальных добродетелей»: аккуратности, добросовестности, исполнительности, инициативности, трудолюбия, авторской ответственности;

— «эффект патриотизма» — формирование морального поведения, семейных ценностей и этики долга.

3. Политические эффекты образования:

— «эффект законопослушания» — знание и исполнение законов, понимание правовой сути государства, наличие тех или иных убеждений по поводу идеального государственного устройства;

— «эффект политической активности» — осознание и формулирование своих политических интересов, соотнесение их с моралью и нравственностью, принятие четких политических установок и преобразование их в ясные и неоспоримые политические принципы, осознание необходимости и реальное участие в политических действиях в том или ином качестве: избирателя, агитатора, проф — или партфункционера, избранного лидера;

— «эффект политической верности и твердости» — устойчивость и рациональность политико-идеологической ориентации.

Демократическая педагогика, заботясь об обеспечении указанных эффектов образования, ставит на повестку дня вопрос не о разработке и внедрении новых технологий воспитания и обучения, а о реформе социальной организации жизни в системе образования.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.
2. Асмолов А.Г., Левит М.В. Культурная антропология вариативного образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 2.
3. Бауман З. Текущая современность / Пер. с англ. — СПб., 2008.
4. Бермус А.Г. Моденизация образования: философия, политика, культура. — М., 2008.
5. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — М.; Р/Дон, 1999.
6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. — Ростов-на-Дону, 2000.

7. Борзенко И.М., Кувакин В.А., Кудишина А.А. Человечность человека: Основы современного гуманизма. — М., 2005.
8. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М., 2002.
9. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / Пер. с нем. — М., 1977.
10. Гивишвили Г.В. Феномен гуманизма. — М., 2001.
11. Документы международного права по вопросам образования. — М., 2003.
12. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / Пер. с нем. Т. 1. — М., 2001.
13. Кудишина А.А. Гуманизм — феномен современной культуры. — М., 2005.
14. Куртц П. Гуманизм и скептицизм — парадигмы культуры третьего тысячелетия // Возможность невозможного: планетарный гуманизм для России и мира. М., 2001.
15. Латышев Д.В. Демократическая направленность как педагогическое явление // <http://stranitsy.narod.ru/statja3.htm>; Латышев Д.В. Сущность развития демократической направленности педагогики // <http://stranitsy.narod.ru/statja4.htm>; Латышев Д.В. Демократическая направленность теории и практики педагогики 20-х годов XX века // <http://stranitsy.narod.ru/statja1.htm>; Латышев Д.В. Тенденции развития демократической направленности отечественной педагогики 20-х гг. XX в. // <http://stranitsy.narod.ru/statja3.htm>.
16. Латышев Д.В. Демократическая направленность практико-ориентированной педагогики // Новые ценности образования. Продуктивное учение и демократизация школы. — М., 2005. Вып. 4 (23).
17. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика / Под ред. М.И. Лукьянова. — М., 2006.
18. Маритен Ж. Человек и государство / Пер. с англ. — М., 2000.
19. Млодик И. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. — М., 2008.
20. Новик И. Гуманизм — демократия — глобализм // Общественные науки и современность. 1992. № 5.
21. Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии / Сост. Г.Б. Корнетов. Москва — Владимир, 2007.
22. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. — СПб., 2007.
23. Решетников В.А. Специфика современного гуманизма и культуры культуры // Современный гуманизм: проблемы, перспективы. — Иркутск, 2004.
24. Степашко Л.А. Философия и история образования. — М., 1999.
25. Цели и проблемы развития дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление. — М., 1989.
26. Шеховцев А.Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе. Волгоград, 2004.
27. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования. — Ставрополь, 2007.
28. Электронная энциклопедия «Википедия» // <http://en.wikipedia.org/wiki>
29. Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике (70-е годы XIX в. — начало XX в.). — Хабаровск, 2002.
30. Ямбург Е.А. Демократическая педагогика перемен // Педагогика. 1990. № 10.

А.И. Ерёмкин

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ДУХОВНОСТИ

В далёкие 50-е годы XX века, в пору моего студенчества почти одновременно на столе появились две книги: одна — «Словарь иностранных слов» и другая — «Русские писатели о языке» (8). Они, к слову сказать, до сих пор оказываются у меня в руках с разной целью. Вот и теперь, когда я подошёл к оценке зна-

чения русского языка для сохранения чистоты отечественной культуры, одна из них лежит передо мной, и я рассчитываю время от времени заглядывать в неё с целью вполне понятной.

Кто, как не мы, интеллигенция — третий класс бывшей советской действительности, а теперь и вовсе — некая опухоль на теле торгово-рыночного организма, в силу своей причастности к словотворчеству обязаны задуматься над тем, что главнейшая наша задача состоит именно в сохранении богатства русского языка, в развитии его народных основ, в очищении от иноземного засилья и в передаче в будущие поколения как самого дорогого и священного дара. Именно мы — простые учителя и священники, жрецы культуры и светочи искусства, учёные и писатели, журналисты и чиновный люд — обременены заботой о языке прежде всего, ибо из наших уст, сказали бы в старину, с кончиков гусиных перьев стекает в мир материальный продукт нашей мысли.

Мысль — материальна в своей воплощённости в энергию звука, слова и фразы, затаённая в желаниях, произнесённая и написанная, оставленная у себя в рукописях и сообщённая в разных средствах массовой информации. «Рукописи не горят» — гласит мудрость; мысли не остаются тайной — перефразирую сказанное; энергия не исчезает — знает наука; всё остается в веках — свидетельствуют раскопки, архивы, библиотеки; всё хранится в мирах, непостижимых разумом — атмосфере, биосфере, ноосфере.

Что такое звук, как не определённая энергетическая волна, обладающая своей силой, своим ритмом, своим цветом, своим числовым кодом? Произнеся всего лишь один звук, человек может передать любую мысль, любой сигнал, любую информацию. Один звук! Кажется, что меньшей частички энергии и нет. А какова его созидательная или разрушительная сила! С помощью одного звука можно вознести человека до небес, можно окрылить его и подвигнуть на творения и свершения. Но в то же время, можно сбросить с любого пьедестала, погрузить его в самые низменные состояния духа. Один звук — и человек или Бог, или носитель тьмы! Один звук — и человек в ореоле любви, или в отблесках огня, злобы и ненависти!

Давно известны цветовая гамма азбуки, цифровое обозначение букв, тайное значение сочетания цифр, скажем, тройки, семёрки, туза. Смысловое значение имени человека читается по-разному в зависимости от сочетания звуков. Утверждение что мысль, звук, слово, фраза на энергетическом уровне имеют возможность решать различные задачи, известно давно. Недаром пользуется всеобщим признанием крылатое выражение: «Злые языки страшнее пистолета». И все знают, что словом можно возродить человека, он воспрянет духом и избавится от телесной хвори, но словом можно и убить.

Мысль, как и слово, посланная в чей-то адрес, на огромном расстоянии может свершить, как доброе, так и злое деяние. Известно также, что два человека, объединённые одной мыслью, увеличивают свою энергию в семь раз. А какова энергия группы людей сплочённых общей идеей? Можно только представить силу энергии толпы, собравшейся на митинг, футбольный матч. Можно почувствовать напряжение энергии массы людей — продавцов и покупателей, оказавшихся на рынке. Легко представить одухотворённость зрителей, пришедших на спектакль любимого театра; участников научной конференции, посвящённой актуальной проблеме, сроднившихся общностью взглядов, адекватно оценивающих зна-

чение выработанных решений. Не так далека от этого единого энергетического импульса студенческая аудитория, с интересом и вниманием слушающая своего преподавателя. И хорошо, когда участники этого образовательного акта не тратят время на диктовку и побуквенное записывание сказанного, ибо воспитывающим моментом является не слово, а мысль. Мысль остаётся в хранилище эмоционально-чувственной сферы — душе, а следы слов, в силу свойства памяти, стираются, улечиваются и наступает необратимый процесс забвения всего того, что заучено в годы учёбы.

Эту особенность соединения энергетических полей мыслей и слов, которые в конечном итоге превращаются в знания, передаваемые нам и получаемые нами, испытывали все. Вспомним, с каким благоговением относились мы к тому явлению, которое связано с моментом прикосновения наших рук и наших душ к книге, учебнику, а в целом — к школе.

Как трепетно бережём в наших сердцах мгновения, когда прочитаны первые слова, перелистаны первые книги, изучены первые учебники. С какой трогательной любовью относимся к этим, первым крупницам наших знаний! А потом, всю жизнь мы считаем, что учебники и книги были нашими источниками наших размышлений и мудрости. И только некоторые из нас, проходя дорогами жизни, напрочь забыв всё выученное, вдруг замирают на месте и, оглядевшись вокруг, осознают, что учебники-то как раз и не были единственными источниками знаний и опыта.

На самом деле, первоначальным источником знаний является сама жизнь, в которую включается каждый из нас ещё в период своего внутриутробного развития. Звуки, вспышки света, волны энергии, приходящие как извне, так и внутри, делали своё воспитательное и развивающее дело. Информационное поле жизни увеличивается с рождением ребёнка. Это нам кажется, что он какое-то время не воспринимает никаких посылов из этого, нового мира. Воспринимает, и очень многое, но прежде всего на том эмоционально-чувственном (внешнем) и подсознательном (внутреннем) уровнях, которые включают младенца в окружающую жизнь. Тепло или холод, сытость или голод, болезненное отвыкание от условий жизни в материнском теле и привыкание к новым условиям земной жизни — всё это и есть школа, которая отразится на телесном и умственном развитии. Но важнее всего окажется духовная (энергетическая), эмоционально-чувственная «школа жизни», проявляющаяся в материнской любви или безразличии, а то и жестокости. Стресс «меня не любят» — первейший и страшнейший в жизни человека (3), который проявится потом в комплексах неполноценности, душевных страданиях, неустроенности в жизни, никчёмности существования и, наоборот, в талантах, дарованиях, способностях.

И здесь, на этом взнезном и первоначальном земном уровне мы все встречаемся с нашими главными учителями, воспитателями и наставниками — с нашими родителями, семьей, домашней обстановкой. Потом сюда присоединятся другие люди, двор, улица с окружающей природой, пространством и временем, с особенностями климатических и природных явлений, с предметами и живыми существами, с их добротой и враждебностью.

Наблюдение, умножение впечатлений ведёт ребёнка к знанию о том, что хорошо, а что плохо. С этого начинается познание окружающего мира, познание себя как телесной, так и духовной сущности. Ребёнок, растущий в радости,

наполняется положительными чувствами и эмоциями, что проявляется в отношении к другим людям и ко всему миру. Он с доверием идёт ко всему новому — учителям, новым знаниям, легко принимает новые требования, в отличие от ребёнка, выросшего в состоянии обиды и страха.

Уже в этом возрасте, в первые три года, по утверждению Эрика Берна, человек пишет «сценарий своей жизни» (2). В этот же период «включается» ещё один источник знаний, которым человек пользуется в течение всей жизни — это его внутренний, бессознательный мир, с которым он приходит в настоящую жизнь. Здесь особую роль играют кармические, биологические и социальные накопления, определяющие как его внешний вид, так и внутреннее душевное и духовное состояние. Именно благодаря этим состояниям и осуществляется действие психических процессов, в результате чего накапливаются знания, приобретается опыт мыслительной деятельности.

Известен также путь получения знаний в результате открытия каналов, связывающих человека с Высшим Миром. Это известные всем интуиция, вдохновение, наития, откровения. Сюда же можно отнести всё то, что получает человек, погружённый в молитву. Назову уровень этих знаний одним словом — Божественный. Таинственность путей получения этих знаний невольно наводит на мысль о процессах, которые невозможно объяснить на языке материи. Эти знания явно не являются продуктом мозга, как желчь — продукт печени. И причина этого в том, что научный мир знаний, в отличие от Божественного, лишён духа и духовности, т.е. первоосновы творения человека. Уподобив человека животному, превратив его только в телесную сущность, забыв о его душевном и духовном планах, наука пришла к идее материального происхождения ума. На самом деле, разум и сознание — это проявленность душевно-духовного мира, именно той области человеческой особи, к которой подходить, на уровне биологизаторской, а тем более социологизаторской теории неправомерно. Исключение из сферы познания путей Божественного озарения и вдохновения, лишает человека возможности открыть очень важный источник, который необходим для каждого истинно творческого человека.

Наконец, следует обратить внимание и на тот источник знаний, исключительно которым пользуется современная школа — учебник и урок учителя. Это путь информированности школьника, наполнения его головы суммой разнопредметных знаний, хотя их зачастую называют системой знаний. Но для любой системы наиболее характерным признаком является взаимосвязь элементов и целого. О какой взаимосвязи, например, элементов знаний о природе может идти речь, если факты одного и того же явления разбросаны по разным учебным предметам, так никогда и не соединяемых?

Не менее усугубляется разьединённость изучаемых знаний в том случае, когда они лишены какой бы то ни было практичности, говоря современным языком, — функциональности. Усвоение знаний по принципу «авось пригодятся» — самое бездуховное деяние, которое убивает уже в детские годы душу человеческую. Одухотворение ребенка должно идти через духовный мир учителя, который пропустил через свое сердце любое знание, насытил его эманациями своей души, наполнил его своим чувством, черпаемым из глубин внутреннего мира. Воспитывает не слово, а мысль; одушевляет не разумная формула, а её применение; развивает не запоминание и словесное повторение, а творческое воплощение в деянии.

На этих, последних — душевно-духовных явлениях и основывается идея человеческой речи, а потом и языка. Вавилонское столпотворение и произошло из-за того, что неодухотворенное деяние не могло быть выражено чёткими языковыми формами. Современное явление, называемое образованием, скорее всего, закончится таким актом, когда люди окажутся перед фактом невозможности познать огромную массу информации, не связанную никакими творческими, т.е. духовными делами.

Данная мысль подводит к удивительно интересному выводу о возникновении человеческой речи и языка. Речь, как и человек, явление духовного плана. Возникла она не на ступени первобытного человека, а первого — Божественного человека. Поскольку человек не был таким, как в настоящее время, материализованным существом, поэтому его речь, была развита на уровне психической энергии, т.е. духовной. А истинно духовной сутью человека является мысль. Значит, мысль, будучи сутью разума, передавалась не в виде речи, а в виде энергетических посылов. Это и была «речь» лемурийцев, атлантов, т.е. цивилизаций, предшествующих нашей современной.

Звуковая речь появляется на ранних стадиях нашей цивилизации, называемой «Кали Юга», т.е. власть тьмы. Причём, язык изначально был один, по крайней мере, был у всех языков один корень. Как это было у людей адамового племени. Люди, появившиеся от адамовых детей, разделились на три расы по цвету кожи — белые, жёлтые и чёрные, а, следовательно, и на три разные языковые группы.

Так было и с индо-европейской группой языков, которые имели свой предшествующий язык — арийский. Он пришёл, с Севера, вместе с людьми Гипербореи. Арийский язык доныне имеет одни корни у народов, живущих в северной части России и в Индии (5). Об этом свидетельствуют общие названия многих географических объектов, например, рек (Важа — Варда, Ганга — Гуда, Кама — Куша). В санскрите (древнеиндийском) и древнеславянском языках сохранилось огромное множество корней слов единого значения (матерь — матри, сын — суну, тятя — тата, свой — сва, твой — тва).

О том, что происходит с языком во времени, можно судить по славянской группе языков, из которого, по утверждению М.В. Ломоносова, выделились и стали самостоятельными российский, польский, болгарский, сербский, чешский, словацкий, вендский. Диалектами русского стали московский, поморский, малороссийский (8, 13).

Если погрузиться в XVII—XVIII века, можно обнаружить, насколько изменился наш современный язык. В нём живут наслоения давних веков и новообразования нашего времени. Но во все времена было единое основание для изменения языка, к которому можно причислить социально-экономическое состояние народа. Уже в XIX веке в России классовое расслоение привело к тому, что появилось два языка — народный и дворянский. Как и две школы. Они, собственно, и выражали характер общественных отношений. После октябрьской революции, завершившейся гражданской войной, в России образовался единый — народный язык. Широкое распространение получили общеобразовательные воздействия, общие культурные накопления. Значительный вклад был внесен научными открытиями. В силу общности народов Советского Союза развивалась культура как русского, так и национальных языков. За счёт этого и происходило общее развитие культуры народов страны.

В настоящее время, когда экономическое и правовое расслоение народа идёт неимоверно быстро, следует ожидать языковой трансформации. Уже сейчас можно заметить огромные изменения в структуре языка: увеличение жаргонной речи за счёт социальной среды — торгово-рыночной, тюремной, профессиональной и т.д. В результате наступления и увеличения жаргона идёт загрязнение бытового языка. Изменяются научные, культурные, литературные основы языка. Особенно оказалось сильным засилье иностранного языка.

Стиль западничества, так можно назвать состояние неимоверно огромного увеличения терминов и языковых клише, стал самым распространённым в последние десятилетия. С ним может соперничать только тюремный жаргон, растущий за счёт своего фольклора, терминологии и энергетического настроения.

Особенно заметно «огрубение» литературы, в которую накрепко поселилась нецензурина. На этот путь становится театр, извечно считавшийся законодателем культуры, нравов и чистоты языка. На «новый русский» язык переходит бытовой, так называемый народный язык. И всё это является главным признаком ухудшения материального состояния народа, а вслед за ним — духовного.

Как снижается благополучие человека, так падает и нравственность. Ведь эту сторону человеческой души не удержать ни страхом наказания, ни тюремной решеткой. Но как только снижается нравственность, так появляются жажда наживы и воровства, бесправие и насилие, безработица и обнищание, разврат и сокращение деторождаемости. Всё это признаки хаоса, разрушения цивилизации. Существующая нынче человеческая раса такие периоды уже переживала. Они были связаны с Вавилонским столпотворением, падением Римской империи, крушением империи Александр Македонского, наполеоновскими завоеваниями мира, распространением гитлеровского режима и др. Но ничто их не спасло, ибо приходил, по Гумилёву, конец «пассионарности» народа (4), и начинался новый виток истории.

Современное российское правительство пытается сдержать этот процесс «вливаниями» финансов в наиболее престижные отрасли производства, в школу и вузы в виде грантов и премий, в здравоохранение — в виде оснащения больниц новейшей аппаратурой и проведением пресловутой монетаризации. На эти, и подобные им меры улучшения положения в отдельных сферах уйдёт очень много средств, но прекратить волну хаоса и разрушения не удастся, ибо, избран не пассионарный (не духовный) путь в будущее. Необходимо решать любой вопрос целостно, а элементы целого, объединяемые по Закону Магнита, приведут к всестороннему изменению мира. Иначе это похоже на лечебные способы современной медицины, которая лечит болезнь, а не организм в целом. Так и государство: надо лечить целое устройство, а не отдельные его компоненты.

Культура в целом, а язык как её частный случай является лакмусовой бумажкой, с помощью которой определяется наличие чего-то инородного в организме. На это обращалось внимание в самые разные времена истории. Например, в XIX веке известный русский писатель Н.С. Лесков, говоря о множественном заимствовании иностранными словами русского языка, писал: «... Вообще я не считаю хорошим и пригодным иностранные слова, если только их можно заменить чисто русскими или более обруселыми». Это касается засорения языка иностранными словами. Продолжая эту мысль, в порче русского языка он обвиняет журналистов,

а потом писателей, учёных и др. «Надо беречь наш богатый и прекрасный язык от порчи, в которой все вы виноваты сугубо, — сугубо потому, что вам так нетрудно было заговорить на нём хорошо» (8, 605).

По мнению Н.С. Лескова, борьба с иностранными словами могла бы совмещаться с сохранением народной речи. Забыты в его время были многие слова, никто не помнит, например, разницу слов «учение» и «выучка». Но плохо для языка и то явление, когда «язык испещрён прихотливыми наносами, дурно употребляемых слов самой разнообразной среды». Продолжу мысль и скажу — тем более нецензурных слов. Слово-то какое, сразу ясно, что цензуру оно не проходило: «Мало ли чего не коверкает чернь. Этого нельзя в литературу вводить». Помоему лучше и не скажешь о так называемом тюремном жаргоне, о вульгарной речи.

В старину говорили удивительно образно и красиво. Например, в наших курских, орловских краях баба не скажет о муже «он меня любит», а говорила «он меня жалеет». «Как это полно, верно, точно и ясно», — восхищается Н.С. Лесков.

Завершить обращение к Лескову хочу двумя его выводами. Первый, он взял его у Горация: «прежде чем станешь писать — научись же порядочно мыслить»; второй, взятый Лесковым из высказывания И.С. Аксакова, обращён к любителям иностранных слов: «за это стоило бы учредить общественный надзор — чтобы не портил русского языка, — и за нарушение этого штрафовать в пользу бедных» (8, 606).

Одними призывами, требующими сохранения русского языка как истинно соответствующего культуре народа, но самобытного и благородного, не обойтись. Необходимо определиться хотя бы с некоторыми «правилами», соблюдение которых обязательно для любого специалиста, причастного к слову, но прежде всего учителя, журналиста, писателя, политика, чиновника и т.д. И здесь же подумалось: если бы правила, законы, которые веками существуют в человеческом мире, соблюдались, то давно не было бы ни исправительных колоний, ни тюрем, ни наказаний в школах и т.д. Исключительно все стали бы культурные, вежливые и исполнительные. Общество стало бы стерильно чистым, чиновники на удивление честными, правители всех уровней стали бы заботиться только о гражданах государств, пьяный люд отрезвел бы и начал трудиться на благо ближнего. Идиллия, да и только! Не грешная земля, а остров Утопия (7)! Нет, до этого далеко, очень далеко, да и будет ли когда-то именно так, как я только что нарисовал в своём воображении? Наверное, нет! Всё дело в полярности жизни, а в ней, в жизни, навсегда подружились две противоположности: розы и шипы, любовь и ненависть, добро и зло. И от этих полярностей, нам грешным, никуда не уйти...

А как же быть с указанием на роль языка как средства сохранения российской культуры, народного единства и национальной своеродности? Как речь очистить от скверны, наполняющей земной мир разрушительной энергией? Как уберечься от иностранного засилья в языке научных, литературных трудов? Как тюремную лексику перевести на вполне понятную и облагороженную красивыми эпитетами и сравнениями речь? Как детство уберечь от пагубного влияния хамства, нецензурщины, низменных страстей и желаний? И тут же нашёл ответ: перелистаю любимую пятисотстраничную книгу «Русские писатели о языке», подарю читателю перлы многовековой языковой мудрости и благодарный соотече-

ственник превратится в послушного исполнителя моей мечты. И вдруг подумал о Законе Полярности: любое явление или предмет имеет свою противоположность.

Если вернуться к началу моих размышлений, то встретится мысль о сопряженности и взаимосвязи всего со всем, а точнее культуры, языка народа с экономическим, политическим строем государства. Иначе говоря, все производные явления человеческой среды: школа — воспитание, культура — образ жизни, медицина — здоровье, труд — отдых, общение — речь — это и есть зеркало государственного устройства, в которое мы смотримся всеми большими или маленькими частичками своего мира. Что государство посеяло, то и жнёт; что общество захотело, то и получило. Оказывается, всё очень просто: нужно внимательно взглянуть в это зеркало и ... изменить то, что не соответствует идеалу. Если что-то не так, то мы оказываемся явными творцами зеркального отражения действительности.

Разум говорит, а душа противоречит, ибо ей не хочется быть безвольным свидетелем и, мало того, участником творения неразумного. Есть ли выход? Конечно, есть, и он «во мне», в каждом из нас! Вспомним давно бытовавшее понятие «утопизм». Из творца безрадостной действительности «Я» должно превратиться в утописта. Первое, что сделаю, скажу себе, что я так жить не хочу, хочу иначе. Осознание того, что в нашем царстве-государстве что-то не так, — первый этап творения утопии. Второй, состоит в том, что «Я» начинаю рисовать образ той жизни, которая соответствует искомому идеалу. Как только нарисую этот идеал, начну его моделировать и стану носителем энергии, преобразующей весь окружающий меня мир. Очень важно только одно: «Я» должен этого хотеть, к нему стремиться и о нём мечтать. Оказывается, всё начинается с меня. Теперь я выскажу несколько утопических мыслей, послылы которых пришли ко мне из прошлого, настоящего и будущего.

Каждый из нас приходит в настоящую жизнь из прошлого. У меня было несколько моментов «прошлого»: душа моя, пришедшая с определённой миссией в этот мир, уже где-то и когда-то жила, готовилась к жизни (1). В моё тело она вселилась не случайно, она соответствовала духовному настрою моих родителей. Это и есть то, что называется «по образу»! Обращая внимание на своё совершенствование, мои родители как-то, на свой лад моделировали и меня. Если бы они знали об этом, разве не позаботились своевременно о любимом чаде? Нет у нас в системе наук «родительской педагогики», которая бы открывала тайны отцовства и материнства, рождения и воспитания детей, сотворения достойного гражданина Отечества и любящего отца семейства. Некому об этом рассказать: народная педагогика на ладан дышит, — народ и народность тонет в «стакане» и становится аморальной в поисках истока обогащения. Из-под школы выбита скамейка, на которой она сидела и, как курица-наседка, прятала под своё крылышко несмысленную детвору.

«Детские садики» тоже отцвели, корни-то этих цветов подрезаны культиваторами российских модернов. А как хорошо звучало: «дети — цветы жизни», и росли они, и воспитывались цветы жизни в «детских садах» (10). И, продолжая эту садоводческую педагогику, так хочется назвать ещё одно сочетание: «Цветы сада Мории». Это первая книга Учения Живой Этики, записанная Е.И. Рерих под диктовку неземного Учителя (9). Цветами сада Мории являемся все мы, люди, ко-

гда-то жившие и живущие теперь на Земле. В зависимости от своей духовности мы имеем свой «цвет» духа, своё космическое «звучание», благодаря чему мы и становимся цветами Божественного сада.

Получается так, что на трёх ступеньках прошлого мы являемся «цветами» жизни: «цветы» Божественного сада, «цветы» душевного мира родителей и «цветы» жизни, радующие и родителей, и жизнь окружающего мира. Детство земной жизни одинаково прекрасно. Мы улыбаемся, восхищаемся, восторгаемся, глядя на детство в любых его формах — растительной, животной, человеческой. Дети всех существ похожи друг на друга своей нежностью и косолапостью, беспомощностью и забавностью, неуклюжестью и доверчивостью. Как же такие цветы жизни не должны помещаться в свои садики? Только тогда, когда они вместе, в садиках, они учатся, глядя на взрослых и друг на друга. Но только представим, что эти дети уже не в садиках, а в неких ДОУ (дошкольные образовательные учреждения), как сразу приходит сравнение с каким-то страшным и бессердечным учреждением, предназначенным оно для тёмных деяний. Скажи ребёнок: «Я иду в детский садик», получится одна энергия; скажи — «Я иду в ДОУ» — услышится совсем иное звучание.

Уничтожены садики, испачканы тёмными красками цветы Божественного сада, наполнены души новорождённых стрессами «меня не любят» (3). О какой же культуре прошлого может идти речь, если она уничтожена в основе своей. А именно там, в этих трёх «домах» прошлого, и живёт дух каждого человека, где уже на Божественном, клеточном (наследственном) и семейном началах создаётся культура. Язык становится первейшим и важнейшим источником излучения духа.

Бог, Природа, Таинство творения нам пророчат одно, а, попадая в действительность жизни, наполняемся другим. Очистить зёрна жизни от плевел, создать в душе своей утопическую реальность, закрыть двери домов человеческого мира от тлетворного влияния действительности — некий путь в настоящее. Только истинно русский человек, проникшийся идеей Бога, ибо иной надежды, кроме как на Бога, нет.

Настоящее — это реализованное прошлое. Всё, что заложено в прошлом, стало настоящим. Посмотрев на настоящее, не надо быть провидцем и оракулом, легко понять, каким будет будущее. Если в настоящем царит бесправие, разгул грубой материи, погоня за богатством, вокруг правит бал «Золотой телец», то о каком будущем можно говорить? Остаётся вновь одна утопия: мечтать, творить самого себя, преображая себя на уровне духовном и клеточном. Ведь каждые семь лет клетка организма и суть духовного состояния живущего творческим миром человека меняется. Они могут измениться в лучшую сторону, но могут — и в худшую. Значит, вновь всё зависит только «от меня», от самого человека.

В нашем, современном мире надеяться на кого-либо нельзя. Все зависит только «от меня». Каждый из нас — кузнец своего счастья. О моём счастье никто не позаботится. И свидетельств истинности этой мысли множество. Возьмём для примера нашу школу, здравоохранение, систему работодателя. Кто спросил или кто послушал кого-либо из нас, когда проводилась модернизация школы? Откуда на наши головы свалилась подражания Западу в деле стандартизации содержания образования, проведения единого государственного экзамена, сведения к двуступенчатости высшего образования, ухудшения положения учителя? Как изменилась в последние годы российская деревня — кладёшь народную мудрости и

традиций? Что станет с творцом экономического прогресса — рабочим классом, если идёт сплошная капитализация нашего мира? Как отразятся эти новации на российской науке, культуре и быте? К чему будет устремляться молодёжь, заглядывая в завтрашний день?

Разве не видно невооруженным глазом, как за последние два десятилетия изменились жизненные мотивы школьников, студентов? Единственное учреждение российской действительности остаётся на прежних позициях борьбы за души человеческие — это церковь. Её вековые устои в обрядах, обычаях, естественно, изменяются, но в основе своей остаются человекопристрастными. И остаётся одно в этом мире бушующем — надежда на Бога и вера в себя. С себя начиная, человек должен устремиться к сохранению всего хорошего в себе, развития этого хорошего и совершенствования своего духа. В этом соединяется сила Божественного духа и человеческого устремления на пути из настоящего в будущее.

В любом будущем, в его зависимости от настоящего, нас ожидают два явления: с одной стороны, испытания; с другой — своё индивидуальное совершенствование, ведущие к очищению души от скверны быта и действительности. Особой силы зло принесёт будущему современная, казалось бы важная и безвинная технократизация учебно-воспитательного процесса, в основу которой организаторы образования закладывают сплошную компьютеризацию. Дети процессора — уже сегодня проблема из проблем. Я сформулирую всего лишь несколько вопросов, ответы на которые будут найдены в будущем каждым здравомыслящим человеком: будут ли отличаться дети процессора от нас, выросших на лоне природы; компьютер делает ребёнка идиотом или гением; могут ли жестокие компьютерные игры воспитать доброго и любящего ребёнка; не вызывает ли ужас у нормального человека интернетная свалка; не открывается ли с помощью сети новый способ любить; не делают ли компьютерные игры наркоманов и киборгов?.. (6)

Но что же будет с языком, с культурой общения друг с другом? Неужели и язык погрязнет в трясине социальных, более чем античеловеческих условиях? И что же делать? Ответа на эти вопросы я вынужден был искать у классиков русской культуры. Вот некоторые из правил, которых следует придерживаться в настоящей и будущей реальности: «Нынче принимать чужих ... слов, заимствованных из других языков ... не должно, чтобы не упасть в варварство, как латинскому» (М.В. Ломоносов); «Прекрасный наш язык, под пером писателей учёных и неискусных, быстро клонится к падению. Слова искажаются. Грамматика колеблется. Орфография ... изменяется по произволу всех и каждого. В журналах наших ещё менее правописания, нежели здравого смысла...» (А.С. Пушкин); «Избегайте учёных терминов, и старайтесь их переводить» (А.С. Пушкин); «Слог преподавателя... должен быть увлекающий, живописный» (Н.В. Гоголь); «Филологи, грамматики и литераторы не творят языка, а только сознают его законы и приводят их в ясность; язык творится сам собою, и даже не народом, а из народа» (В.Г. Белинский); «Берегите чистоту языка как святыню. Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас» (И.С. Тургенев); «Довести силу слова до очевидности физической силы» (М.М. Пришвин)...

Нет, не хватило у меня терпения перелистать в одно прикосновение такую огромную по объёму, но ещё более великую по содержанию книгу. Что ни писа-

тель, то и своё видение роли языка! Что ни мыслитель, то и борец за чистоту языка! Насколько великолепны образцы дум о языке писателей, которых мне хотелось бы цитировать и дальше. Здесь бы нашли место мысли Н.А. Добролюбова, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова, А.М. Горького и многих других...

В заключение не могу не поделиться своими накоплениями связей с языком. Всегда привлекала меня плавность, яркость и особая образность родного языка. Всегда любил я красный слог, возвышенный и чистый. Отсюда, видимо, и несколько правил, которые стали для меня мерилami языка: писать надо просто, чтобы было понятно, о чём идёт речь; ритм мысли должен соответствовать состоянию души — в одних случаях, образно, плавно и мечтательно, а в других, — страстно, с порывом и даже страданием; в любом случае не сгущать красок и не доходить до грубости; никакой пошлости, бранности и словотворчества, выходящего за рамки дозволенного; никогда не выискивать иностранных слов, если эту мысль можно сказать по-русски; умело пользоваться цитатами из работ других авторов, не строя из них иконостаса или лестницы, по которой будешь сам взбираться на вершину своего Олимпа; не переусердствовать с цифрами и таблицами, чтобы не превратить науку о воспитании в точную науку, определяющую количество флюидов эмоциональности, необходимых для воспитанного человека; не бояться простоты и образности народного языка, поскольку современная педагогика в основе имеет народную педагогику; осторожно работать с деепричастными оборотами, сложно-сочинёнными и сложно-подчинёнными предложениями; научиться думать, говорить и писать одинаково; писать кровью сердца, т.е. о том, что переживаешь в эту минуту сам, а не соком мозга, который всегда выбирает самый долгий путь, пока не поймёт, что от него хочет хозяин; как можно больше читать классическую художественную литературу, в том числе и книги по педагогике, написанные в те времена, когда не ставились эксперименты над проявлениями души и духа человеческого; не стараться учить других, а учиться самому любить, беречь, сохранять русский язык; давно пора возвратиться в русский алфавит букву «ё», без неё теряется энергетический заряд языка.

Язык — кровь от крови русского человека! В языке ритм и пульс русской жизни! От сохранности языка и его чистоты зависит будущее народа, будущее России...

Список использованной литературы

1. Антарова К.Е. Две жизни. В 4-х т. — М.: Изд-во Сиринь и Скорпион, 1993.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — М. ФАИР-ПРЕСС, 2001.
3. Виилма Л. Оставаться или идти. — Екатеринбург: У-Фактория, 2001.
4. Гумилёв Л.Н. Древняя Русь и Великая степь. — М.: Изд-во АСТ, 2001.
5. Гусева Н.Р. Славяне и арьи. Путь богов и слов. — М., 2000.
6. Кердалан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. — Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
7. Мор Т. Утопия. — М.: Изд-во АН СССР, 1953.
8. Русские писатели о языке (XVIII-XX вв.). — Л.: Советский писатель, 1954.
9. Учение Живой Этики. В 3-х т. — С.-Пб.: Просвещение, 1993.
10. Фребель Ф. Детский сад: Будем жить для наших детей. — Екатеринбург: У-Фактория, 2005.

Л.И. Духова

СУБКУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Субкультурные различия общества

Проблема культурной дифференциации общества всегда являлась предметом исследования самых различных областей научного знания. Интерес к частным культурам, существующим внутри общей, базовой культуры, определялся, прежде всего, видимой неоднородностью общества. Так, историческое развитие любого общества, его эволюционное движение от примитивных форм к все более усложняющимся социальным, политическим, экономическим, культурным отношениям, неизбежно влечет за собой внутреннюю дифференциацию этого общества. Наиболее ярко вначале обнаруживают себя национально-этнические различия. Качественно новый виток в исследовании подобного рода различий, связан с выделением в XIX веке социологии в самостоятельную область научного знания. Основным критерием дифференциации общества с точки зрения социологии становится статус той или иной социальной группы, социального сообщества, социального института, который они занимают по отношению к государству, их место в социальной иерархии или стратификации общества. Это дало толчок к исследованию классовых и сословных различий в обществе, а также вызвало интерес к различного рода антисоциальным группам, нормы которых не вписываются или являются прямо противоположными общественным.

Социально-политические и социально-экономические перемены, происходящие на современном этапе, неизбежно влекут за собой изменения в культурной организации общества. Так, стремление к единому экономическому, политическому, информационному пространству делает все менее заметными национальные и сословные различия, которые традиционно составляли основу культурной дифференциации. В повседневной жизни все сложнее удается сохранять национально-культурные традиции, все менее заметной является этническая и сословная принадлежность людей.

Однако именно на данном этапе развития общественных отношений появляется понятие «субкультура», которое все более активно используется в научном терминологическом аппарате самых разных наук.

Что же такое субкультура и почему возникла необходимость определения неких культурных образований данным термином? Прежде всего, возникает вопрос о том, почему эти образования не могут быть описаны через категорию «культуры»? На наш взгляд, это связано с тем, что в основе культурного разделения общества были выделены новые, несвойственные традиционному подходу, критерии, такие как: возраст (поколение) и профессия.

«Суб» — первая часть сложных слов, имеющая значение подчинения чему или кому-нибудь, обозначающая не основной, не главный, находящийся под чем-то или около чего-нибудь. Понятие «субкультура» первоначально обозначало явления, воспринимавшиеся как не — или вне — культурные. Однако постепенно такое понимание было преодолено. Прежде всего это было связано с тем, что резко обозначились межпоколенные, возрастные различия внутри единого культур-

ного пространства. Стремительное развитие общества в последние десятилетия предопределило быструю смену культурных ценностей, когда каждое новое поколение создает свои, новые нормы, формирует новые интересы и вкусы, часто значительно отличающиеся от предшествующих традиций. В связи с этим субкультура начинает рассматриваться не только как культура «разрушающая всякую культуру вообще», но получает статус, отличающейся от официальной, но вполне в нее вписывающейся и не противоречащей ей. Таким образом, субкультура — это культура внутри общей, базовой, основной культуры общества, это «подсистема» культуры, которая указывает на мультикультурный характер современного общества [2].

Многообразие критериев, по которым может быть выделена субкультура в современном обществе, предопределяет и многообразие специфических характеристик каждой из них.

Профессиональная субкультура

Долгое время само существование профессиональных субкультур не представлялось очевидным, поскольку профессионалы воспринимались как носители доминирующей культуры общества, а то и ее персонифицированное воплощение [2]. Сегодня в связи с изменением подхода к пониманию сущности субкультуры в научных исследованиях лишь намечился интерес к данной проблеме. Однако осторожность, с которой ученые обращаются к изучению профессиональных субкультур, объясняется рядом вполне объективных причин. Во-первых, отсутствием ярко выраженных внешних признаков (в отличие от «отклоняющихся» и молодежных субкультур), во-вторых, достаточной изученностью профессиональных объединений как реальной социальной группы (в социологии) и особенностей профессиональной культуры (в педагогике и психологии). Но каждая из вышеназванных наук исследовала лишь отдельные стороны профессиональной субкультуры в соответствии со своими целями и интересами.

Объединив усилия социологии, культурологии и психологии, мы будем понимать под профессиональной субкультурой совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т.д.), формирующихся внутри того или иного профессионального сообщества и влияющих на стиль жизни и мышления его представителей. Иными словами, с точки зрения социологии, любая профессиональная группа (или сообщество) может рассматриваться в качестве основания для возникновения и формирования внутри нее субкультуры. В свою очередь психологический подход к изучению субкультуры предполагает, что у людей, объединенных по профессиональному признаку или, сознательно объединившихся для выполнения какой-то профессиональной деятельности, формируются общие представления, ценности, предпочтения, эмоционально-оценочное отношение к действительности, нормы поведения и общения, которые отличают их от представителей других профессий.

Однако именно тогда, когда речь заходит о профессиональной субкультурной дифференциации общества, неизбежно возникает вопрос о том, в чем же отличие профессиональной культуры от субкультуры, нет ли формальной подмены одного термина другим?

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в центре внимания исследователей профессиональной культуры находится личность специалиста и его деятельность, достаточно четко ограниченные профессиональны-

ми рамками. Человек, принимая решение о принадлежности к той или иной профессиональной группе, заведомо попадает в систему объективированных, жестко заданных норм и требований, выдвигаемых институциональными структурами общества и воздействующих на его сознание и поведение. Такой структурой является и система профессиональной подготовки, которая включает в себя не только требования к уровню знаний и умений специалиста, но и требования к уровню профессиональной культуры. Поэтому, зачастую, модели профессиональной культуры воспринимаются как «идеальные», в том смысле, что отражают необходимый или желательный уровень, к которому должен стремиться каждый профессионал.

Принадлежность человека к профессиональной группе определяет его институционализированное поведение, значимое и полезное для государства и общества, «носящее утилитарный характер». Однако каждый взрослый член общества является носителем и профессиональной, и обыденной культуры. Последняя, не являясь столь значимой для государства, может иметь важный смысл для возникновения и функционирования культурных норм, необходимых для межличностного и группового взаимодействия.

Таким образом, мы можем говорить о существовании двух культурных пластов: профессионального и повседневного (обыденного). М.М. Бахтин отмечал, что культура «вся расположена на границах, границы проходят всюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле ее» [1].

Именно на границах пересечения профессиональной и обыденной культур формируются специфические субкультурные образования. В связи с этим профессиональная культура может рассматриваться как жесткая, заданная система, элементами которой должен овладеть каждый специалист. А изучение субкультуры предполагает не только исследование жестко фиксированных требований, но и структур повседневной, обыденной жизни, так как развитие, социализация, в том числе и профессиональная социализация человека происходят не только под воздействием целенаправленных факторов (вуза и профессиональной среды), но и стихийно, под влиянием слабоконтролируемых или вообще неконтролируемых факторов, из которых и состоит повседневная жизнь. То есть, требования, предъявляемые к профессиональной культуре, едины для всех и распространяются лишь на профессиональную деятельность. Однако профессиональная культура, становясь личностным образованием, чаще всего выходит за пределы профессиональной деятельности на уровень повседневной жизни и, трансформируясь под влиянием среды, приобретает статус **субкультуры**.

Взаимовлияние и взаимодействие профессиональной и обыденной культур имеет достаточно специфический характер. Они как бы выполняют противоположные по отношению друг к другу функции. Так, система желаемых и требуемых норм, выдвигаемых профессиональной культурой, может быть блокирована некими социальными факторами повседневной действительности. В результате, наблюдается значительная трансформация профессионально-культурных ценностей, представлений, норм и традиций, а, следовательно, формирование субкультурных различий внутри профессиональной культуры.

Влияние же профессиональной культуры на повседневную жизнь, напротив, вызывает стремление к целостности и единству сообщества за пределами

профессиональной деятельности. Различия обыденной культуры, «пропущенные» через систему профессиональной подготовки, систему профессиональных норм и требований, начинают приобретать характер некоторой системности. Это проявляется в типичном для большинства представителей профессии видении мира, типичном поведении, способах общения и взаимодействия и позволяет отличить их от членов других профессиональных сообществ.

Таким образом, любая субкультура, выделенная по профессиональному признаку, может рассматриваться как определенный пласт культуры, формирующийся как под влиянием профессиональной, так и повседневной культуры. Однако степень влияния каждой и особенности их взаимодействия будут определять специфику и различия между профессиональными субкультурами, а также значимость самой субкультуры в развитии и становлении профессионала.

Взаимовлияние профессионально-педагогической и обыденной культуры в субкультуре учителя

Субкультура учителя является достаточно специфическим образованием даже в сравнении с другими профессиональными субкультурами. Это связано, прежде всего, с особой функцией, которую учитель выполняет в обществе — учить, воспитывать, передавать традиции и опыт подрастающему поколению. То есть, ответственность, возложенная обществом на учителя, очень велика, а, следовательно, высоки и требования, предъявляемые к нему. Они включают в себя не только требования к уровню профессиональных знаний и умений, но и к уровню культуры. Анализ имеющихся работ по проблеме профессиональной культуры указывает на то, что именно культура педагога, учителя чаще всего является предметом научного исследования. Трудно назвать другую профессию, в которой помимо специальных знаний и умений, уделялось бы такое внимание уровню профессиональной культуры. В связи с этим традиционно учитель воспринимался в обществе как некий образец для подражания, что, в свою очередь, формировало у него повышенную ответственность за свои действия, поступки, поведение.

Как и большинство других, профессиональная группа (сообщество) учителей специально создана государством для выполнения социально значимой роли в обществе. Она имеет строго организованную структуру, выполняет заданные извне задачи и контролируется обществом и государством. Однако важную роль в формировании культурного своеобразия внутри группы играет тот факт, что система образования исторически является основным проводником государственной идеологии. Смена социально-политических приоритетов в государстве мгновенно отражается в образовательной парадигме.

В связи с этим учитель, как основной представитель института образования, в большей степени, чем какой бы то ни было другой профессионал, рассматривается как персонифицированное воплощение культуры общества в целом, а, следовательно, культура учителя отождествляется, как бы «растворяется» в базовой культуре. Именно таким пониманием предопределены зачастую крайне высокие культурные требования, предъявляемые к учителю со стороны общественного мнения.

Публичность, открытость профессии учителя, высокая степень контактности с самыми разными социальными группами, требует от учителя соблюдения своего статуса не только при выполнении профессиональной деятельности, но и за ее пределами.

Все эти факторы предопределили значительное влияние профессиональной культуры на повседневную жизнь учителя. Иными словами, большинство качеств, необходимых для выполнения профессиональной деятельности и ожидаемых со стороны общественного мнения, закрепляются на структурно-личностном уровне и проявляются в повседневной жизни учителя.

Однако, в свою очередь, обыденная культура неизбежно оказывает влияние на профессиональную культуру. И особенно это становится заметным в периоды быстрых социальных перемен и культурного разнообразия в обществе.

Так, например, массовость профессии учителя предопределяет тот факт, что по своему социальному происхождению «учительство» формируется из всех социальных групп общества, которые привносят в культурную систему свои нормы и ценности. В результате профессиональной подготовки с учетом институциональных культурных требований, предъявляемых к учителю, они трансформируются, но не исчезают полностью, а в последствии под влиянием повседневной среды (например, город — село) могут проявиться с новой силой. Тем самым, формируются разные субкультурные образования внутри профессиональной культуры (субкультура сельского учителя, субкультура городского учителя, субкультура молодого или пожилого учителя, учителя женщины или мужчины и т.п.). При этом следует заметить, что не все профессиональные субкультуры могут быть дифференцированы подобным образом. Например, есть профессии, которые существуют только на селе или только в городе; также в профессиях, возникших в новых экономических условиях, трудно провести возрастную дифференциацию; есть профессии, слабо дифференцирующиеся по половому признаку (хотя внутри педагогических кадров также существует явно выраженная тенденция к феминизации).

Кроме того, если рассматривать «открытость» социальной группы не только как возможность вхождения в нее, но и как возможность получения знаний о внутригрупповой жизни, а также степень контактности с другими группами, то профессиональное сообщество учителей может считаться одной из наиболее открытых профессиональных систем.

Вряд ли можно назвать другую профессиональную группу, чья бы деятельность осуществлялась в таком длительном и непосредственном контакте с другими группами: подростковой, молодежной, а также с представителями самых разнообразных групп (контакты учителя с родителями). Педагогический процесс является открытым, прежде всего, для молодежной субкультуры, носителями которой являются и школьники, и студенты, и молодые учителя. Это делает необходимым обращение к их опыту, к их культуре, которую они привносят из собственного предшествующего опыта. Таким образом, открытость, высокая степень контактности с различными группами предопределяют проникновение в профессиональную культуру учителя особенностей других субкультур, которые постоянно оказывают влияние на профессионально-педагогическую культуру, изменяя ее.

Следующим важным фактором трансформации профессионально-педагогической культуры в субкультуру является историчность профессиональной группы, то есть реальное существование на протяжении длительного периода времени на фоне социально-политических, социально-экономических, социально-культурных изменений в обществе. Профессиональная педагогическая деятельность имеет глубокие исторические корни. В связи с этим современная професси-

ональная культура учителя объективно является синтезом, с одной стороны, культурных особенностей, сложившихся на протяжении всего исторического развития и закрепленных в традициях, с другой — специфических черт, формирующихся под влиянием современных, постоянно меняющихся условий жизни, что и определяет функционирование и развитие субкультуры.

Таким образом, самый общий взгляд на проблему взаимовлияния профессионально-педагогической и обыденной культуры позволяет сделать вывод о том, что формирующееся на границах их пересечения культурное образование, определяемое нами как субкультура учителя, имеет свои особенности, отличающие ее от других профессиональных субкультур. И именно эти особенности указывают на значимость влияния субкультуры на процесс становления и развития учителя.

Для чего необходимо изучать субкультуру учителя?

Для чего же необходимо изучать субкультуру учителя, то есть, культурное образование, которое выходит за рамки непосредственной профессиональной деятельности и, на первый взгляд, не представляется столь значимым и важным в процессе профессионального становления и развития личности?

Может быть, вполне достаточно говорить о профессионально-педагогической культуре, которая целостно и системно отражает все необходимые требования, предъявляемые к учителю, концентрирует в себе богатейший педагогический опыт, накопленный вековой историей, которая методически грамотно определяет путь восхождения учителя вверх по лестнице профессионализма?

Безусловно, профессиональная культура важнейший ориентир в сложном процессе профессионального становления личности. Однако недооценка субкультуры учителя, которая является менее консервативным образованием по сравнению с профессионально-педагогической культурой и гораздо быстрее «впитывает» и реагирует на все изменения, происходящие в обществе, может привести к снижению эффективности профессионального развития личности, обострить многие профессиональные проблемы и кризисы.

В чем же заключается социализирующая и развивающая роль субкультуры? Прежде всего, посредством субкультуры формируется «образ учителя» в коллективном обыденном сознании общества, отражающий не только знания о профессиональной деятельности, но и эмоционально-оценочное отношение к профессионалу. Позитивный или негативный «образ учителя» во многом предопределяет статус самой профессии в обществе, а, следовательно, влияет на профессиональный выбор, на стремление идентифицировать себя с профессиональной группой или, напротив, обособиться от нее.

Процесс формирования этого образа находится под влиянием тех особенностей субкультуры, которые были описаны нами выше. Прежде всего, «образ» складывается из традиционных представлений об учителе, закрепленных в исторической памяти общества и связанных с особой функцией, которую он выполняет. Эти же представления, как правило, фиксируются и проводятся в общество профессионально-педагогической культурой. Зачастую они имеют несколько идеализированный характер (например, «умный», «добрый», «умеющий общаться», «любящий детей», «умеющий передать свои знания другим» и т.п.). Но в повседневной жизни люди имеют дело не с идеалом, а с реальным человеком, живущим в той же, что и все, сложной социально-экономической и социально-политической обстановке, в обществе с нестабильной культурной организацией,

испытывающим те же трудности и, пытающимся найти пути их преодоления. Однако в общественном сознании именно «образ учителя» существует достаточно устойчиво и традиционно и даже может рассматриваться как «архетип» или «схематизм», восходящий к истокам исторического сознания. И если этот «образ» в чем-то не совпадает с реально наблюдаемым, возникают достаточно отрицательные суждения о современном учителе.

Кроме того, высокая степень зависимости учителя от профессионально-педагогической культуры, стремление всегда соблюдать свой статус, соответствовать общественным ожиданиям, в повседневной жизни может неадекватно восприниматься окружающими и получать негативную оценку. Так, например, профессиональная привычка учителя учить, воспитывать, оценивать, быть активным, брать на себя инициативу и т.п., часто приобретает гипертрофированный характер и неосознанно проявляется в общении не только с учениками, но и с другими людьми, что также формирует отрицательный «образ учителя».

В свою очередь, культурное разнообразие, существующее в обществе, также влияет на формирование и восприятие «образа учителя». Это проявляется, прежде всего, в отсутствии целостности этого образа. Так, одни и те же качества, характеризующие учителя, могут по-разному восприниматься различными социальными категориями. Также, нами была отмечена тенденция к дифференциации самого «образа учителя», в частности, разделение на учителей старшего поколения и молодых учителей. Эти образы имеют различную эмоционально-оценочную характеристику со стороны разных социальных групп.

Таким образом, негативное влияние субкультуры начинает сказываться тогда, когда нарушается равновесие между взаимовлиянием профессиональной и обыденной культуры. Сложность разрешения данной проблемы заключается в том, что если процесс формирования профессиональной культуры является целенаправленным и контролируемым, то субкультура формируется стихийно, под влиянием неконтролируемых процессов, происходящих в повседневной жизни. Субкультура — данность, существующая в том виде, в каком есть, она мало зависит от желаемого и должного, ее нельзя формировать, ее позитивные и негативные стороны можно лишь учитывать, принимать или отвергать. Субкультуру трудно изучать, так как ее границы менее очевидны, чем границы профессиональной культуры.

Но специфика педагогической деятельности, особый социальный статус учителя, высокие требования, предъявляемые к учителю не только государством, но и обществом, предопределяют необходимость учитывать не только профессионально-культурные, но и субкультурные особенности в процессе профессионального становления личности. Осознание и актуализация особенностей субкультуры учителя должна стать частью профессиональной подготовки и позволить сохранить стабильность профессионально-педагогической культуры, сохранить традиционно высокий статус профессии и позитивный «образ учителя» в коллективном сознании общества.

* * *

В данной статье мы попытались акцентировать внимание на проблеме новой культурной дифференциации современного общества, а, значит, и поиске новых подходов, позволяющих установить диалог между различными культурными образованиями. Одним из перспективных подходов в данном направлении, на

наш взгляд, является субкультурный подход, позволяющий рассматривать сложные, порой малозаметные, неочевидные, но очень важные «взаимопереплетения» культур.

В период, когда общество переживает своеобразный культурный кризис, связанный с переоценкой многих ценностей, перераспределением приоритетов и значимостей, падение престижности профессии учителя, который является хранителем и проводником культурных традиций, должно рассматриваться как важнейшая проблема государства и общества.

На наш взгляд, многие причины нестабильного положения учителя в обществе связаны с культурными особенностями, сложившимися внутри профессионального сообщества и не всегда вписывающимися в ситуацию быстроменяющихся культурных отношений за его пределами. Безусловно, время все расставит по своим местам, и учитель вновь займет достойное место в обществе. Но сегодня, недооценивая сложный процесс взаимовлияния различных культурных образований, недооценивая роль субкультуры в процессе профессиональной социализации, мы рискуем «потерять» целое поколение учителей, разуверившихся в значимости собственной профессиональной культуры.

Список использованной литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
2. Щепанская Т.Б. Антропология профессий // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2003. — Т. VI. — № 1(21). — С. 139—161.



Поликультурное мышление

А.М. Булыгин

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Статья подготовлена при поддержке РГНФ,
проект «Развитие культуры межнациональных отношений у школьников»
№ 06-06-00454а*

Исторически российское государство складывалось как многонациональное, представленное мощным этнокультурным компонентом, своеобразием религий, верований различных народов, проживающих на одной территории в условиях единого отечества. Сложные геополитические процессы, произошедшие в Российской Федерации на рубеже XX—XXI веков, связаны с изменением существенных характеристик нашего общества и в первую очередь, с пересмотром и переосмыслением системы ценностей. Правда, по мнению некоторых ученых, ценности у нас просто рухнули. Никакой переоценки, при которой на место ложных ценностей встают ценности истинные, не произошло (6).

Особую актуальность в условиях бурной смены аксиологических приоритетов приобретает рост национального самосознания этносов, которое в рамках моноидеологии, господствовавшей на протяжении большей части XX века считалось интегрированным в некое интернациональное мироощущение. С изменением системы общественных отношений в конце ушедшего столетия формируются новые ценностные отношения, выступающие объединительной силой общества. Необходимость сохранения прочности, устойчивости государственной конструкции объясняется то особое внимание к развитию культуры межнациональных отношений и воспитанию этнической толерантности у подрастающего поколения, которое возникло на современном этапе. Подобная ситуация актуализирует необходимость разработки аксиологических решений, способствующих развитию этого важнейшего педагогического феномена. Основой российского гражданского общества должно стать признание ценностей полиэтнического, поликультурного, поликонфессионального построения государственности, что связано с поиском, разработкой и реализацией ценностных ориентиров, ведущих к иному социокультурному состоянию, иной образовательной идеологии.

В России почти нет школ с мононациональным составом учащихся, но при этом большинство общеобразовательных учреждений руководствуется в своей учебной деятельности единым образовательным стандартом. Справедливости ра-

ди следует отметить, что национально-региональный компонент, входящий в стандарт позволяет учесть особенности национального характера или психического склада, хотя значение этнокультурного элемента недооценивается. Между тем, в период общественных ломок, трудностей социально-экономического становления значительно усиливаются различия в ценностных оценках этносов о личности человека в родовом понимании «свой-чужой».

Педагогические системы, как прошлого, так и настоящего, содержат в качестве сущностных основ цели, нормы и ценности человеческого бытия, однако богатое аксиологическое наследие, современные разработки, содержащие в себе буквально драгоценные залежи идей, гипотез, практических решений не востребованы в полной мере до сих пор. Резкие, скачкообразные переходы от одного политизированного состояния к другому приводят, как правило, к имитации ценностных перемен, не затрагивают глубинных основ этнокультурного сознания, а лишь более тщательно маскируют, или пугающе обнажают устоявшуюся веками систему ценностей бытия, показывая всю бессмысленность формальных воздействий на личность.

Сегодня стало определенно ясным, что многочисленные попытки формирования «нового человека», предпринятые с позиций социального заказа не могут быть успешными, если предлагаемые в качестве социокультурных ориентиров ценности вступают в противоречие с аксиологическими устоями личности, поскольку встречают мощное противодействие ее духовной сферы. Гипертрофированное восприятие материалистических понятий привело к проникновению в сферу образования установок, обесценивающих внутренне присущие ему ценностные приоритеты. Разработка и внедрение в практику обучения и воспитания ценностей гуманистического толка, включавших в себя кроме прочих и этнокультурные значения, были практически прекращены. Рационализм, утилитарность упростили все многообразие общественных отношений, вторглись в ценностное сознание этносов, по сути дела предложив старую марксистскую догму интернационализма в условиях стремления к быстрой наживе. В конце 20 столетия вновь обострились интерес и внимание к ценностям, как в теоретической, так и практической плоскости, на страницах научных изданий широко обсуждалась проблема их общечеловеческого единства и социокультурных различий.

На современном этапе развития мирового сообщества, который характеризуется процессом глобализации, объединением усилий в области экономики, науки, техники, культуры, информационным обеспечением жизнедеятельности различных наций и народностей проблема воспитания культуры межнациональных отношений актуализируется. В подобной интеграции уже заложено пренебрежение ценностями многих этносов в угоду получения сверхприбыли, обеспечения комфорта «золотого миллиарда», однако ценностный обмен осуществляется в любом случае и он, вне всякого сомнения, обогащает мировое сообщество, придает ему определенную аксиологическую свежесть, намечает общие ориентиры для развития человечества. Нация, как известно, не племя, а хранитель общих святынь и ценностей цивилизации понятых на свой национальный лад, она участник ее общих достояний и вопрос должен исследоваться в плоскости не только этнокультурной, но и аксиологической (6). Однако до настоящего времени исследователями не выработано четких позиций позволяющих, достаточно уверенно го-

ворить о природе ценностей, их влиянии на жизнь этносов в различных общественно-экономических условиях

Известно, что учение о ценности получило свое развитие в середине XIX века. Само понятие «ценность» как эстетическую и этическую категорию впервые ввел в научный оборот немецкий философ, врач и естествоиспытатель Р.Г. Лотце, выделивший три сферы: действительность, истинность и ценность. Последнюю он отождествлял со значимостью, которую обретает познаваемая действительность по отношению к человеку. В дальнейшем аксиология в качестве особой ветви философии разрабатывается в трудах неокантианцев (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), совершенствуется в сочинениях представителей немецкой феноменологии (М. Шеллер, Н. Гартман и др.). Во всех явлениях культуры, — отмечал Риккерт, — мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком; и наоборот, все, что возникло и выросло само по себе, может быть рассматриваемо вне всякого отношения к ценностям, а если оно и на самом деле есть не что иное, как природа, то должно быть рассматриваемо таким образом (2).

Следуя рассуждениям ученого можно понять, что ценности осознаются только в произведениях культуры, они связаны с конкретной эпохой, типом культуры и общества и не являются выражением ориентаций индивидов на определенные предметы окружающей реальности. Поэтому задача исследователя-историка, указывает философ, заключается не в обобщении разнообразных исторических событий а, напротив, в выделении из бесконечного многообразия того своеобразного, специфического, что могло бы характеризовать какое-нибудь явление, в целом, как исторический индивидуум. По Риккерту, критерием, а точнее сказать инструментарием диагностирования специфического, является метод отнесения к «ценности», благодаря чему более выпуклым представляется различие культурных и природных явлений. По его мнению, чтобы еще яснее выявить все своеобразие этого различия, нужно вполне определенно назвать теперь исторически-индивидуализирующий метод методом отнесения к ценности, — в противоположность естествознанию, устанавливающему закономерные связи и игнорирующему культурные ценности и отнесение к ним своих объектов (2).

В этот же период времени (середина XIX столетия) произошло размежевание понятий «ценность» и «стоимость», ранее несших в себе адекватную смысловую нагрузку. Если в политэкономии стоимость является порождением труда, то в философии ценность направлена на будущее и имеет значение для достижения какой-либо цели и тем самым как бы отдалается от действительности.

В последующие годы, в связи с развитием более специальных философских наук об обществе и человеке (философии о религии, философии права, этики; эстетики и др.) все более стала чувствоваться недостаточность только гносеологического и социологического подходов к различным сторонам жизнедеятельности людей. Во вновь появившихся отраслях философского знания значительно возросла роль нормативно ценностных суждений, выражающих не только причинно-следственные связи, но и ценностные отношения людей к объективной действительности. В ценностном отношении существенна не столько объективная природа предметов, явлений действительности, сколько их значение (ценность)

для субъекта деятельности, например, способность предметов, удовлетворять какую-то потребность. Стало быть, возникла нужда в аксиологическом (социально-ценностном) подходе к явлениям, дополняющим гносеологический и социологический подходы.

Следует отметить, что в российской философии также существовало аксиологическое направление, получившее особенное развитие со второй половины XIX века. В данном случае речь идет о русской идеалистической философии, развитие которой продолжалось уже в первой русской эмиграции после 1917 года. В противовес приверженцам знаменитых ученых Запада, например, Г. Бокля, А. Кетле, О. Конта, Д. Льюиса и других, чьи произведения, отстаивающие научную закономерность развития человечества, пользовались популярностью у русских читателей, самобытные русские мыслители выдвигали собственные взгляды на прогресс и ценность. Общим проявлением подъема интереса общественности к проблеме ценности можно считать опубликование таких произведений, как «Что такое прогресс» (1869) Н. Михайловского, «Исторических писем» П.Л. Лаврова, (1868—1869), «Что такое партия прогресса» (1870) П.Н.Ткачева. В этом мощном проявлении интереса к ценностям была немалая заслуга русских философов XIX—XX вв. (до 1917 года). Имена их вписаны золотыми буквами в историю отечественной и мировой культуры — Н.А. Бердяев, С.В. Булгаков, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Е.Н. Трубецкой, С.Л. Франк и др.(2).

Проблемы ценностей человека, их природа, виды взаимоотношений, наше знание о них — традиционно были в центре внимания русской философии. Аксиология, наряду с психологией, педагогикой, теорией культуры всегда служила одной из идейных опор воспитания. Ее религиозная составляющая оказывала несомненное влияние на формирование мировоззрения личности. В дореволюционный период профессора нравственного богословия Русской православной церкви М.А. Олесницкий, М.М. Тареев и другие излагали основы христианской этической аксиологии, но в послереволюционном атеистическом мировоззрении для нее не осталось места.

Вспыхнувший в середине 60-х годов прошлого века ценностный бум угас на стадии незавершенных дискуссий о природе исходных категорий, ибо одной из них непременно должна быть ценность человеческой личности вне корпоративных интересов и социально-профессиональной принадлежности. Тем не менее, вследствие бурных диспутов появились фундаментальные работы, посвященные проблеме ценностей в марксизме. Стали известны имена таких ученых как С.Ф. Анисимов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов и др.

К началу 70-х гг. аксиология, включающая в себя широкий спектр идей от релятивизма до абсолютизма, от субъективизма до объективизма, от скептицизма до догматизма выполнила, в основном, задачу собственного обоснования. Исходя из положения, что каждый человек «примеряет» к себе абсолютно все, с чем он соприкасается и, в соответствии, со своими представлениями он принимает или отвергает события, вещи, идеи, явления, оценивая их как приятное или неприятное, полезное или вредное, нужное или ненужное, ценное или не ценное, в науке был определен способ подхода к реалиям окружающей среды, получивший в философской литературе название ценностного, а те явления (или стороны явлений) природы и общества, которые являются благами жизни и культуры людей опре-

деленного общества или класса в качестве действительности, цели или идеала стали называться ценностями.

Проблема ценностного подхода является одной из самых сложных в человеческом обществе и требует тщательного, порой скрупулезного анализа. Ценностный подход к явлениям природы и общества, то есть отбор того, что нам нужно, что мы ценим, есть элементарный акт, без которого не возможна ни деятельность, ни сама жизнь человека, как существа, имеющего различные потребности, интересы, цели. Лишенная стремления к определенным ценностям, жизнь теряет всякий смысл, фактически перестает быть жизнью. Общество точно так же не может функционировать и развиваться без ценностного подхода к явлениям и процессам, происходящим в нем. Оно строго оберегает свои ценности, наказывает за их игнорирование, поощряет за преданность им. Имеют свои ценности любые слои общества, вопрос лишь только в том, что считать ценностью.

В среде аксиологов (так назовем исследователей ценностной проблематики) по сей день не существует единого представления о самом понятии «ценность». Как отмечает Н. Решер, горячее желание иметь точную ценностную терминологию, похоже, явилось единственной точкой согласия для них. Поэтому решение задачи в определении понятия «ценность» растянулось во времени. Ведь еще русский философ П.Н. Ткачев опасался, что отсутствие единства ценности, обязательной для всех, может привести к нравственной анархии, то есть господству бесчисленных субъективных истин и, поэтому стремился к установлению общесубъективной истины. Его оппонент П.Л. Лавров, отказываясь от признания объективации универсальной ценности, смог установить свою философию ценности на основе дифференциации, в силу которой каждая развивающаяся личность усваивает универсальную норму в соответствии со своим уровнем развития. При этом философ указывает, что высокая степень ценности была достигнута меньшинством за счет менее интеллектуализированного большинства. Следовательно, по логике Лаврова, воплощенная в меньшинстве ценность должна быть возвращена большинству как долг. Этот «ценностный» спор продолжается в философии и по сей день.

Современные исследователи ценностной проблематики рассматривают ценность как особую определенность предметов и явлений отличающую их от природного бытия, а общественная значимость природных явлений выступает в качестве критерия ценности (А.М. Коршунов, В.В. Мантатов), как положительное значение данного предмета или его свойства для конкретного субъекта деятельности с точки зрения того, насколько этот предмет способен удовлетворить определенную потребность (С.Ф. Анисимов). В ряде других философских работ (В.В. Сержантов, В.Ф. Москаленко и др.) ценность трактуется как то, что направлено в будущее и имеет значение для достижения какой-либо цели или как предмет потребностей человека.

Наряду с самыми различными суждениями о природе ценности существуют мнения о том, что принятые в литературе различные определения ценностей как значимого или должного, нормы или идеала, как предмета всякого интереса, предпочтения или оценки, на самом деле не противоречат друг другу, поскольку входят на разных уровнях в целостную структуру ценности и проявляются соответствующим образом в зависимости от ситуации.

Таким образом, несмотря на различие в формулировках определения «ценности», ученые единодушны в одном — деятельность человека обладает аксиологическими свойствами.

Одной из серьезных проблем, с которыми сталкиваются исследователи природы ценностей, является иерархизация таковых. Ориентирование в мире ценностей, выдвижение на вершину иерархической лестницы доминирующей ценности, которой должны быть подчинены все остальные — довольно сложная задача, требующая кропотливого анализа, определенного уровня научного мировоззрения. Ведь картина иерархии ценностей призвана помочь выработать стратегию и тактику человеческой деятельности. В истории науки сохранилось немало ценностных иерархических систем, отражающих саму суть исторического времени. Наиболее типичным примером может служить иерархия ценностей, предложенная философом Максом Шелером, которую он выстроил следующим образом:

— ряд ценностей приятного и неприятного. Этим ценностям соответствуют ощущения удовольствия и боли;

— ряд ценностей витального чувствования. В качестве состояния здесь выступают «модусы» жизненного чувства (чувства здоровья и болезней, силы и усталости), а в качестве инстинктивных ответных реакций — отвага, страх, импульс мести, гнев;

— ряд ценностей духовного качества, особенностью которых является оторванность от всей сферы телесного, отрешенность от окружающего мира (2).

При чувствовании этих ценностей выступает явная необходимость приносить им в жертву жизненные блага.

По мнению М. Шеллера ценности по своей природе распадаются на две группы — положительные и отрицательные. Часть исследователей считает, что само понятие «ценность» уже обладает положительной характеристикой, ибо ценность со знаком минус абсурдна. Речь идет, по-видимому, о значениях ценности. Ведь на ценностной шкале значений плюс и минус простираются до абсолютных значений, но без отношения к человеку, ни полезны, ни вредны. Ценностями они становятся лишь, приобретая общественные свойства, будучи вовлеченными в общественную практику. Ценность объективна по характеру, она может существовать и вне сознания личности. Личность, очевидно, не всегда воспринимает всю совокупность объективных ценностей. В первую очередь здесь нужно говорить об уровне усвоения, принятия, субъективирования личностью этих ценностей.

В этой связи, по мнению, В.П. Тугаринова, решение проблемы ценностей, если оно хочет быть эффективным, а не формальным должно быть тесно связано с решением проблем личности, с изучением личных ценностей и с воздействием на последние, то есть воспитанием. Ведь в ряде случаев личность остается невосприимчивой, глухой к ценностям, предлагаемому обществом, а иногда чрезвычайно интенсивно усваивает ценности, которые ей общество не очень предлагает или не предлагает вовсе. Поэтому вопрос выяснения закономерностей функционирования и усвоения личностью тех или иных ценностей по-прежнему актуален. Исследователи отмечают, что субъективная иерархия ценностей никогда не бывает просто пассивным отражением иерархии объективной, ибо субъект с помощью таковой творчески осуществляет свои ценностные проекты. В 1970-х годах, несмотря на бурные дискуссии, в среде советских философов так и не было достиг-

нито единства в определении ценности и природы ценностного отношения. Одна группа философов, начиная с В.П. Тугаринова, считает, что свойства предмета не зависят от субъекта, но, в то же время, ценности содержат и субъективный момент, так как взаимосвязаны с интересами и потребностями людей. При данном подходе учитывались конкретно-историческая деятельность субъекта, его активность, классовая принадлежность, партийность и т.д. Другая группа исследователей (М.В. Демин, А.М. Коршунов, Л.Н. Столович и др.) доказывает, что ценность носит объективный, всеобщий характер (2).

Для изучения мира ценностей необходима их классификация, дающая так же возможность конструирования послушных ценностных систем, отвечающих интересам тех или иных социальных групп. В нашей стране одним из первых классифицировал все ценности В.П. Тугаринов, разделив их на материальные, социально-политические, духовные, где человек представлен как высшая ценность бытия (2).

О.Г. Дробницкий считает лучшим вариантом классификацию ценностей не по их естественным свойствам, а по отношению к человеку и его потребностям, так как всякий предмет, попадающий в поле зрения человека, есть одновременно предмет естественный и социальный. По его мнению, различают ценности наличные, существующие реально, актуальные и ценности идеальные, потенциальные (2).

Чешский исследователь В.Брожек, анализируя аксиологическую литературу, выделяет основные типологии ценностей, весьма точно определив классификационные признаки, оставив другим лишь возможность варьировать в рамках описанного. Во-первых, ценности материальные и духовные. Во-вторых, ценности действительные и воображаемые или возможно «концептуальные» ценности. В-третьих, по происхождению и характеру выполняемых функций ценности можно делить на первичные, вторичные и третичные, например: биологические потребности, средства труда, средства коммуникации. В-четвертых, исходя из генезиса потребностей различают априорные и апостериорные ценности. В-пятых, с временной точки зрения ценности можно разделить на нынешние, прошлые и будущие. В-шестых, можно выделить финальные и инструментальные ценности. В-седьмых, деление ценностей на утилитарные, эстетические, правовые, религиозные и т.д.(2).

В процессе установления значимости предметов и явлений окружающей реальности человек подвергает ценность оценке, то есть осознает степень соответствия данного предмета своим потребностям и возможность их удовлетворения в наличной ситуации. Оценивающая способность сознания присуща только человеку, который строит свои отношения с окружающей средой с позиций личных и общественных интересов. Существовая объективно ценность, подвергается оценке со стороны социального субъекта, где знание о ценностном объекте совмещается со знанием об отношении человека нему. Лишь признаваемая ценность способна выполнять функцию ориентира поведения.

В отличие от ценности и ценностного отношения существующих субъективно, оценки и оценочные суждения всегда объективны. Оценка, данная предмету или явлению конкретным индивидом, индивидуальна, а потому оценок одного и того же объекта может быть столько, сколько существующих оценивающих

субъектов. Реальной основой разнообразия оценок одного и того же объекта являются специфические потребности и интересы, индивидуальная природа субъекта. Оценки могут быть определены с позиций истинности и ложности, что делает их еще более относительными, чем ценности, но это отнюдь не означает полной произвольности оценки. В то же время в результате повторения подтверждения оценок складываются нормы и принципы определенной социальной группы, всего общества, которые представляют собой устойчивые в их воздействии на человека оценки. Ценность и оценка как две категории, выражающие практическое взаимодействие субъекта и объекта, взаимоопределяют друг друга. Именно при их взаимодействии рождается оценочное суждение в качестве установления ценности. Приобщаясь к историко-культурному опыту человек, может найти уже готовую, исторически сложившуюся систему ценностей и, оценив ее принять как данность, как руководство к дальнейшему действию.

Таким образом, происходит как бы развертывание ценностных форм из социальной памяти в социальную программу. Сначала осуществляется фиксация ценностного опыта, то есть охватывается простейшая суть оценки, он включается в сферу сознания, интерпретируется. После такого ценностного осмысления мира аксиологический опыт трансформируется, переводится из объективированной человеческой деятельности в живую деятельность.

На основании знания о характере оценки и ее субъекта можно сделать выводы (с определенными допущениями) о ценностных ориентациях личности — субъекта оценки, ведь ценностные ориентации служат своеобразным фильтром, сквозь который проникают только те оценки, основания которых образуют ценностные ориентации близкие или тождественные ценностным ориентациям субъекта.

Приведенные мнения исследователей позволяют увидеть, что выбор ценностей, создание их систем детерминированы следующим: а) познаны ли они субъектом; б) познаны, но не признаны и тогда сознательно не осваиваются; в) признаны, но не желательны с точки зрения индивидуальной направленности желаний, идеалов и целей; г) признаны и сознательно не осваиваются. Зафиксировано, что там, где ценности общественно не прочны, там, где сегодня действительно одно, а завтра — другое, а также там, где суть толкования одного и того же явления дома и в школе расходится, там человек скорее определяет, что для него неприемлемо как идеал жизни, ибо положительные ценности в сложившейся ситуации слишком шатки для серьезного понимания поведения (2).

Таким образом, основные положения теории ценностей позволяют нам сделать следующие выводы:

- ценность по своему онтологическому статусу есть общественное отношение и как таковая не может быть сведена к какому-либо предмету или образованию;
- ценность принимается как объективное свойство вещей, заложенных в их собственной природе;
- ценности нельзя навязать или отобрать силой;
- ценности логически и научно доказать невозможно;
- невозможно построить идеальную иерархическую пирамиду ценностей в виду изменчивости и подвижности критериев ценностей и их функций;

— ценности являются стержнем жизненных стратегий, без них утрачивается смысл жизни;

Несмотря на большое количество работ, проблема ценностей остается пока недостаточно разработанной. Мы полагаем, что познание сущности ценностей как системообразующего компонента культуры помогает раскрыть смысл этой категории, сделать широкий спектр объективных предпочтений предметом осознания, переживания как особых потребностей личности, закрепления их в качестве устойчивых жизненных ориентаций, способствующих развитию культуры межнациональных отношений.

Обращение к аксиологическому подходу позволяет определить культуру межнациональных отношений как социально-психологическое свойство личности, являющееся результатом ее субъективных отношений с представителями других национальностей и характеризующейся высоким уровнем совершенства.

Важнейшим показателем культуры межнациональных отношений нам видится этническая толерантность, под которой понимается толерантность к ценностям и культурным особенностям других этнических групп, готовность к позитивным межэтническим контактам.

Данный вывод сделан на основании тщательного изучения и анализа научных гипотез, позиций исследователей этого феномена. Этнокультурная толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретает через воспитание, информированность и личный опыт. Как действие, этнокультурная толерантность — это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и, порой, противодействующих в несогласии представителей этносов, языков и конфессий. В культурном разнообразии заинтересованы представители всех наций, они объективно являются потребителями интеллектуально-эстетических ценностей, связанных с этой культурой, заинтересованы в ее сохранении и развитии. Поэтому содействие национальной культуре в современном цивилизованном обществе реализуется, прежде всего, как просветительская деятельность. Защита национальной культуры рациональна только в условиях этнического или культурного геноцида (7).

Такое понимание данного противоречивого явления очень близко педагогике. Для профилактики манипуляций национальным сознанием, для осуществления оценки и контроля процесса развития культуры межнациональных отношений необходимо учитывать ряд факторов, имеющих важное значение в решении воспитательных задач. Основными из них являются наследственность, социокультурная среда, система воспитания, собственная деятельность человека. Обеспечить полноценную жизнь школьников в полиэтничном обществе призван учитель. Только толерантный педагог, с высоким уровнем коммуникативной культуры, соблюдающий принципы диалогичности общения с учащимися сможет создать необходимые условия для эффективного качественного процесса развития культуры межнациональных отношений. Такой учитель будет с уважением относиться и принимать во внимание социальные установки и ценностные ориентации детей, уровень их этнической толерантности. Гарантацией его ценностной убежденности может служить уровень профессионализма, позволяющий выйти за пределы повседневной обыденности, способствующий актуализации профессионально важных качеств, создающий стремление к поиску новых технологий воспитания.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что при внедрении и использовании педагогических технологий, решающих задачи формирования ценностей, гарантированным результатом может стать лишь получение позитивного социального опыта, то есть опыта общения, взаимодействия, совместной деятельности. В этих целях часто применяются программы общекультурного тренинга с акцентом на осознание самого себя представителем группы, этноса, культуры. При этом типе взаимодействия движение происходит от осознания ценностей собственной культуры к анализу различий между культурами и, в конечном счете, выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности взаимодействия. Среди многочисленных программ культурно-специфического тренинга особенно широкое распространение получили семинары-мастерские, где в ходе групповых дискуссий обсуждаются ситуации, возникающие при личных контактах представителей двух народов (такой тренинг проводил К. Роджерс с членами вовлеченных в конфликты групп в Северной Ирландии и ЮАР) (1).

Весьма важным является атрибутивный тренинг, помогающий сделать ожидания индивида о возможном поведении представителя другой культуры более точными и способствующий освоению изоморфных атрибуций, характерных для членов сообщества с которыми предстоит взаимодействие.

Следует отметить, что в настоящее время для решения задач по развитию культуры межнациональных отношений могут эффективно использоваться психо — и социодрама, в которых отрабатываются умения чувствовать ситуацию в коллективе, оценивать и изменять состояние человека иной национальности, войти с ним в продуктивный контакт. Широко применяются такие формы, методы и технологии как: дискуссия, проектирование, интерпретация, групповая проблемная работа, работа в парах, ролевые игры, КТД и т.д.

Кроме выше описанных техник и технологий, безусловного внимания заслуживает потенциал национально-регионального компонента содержания образования (экскурсии в музеи этнографии, краеведения, народного творчества, посещение концертов фольклорных коллективов и др.).

Таким образом, в современной социокультурной ситуации образованию принадлежит ведущая роль в формировании культуры межнациональных отношений подрастающего поколения. Профессиональный долг педагога состоит в том, чтобы научить молодых людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность, а таком случае ценностная позиция учителя является определяющей.

Список использованной литературы

1. Анисимов С.Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века // Вестник Московского Ун-та. — 1994. — № 4. — Серия 7.
2. Бульнин А.М., Громова Е.М. Развитие культуры межнациональных отношений педагогов (ценностный аспект). — Ульяновск: УлГПУ, 2006.
3. Бульнин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект. — М., 1998.
4. Вульф В.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. — 2002. — № 6.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика. — М., 1999.
6. Иконников Н.К. Механизмы межкультурного восприятия // Социс. — 1995. — № 11.
7. Померанц Г.С. Дороги духа и зигзаги истории. — М., 2008.
8. Эйдман И.В. Прорыв в будущее: социология интернет-революции. — М., 2007.

9. Этнопедагогические традиции формирования культуры межнациональных отношений: Мат. междунар. научно-практ. конф. — Казань: КГУ, 2000.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Еще в XX веке стала очевидной человеческая «неспособность схватить одновременно разного, несовместимого с точкой зрения формальной логики... Господствующий в последние века «метафизический способ мышления», который в последнее время принято называть линейным, «одномерным», не в состоянии охватить явление в целом, с разных сторон, в его многомерности, что и делает насущной проблему нового типа мышления» (1, 268). Европейская наука вынуждена констатировать, что человечество утратило опыт Единого, что «целостный человек не состоялся». Характеристикой расщепленного человека и расколотой цивилизации являются, с одной стороны, цивилизационные разломы и столкновения, а с другой, всевозможный мультикультурализм и кризис идентичности. Именно «расщепленность человека порождает расщепленность его культуры. ... Все следствия расщепленности ответственны за экологический кризис — наука и техника как формы проявления отвлеченной рациональности; воля к власти и потребительство — как формы проявления отвлеченной чувственности» (2, 40—41). Разрушение целостного сознания, утрата целостного миропонимания и мировоззренческая недальновидность составляют основу кризиса западной цивилизации. Для преодоления негативной ситуации необходимы и новое качество мышления, и новый уровень осознанности происходящего. Не случайно М. Хайдеггер ключевым вопросом эпохи определил не «*Что делать?*», а «*Как начать думать?*»

В современной культуре доминирует плюрализм как форма взаимной терпимости и безразличия. Развитие технологий «диалога культур», «межкультурной коммуникации» — одна из утопий социотехноса. Можно предположить, что чем больше разнообразной коммуникации и диалогов, то тем больше понимания. Но очевидно противоположное. Диалоги, построенные на идее «высказывания» привели к глухоте всеозвученного и вседозволенного плюрализма. Когда все говорят, но никто никого не слушает и уже, наверное, почти не умеет слушать.

Культура социотехноса — атомизированная, мозаичная, способная только к состоянию дискретно-дифференцированного механического целого. Поэтому процесс глобализации может быть понят как вторичное механическое объединение одинаковых социально-технологических образцов разнообразных национальных культур, уже подвергшихся вестернизации. Поэтому все осуществляемые попытки технологического глобального неосинтеза, «догоняющей глобализации» — устранить дискретно-симультанное и индивидуально-плюралистическое состояние, ликвидировать «разрывы» между самостоятельными, отчужденными вариантами культуры — и не дают ожидаемого результата. М. Хайдеггер отмечал, неужели «предел устранения малейшего намека на дистанцию достигается телевизионной аппаратурой, которая скоро пронизает и скрепит собой всю многоэтажную махину коммуникации? ... Но спешное устранение всех расстояний не приносит с собой никакой близости; ибо близость заключается не в уменьшении отдаленности. ... Что такое близость, если она нам не дается, несмотря на свертывание длинейших расстояний до кратчайших дистанций? Что такое близость, ес-

ли непрестанное устранение всех расстояний даже отгоняет ее? Что такое близость, если вместе с ее отсутствием куда-то делась и даль? Что же тут происходит, когда из-за устранения больших расстояний все встает в одинаковой дали и одинаковой близости? Что такое это единообразие, где все ни близко, ни далеко, словно лишилось дистанции? Все спекается в недалекое единообразие. ... Разве сплющивание до исчезновения дистанции не еще более жутко, чем разлетание всего на куски?»

(3, 316).

Что есть культура как способ бытия человека в мире: величина бесконечно большая или сумма бесконечно малых величин? Определение культуры через конечный набор дискретных форм и видов деятельности невозможно, потому что «конечными шагами пройти бесконечность нельзя» (4, 29). Разрушение и деградация устойчивых бытийных инвариантных макроструктур, переход от мышления образами к мышлению образцами и стереотипами, (как бесконечно малыми дискретными величинами), приводит, особенно в эпоху «картины мира», в период мировоззренческого отношения человека к сущему, к сокращению и упрощению культуры как жизненного пространства. Актуальная в последнее время идея о необходимости развития философии жизни, как альтернатива философии прогресса, смерти, небытия, так или иначе, связана с необходимостью вернуться к мышлению бесконечно большими величинами и категориями.

Проблема неустойчивости глобальной социально-технологической цивилизации — в машиноподобном, стереотипном, тиражируемом однообразии образцов. Линейное мышление не способно к парадигмальному мышлению, не может сложить *онтологически устойчивую инвариантную структуру в отвлечении от естественного и необходимого культурного разнообразия мира*. Потому что в цивилизации единое превратилось в одинаковое, вместо единства мира — единственная система управления миром, замещающая собой свободу и динамику инвариантных трансформаций. Однако, сумма образцов (любого уровня сложности), рано или поздно сталкивается с тем, что «одноименное отталкивается», одинаковое ведет к ненависти, и только подобное притягивает подобное.

Инвариант устойчивой бытийности человечества — рассредоточенное структурное множество динамических подобий всех национальных культур. Некая сверх-реалия, некое мета-множество, (т.е. «мета — фора» или метафора). Инвариант не является и не может быть дан в качестве образца, культурной константы, его нельзя получить в качестве информации или «готового сообщения». Это некая заданная «переменная константа», а точнее «константная переменность», «константная переводимость», «константная преобразуемость», гибкая и изменчивая, которая стремится к поддержанию состояния динамического равновесия. Инвариантная устойчивость культуры допускает и предполагает наследование культуры, творческое воссоздание заданного способа бытия. Как отмечает В.В. Бибихин, продолжение традиции возможно только на основе переводимости. «Настоящая суть перевода — продолжение традиции. Благодаря переводам озарения человечества переходят из одного слоя в другой, от поколения к следующему. Благодаря переводам культура существует как растущее целое. Она прервется, если каждый век перестанет восстанавливать то, что было добыто предыдущими» (5, 212).

Неопределенность и дополнительность инвариантной структуры и динамика изменчивости в интервале подобия может быть описана в терминах поэтической неопределенности как устойчивый *образ культуры* или *идея культуры*. Задаваемая интервалом подобия мета-логика, или стерео-логика, определяется этическими и эстетическими устоями культуры. Поэтому сложение, образование канонического инварианта происходит на основе духовной культуры, ментальной целостности традиции.

Умозрительный (мировоззренческий) поворот, необходимый для изменения и типа, и динамики социокультурного развития всего человечества предполагает четкое осознание того, что западная культура — это не все человечество, а небольшая, локальная часть, ограниченная небольшим фрагментом пространства и времени всеобщего человеческого бытия. Притязания Запада быть центром мира, власти, культуры, истории известны под разными именами: евроцентризм, романо-германский шовинизм, глобализм, «западнизм», а обращение иных народов в эту «веру» — как вестернизация, глобализация, «западнизация». Критика этих претензий на центральное и исключительное положение ведется наукой уже не одно столетие. Когда-то она была сформулирована Данилевским, О. Шпенглер характеризовал Европу как «мнимый центр всего мирового свершения», а евразийцы еще в первой половине XX века критиковали романо-германский шовинизм и космополитизм. Н.С. Трубецкой критикует романо-германский шовинизм, претендующий на культурное господство в мире, он указывал, что «романо-германцы были всегда столь наивно уверены в том, что только они — люди, что называли себя «человечеством», свою культуру — «общечеловеческой цивилизацией» и, наконец, свой шовинизм — «космополитизмом» (6, 64). При этом совершенно очевидно, что европейская культура: не абсолюта; она обязательна только для народов, ее создавших; она ничем не совершеннее других культур и ее усвоение не является благом; полное её усвоение возможно только при антропологическом смешении или антропологическом поглощении народа романо-германцами; без антропологического поглощения возможен лишь суррогат, поскольку усваивается только «статика» культуры, а не ее «динамика»; культура становится неспособной к дальнейшему развитию, она может только заимствовать очередные новые образцы у романогерманцев; в этих условиях культура вынуждена отказаться от собственного культуротворчества (6, 102—103). При негативных изменениях в культуре в результате разрушения инвариантной переводимости и создания одной (единственной) статической системы культуры с жестким центром, возможность полифонического сосуществования культур в инварианте устойчивой бытийности изменяется на формальное заимствование, т.е. усвоение извне данного образца в ситуации устойчивого потребления мира.

Доступный социотехносу уровень технологической симультанности может объединить по принципу мозаичной структуры все, даже не совместимое. Но плюрализм — это безразличная толерантность множественных дискретных точек зрения, не предполагающих и не ждущих встречи. Что обеспечивает устойчивость явлению одновременности разнообразного? «Закон строг: *лишь подобное может встретиться с подобным!* А если нет достаточной степени подобия, то и встреча не получится» (7, 109). И гармония культур возможна только как «согласие несогласного».

Однажды О. Мандельштам заметил, что «нет ничего более страшного для человека, чем другой человек, которому нет до него никакого дела». Наверное, один из основополагающих принципов экзистенциального диалога — «мы слышим слово, насколько способны откликнуться ему» (В.В. Бибихин). Поэтому идея со-ответствия, идея резонанса принципиально меняет всю техническую модель (социо)культурной коммуникации, возвращая ее в естественное состояние онтологического диалога. Линейная оппозиция «Я — Другой (чужой)», как линейная трансляция информационных сообщений превращается в диалог созвучия сознаний, культур, традиций, который сказан древней санскритской формулой «Другой — это есть ты». Эта формула есть ни что иное как «коммуникативный вариант» «золотого правила нравственности», которое существует в культурах самых разных народов мира: не делай другому то, чего не желаешь себе. «Золотое правило» — одна из важнейших человеческих ценностей. Поэтому, без простой идеи — *Tad tvam asi* — объясняющей всю онтологию подлинно человеческого общения, без ее осознания, перейти от «диалога цивилизаций» к «цивилизации диалога» (В.М. Межуев) невозможно.

Возвращение от механической глобализации к инварианту устойчивой бытийности для России означает необходимость не столько в национальной идее, (как одном из вариантов фундаментализма), а в идеях национальной консолидации общества, необходимость не в диалоге (коммуникации) культур, а именно в «цивилизации диалога».

Идею устойчивой бытийности трудно, практически невозможно, выразить в рациональных понятиях и категориях, специализированных в системе социально-технологической цивилизации. Поэтому для разработки новой фундаментальной социокультурной теории необходимы не дифференцирующие, так называемые «бесконечно малые величины», (приспособленные к описанию сценариев знаковых игр), а интегральные, (нео)синкретические, «бесконечно большие», трансфинитные величины, способные к постижению жизни в феномене одновременности. Вполне возможно, что будущее человечества во многом зависит от того, в каком времени будет найден способ для создания образа устойчивой бытийности. А для этого необходимо понять, что для мира важнее не глобальное (идео)логическое единство, а единство экзистенциальное, когда «одно не затмевает другое, а оттеняет его красоту» (8, 41).

Список использованной литературы

1. Григорьева Т.П. Образы мира в культуре. Встреча Запада с Востоком // Культура, человек и картина мира. — М.: Наука, 1987. — С. 262—299.
2. Горелов А.А., Горелова Т.А. «Расщепленный» человек и идея всеединства // Человек — 2004. — № 5. — С. 39—46.
3. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления — М.: Республика, 1993. — 480 с.
4. Гиренок Ф.И. Русские космисты. — М.: Знание, 1990. — 64 с.
5. Бибихин В.В. Слово и событие. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 280 с.
6. Трубецкой Н.С. История. Культура. Язык — М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. — 800 с.
7. Батищев Г.С. Найти и обрести себя // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 103—130.
8. Григорьева Т.П. Путь культуры // Человек. — 2006. — № 6. — С. 35—43.

Л.П. Костикова

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное социальное мироустройство вообще и образование в частности отличаются поликультурностью, ставшей особо значимой со второй половины XX века во всех развитых странах мира. Ее причины кроются в нарастающей глобализации и переходе к открытому информационному обществу, в существенно возросшей трудовой мобильности населения, а также в неугасающих локальных военных конфликтах, а также в политических и социально-экономических кризисах, приводящих к росту числа вынужденных переселенцев. Вполне закономерно, следовательно, что во многих странах происходят существенные изменения в требованиях к результатам обучения и воспитания подрастающего поколения, провозглашается необходимость формирования у учащихся готовности и способности жить в открытом обществе, в котором сосуществуют представители различных национальностей и этнических групп. В идеале посредством перестройки образовательной концепции в русле поликультурности возможно создать общество новой формации, в котором преобладающими окажутся не ценностные установки и ориентиры собственной культурно-этнической среды, а некоего глобального социума, бесконфликтно сочетающего всевозможные национальные культуры.

Мировая педагогическая мысль в ответ на возникновение новых социокультурных реалий — глобализацию и интернационализацию мира, процессы этнокультурного самоопределения, проблемы мультикультурного общества и миграции — разрабатывает соответствующую образовательную стратегию, что отражено в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО, ОМЕР и т.д. Наиболее полно эта проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного (Д. Бэнкс и др.) и межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауернхаймер, В. Нике и др.), глобального образования (Р. Хенви) и др.

В российской педагогической науке также активизировались теоретические поиски: возникли концепции «Воспитание культуры межнационального общения» З.Т. Гасанова, «Многокультурное образование» Г.Д. Дмитриева, складывается традиция поликультурного образования под влиянием теоретических поисков авторского коллектива В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой. Ведутся исследования в области мультикультурного образования (Абсалямова А.Г., Крылова Н.Б., Шафрикова А.В. и др.), воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности (Абэлян В.Х., Зиновьев Д.В., Мубинова З.Ф., Ядрихинская Л.С., и др.). В последнее время к проблеме поликультурного образования обращаются не только многие дидакты-исследователи, но и педагоги-практики (Н.Н. Васильева, В.Г. Рошупкин, Л.А. Семёнова, В.П. Фурманова).

Поликультурное обучение как дидактическая концепция приобретает всё более глобальный характер, интегрируясь в учебные программы целого ряда дисциплин на уровне методики. В частности, поликультурную грамотность и лингво-социокультурную компетенцию как цель обучения постулируют многие преподаватели иностранных языков. В частности, Л.Г. Веденина [34, 43] определяет «поликультурное обучение» как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры». Соответственно, линг-

вососоциокультурная компетенция представляется не только как достаточная осведомлённость в аспектах своей и чужой культурной среды, но и как знание языка другого народа/народов — такая интерпретация позволяет говорить о более полном формировании глобально ориентированной личности.

Актуальность идей поликультурности для России связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и в других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникновение «языкового бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу — все эти идеи поликультурного образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

В настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается формирование лингвососоциокультурной компетенции и создание «целостной культурно-языковой личности» [33, 24]. Такое развитие взглядов на цели обучения предполагает не только овладение соответствующей иноязычной техникой общения, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, т.к. последнее недостижимо без должного уровня осведомлённости участников общения о социокультурных общностях, к которым каждый из них принадлежит. Данные общности, или сферы, не тождественны вследствие различий в материальных и духовных условиях существования соответствующих народов и стран, особенностей их истории, культуры, общественно-экономического строя, политической системы, бытового уклада и т.д.

Важное место в становлении концепции языкового образования в логике кросс-культурного диалога занимают достижения отечественной *лингвокультурологии* (В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасова и др.). Данная сфера знания занимается проблемами взаимосвязи языка и культуры, становлением языковой картины мира. Эта наука рассматривает факторы успешности межкультурной коммуникации, занимается соотношением языка и культуры, отражением коллективного менталитета в языке конкретного этноса, влиянием изучаемого языка на становление личности и формирование национального характера, а также целым спектром прочих миноритарных вопросов.

Согласно положениям лингвокультурологии, каждый язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует их картину мира, модели мировосприятия. Каждый конкретный язык являет собой национальную самобытную систему, которая определяет мировоззрение носителей данного языка. Картина мира конкретного этноса заключается, прежде всего, в содержательной стороне языка, его способе концептуализации, она и становится фундаментом всех культурных стереотипов, разделяемых представителями данной этнической группы. Ее анализ помогает понять, чем различаются национальные культуры, как они дополняют друг друга на уровне мировой культуры.

Бесспорным признается тот факт, что в начале нового века целью обучения иностранным языкам уже не может являться только лишь передача лингвистических знаний, умений и навыков, и даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации, ограничивающейся, в первую очередь, суммой географических и исторических понятий и явлений. Центральное место в языковом образовании должно стать формирование *способности к участию в межкультурной коммуникации*. Это особенно важно сейчас, когда «смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как всегда, остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения и избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [25, с. 9]. Е.И. Пассов утверждает, что современная парадигма образования должна рассматриваться уже не как знание-центрическая, а как культуросообразная [25]. Приобщение учащихся к диалогу культур посредством иностранных языков очень важно с точки зрения образования и воспитания, так как «формирование человека культуры, человека духовного всегда происходит благодаря диалогу культур — родной и иностранной» [26]. Поликультурное и многоязычное образование не предполагает отказа от ценностей родной культуры, наоборот, познавая чужую культуру посредством языка, учащийся более глубоко познает и свою собственную язык и закодированную в нем культуру.

В отечественной лингводидактике предлагаются различные определения понятия «межкультурная коммуникация», причем одно из первых было предложено Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым. Межкультурная коммуникация трактуется в работе как «адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам» [6, с. 13]. И.И. Халеева предлагает убеждена, что межкультурная коммуникация — это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «Другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению. В.В.Сафонова емко определяет межкультурное общение как «функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к разным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам» [19, с. 18].

Пристальное внимание к вопросам межкультурной коммуникации открыло для исследователей и иную сторону теории кросс-культурного диалога. Идеи межкультурной коммуникации могут оказаться не более чем модными течениями в методике, если не обеспечить учащихся *основами родной культуры*.

Общепризнанным является тот факт, что каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого, по меткому выражению Л.В. Щербы «отлито» в форме родного языка (эта же мысль высказывалась В. фон Гумбольдтом), взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущим народу, представителем которого он является. Следовательно, культура иной страны воспринимается через призму родной культуры. Более того, философы образования отмечали и обратную связь — родную культуру по-

знать истинно емко удастся тоже лишь в сравнении. Диалог в культуре и языке (по М.М. Бахтину и В.С. Библеру) выходит на уровень важнейшей характеристики культуры, универсального принципа, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры и воспроизводство личности. Все историко-культурные явления выступают продуктом общения с самим собой, социумом, универсумом. «Культура способна жить и развиваться только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми «на себя» — на выход за свои пределы — культурами. В таком конечном счёте действующими лицами оказываются отдельные культуры, актуализованные в ответ на вопрос другой культуры, живущие только в вопрошаниях этой культуры» [18, 286]. М.М. Бахтин понимает культуру в контексте диалогического подхода как «форму общения людей разных культур, форму диалога; для него «культура есть там, где есть две культуры, и что самосознание культуры есть форма её бытия на грани с иной культурой» [20, 85].

В отечественной литературе А.Д. Райхштейн сформулировал и впоследствии развил идеи отражения культуры нации в языке и о знаниях национально-культурных особенностей речи, как условия для правильного понимания иноязычных текстов [15.С.10]. Им был выделен национальный аспект межкультурного общения и поднят вопрос аналитического подхода к изучению зарубежной литературы в сопоставлении с собственной культурой.

Только пережив родную культуру в живой ее соотнесенности с культурами стран изучаемых языков, можно стать настоящим гражданином Отечества и полноправным гражданином мира. Овладение ценностями родной культуры позволяет сделать восприятие иных культур более точным, глубоким и всесторонним. Поэтому в модели обучения языку, основанной на идеях кросс-культурного диалога, представляется целесообразным обучать умению использовать английский язык в приложении к русской культуре [23, с. 13].

Более того, в языковом образовании пересматривается традиционный подход к изучению культуры стран изучаемого языка: при изучении английского внимание сосредоточивается на англо-американской культуре, при изучении французского — на французской культуре. Такой подход признается моноцентричным в плане культурной ориентации обучаемых. В условиях современного поликультурного мира и интенсивных межкультурных и поли-языковых контактов становится необходимым вводить в процесс преподавания *обучение основам мировой, глобальной культуры, включающей в себя ценности как ведущих на данный момент макрокультур, так и культур миноритарных.*

По нашему мнению, эта инновация в отечественном языковом образовании заслуживает самого пристального внимания, ведь «ноша культурных ценностей», как писал академик Д.С. Лихачев, — это ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеем, тем более изощренным и острым становится восприятие иных культур — культур, удаленных от нас во времени и в пространстве древних и других стран. Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», своей в личном и национальном аспекте.

Воплощение идей кросс-культурного подхода в языковом образовании требует обратиться к одному из спорных аспектов — понятию «лингвосоциокультурная компетенция». Так, Е.И. Пассов выступает против использования этого

понятия. Он считает, что это заимствованное понятие является проводником прагматического подхода, в то время как для русского человека, в первую очередь, всегда была важна духовность.

Другие исследователи полагают, что развитие у учащихся лингвосоциокультурной компетенции — важнейший компонент поликультурного образования, поскольку искомая компетенция — главный ключ для достижения личного успеха в установлении межкультурных отношений. Лингвосоциокультурная компетенция в большинстве источников определяется достаточно размыто и блекло: как взаимодействие ценностей, поведения, обычаев, традиций, языка, сформированные в обществе и характеризующие его. Незнание лингвосоциокультурных отличий (этикета, традиций, вербальной/невербальной коммуникации) может отрицательно влиять на развитие деловых отношений. Лингвосоциокультурная компетенция включает, по мнению Е.Ю. Рогачевой и О.А.Тумановой [16], следующие ключевые положения:

- знание этикета (американцы пожимают руки при встрече и прощании);
- знание языка жестов (англичане и американцы делают знак «ОК», когда чем-то удовлетворены, в русском знак означает «ноль» — и «деньги» — в японском);
- знание звуков, имеющих коммуникативные функции (например, [auch] — если кто-то испуган, [ups] — в неожиданных ситуациях и т.д.);
- знание обычаев: *Boxing Day* — UK, *Thanksgiving Day* — US, *Mardi Gras* — US;
- знание ценностей и повседневных привычек;
- страноведение: географическое положение, климат, политические и экономические системы;
- изучение языка через изучение менталитета, обычаев и традиций жителей страны: знание понятий, отражающих черты национальной культуры: *canyon, downtown, drugstore, red-neck* и т.д.;
- изучение социолингвистики (язык, используемый для особых социальных целей). Социолингвистическая компетенция поможет использовать язык в зависимости от пола, возраста, социального статуса. Социолингвистический подход учитывает социальную роль и психологическое отношение людей друг к другу, место и время разговора, обсуждаемую тему, тон, средства невербальной коммуникации, стилистические оттенки высказывания и т.д.

Социокультурная компетенция играет важную роль при изучении делового английского в контексте поликультурного диалога. В этом случае необходимо включать изучение аспектов, касающихся поведения в сфере бизнеса:

- как принято вести себя в сфере бизнеса в различных странах (пожимать ли руки при первой и последующей встречах, насколько (не)формально общаться, как обращаться к коллегам, можно ли обсуждать деловые вопросы на неофициальных приемах, кому следует оплачивать счета во время деловых встреч).
- Каковы особенности взаимоотношений сотрудников и типы управления: вертикальные и горизонтальные отношения, формы проведения переговоров.

Однако в диалог вступают не сами культуры, а люди в процессе разнообразного социального взаимодействия, поэтому так важно в реализации идеи поликультурного диалога обратиться к *антропоцентрическому* принципу обучения

иностранным и одному языку и в связи с этим акцентировать внимание на такие моменты как

- повышение статуса учащегося в образовательном процессе;
- формирование у учащегося таких качеств личности, как открытость, терпимость и готовность к общению;
- формирование языковой и концептуальной картины мира;
- осознание учащимся личной ответственности за результаты обучения;
- включение в систему оценки достижений индивидуального опыта учащегося в межкультурном общении.

Подобное комплексное видение лингвосоциокультурной компетенции встречается и в работах зарубежных дидактов, только оно представляется нам более емким, объемным. Так, например, Нел Силье [27] представляет искомую компетенцию как набор определенных знаний и умений в сфере межкультурного общения. Говоря о межкультурных знаниях, автор выделяет следующие три основные аспекта, категории:

- понимание того факта, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;
- понимание, что поведение и речь зависят от таких социальных переменных, как возраст, пол, принадлежность к социальному классу, место жительства и т.п.;
- знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации.

Межкультурные умения, собственно, компетентности, Нел Силье делит на следующие четыре класса:

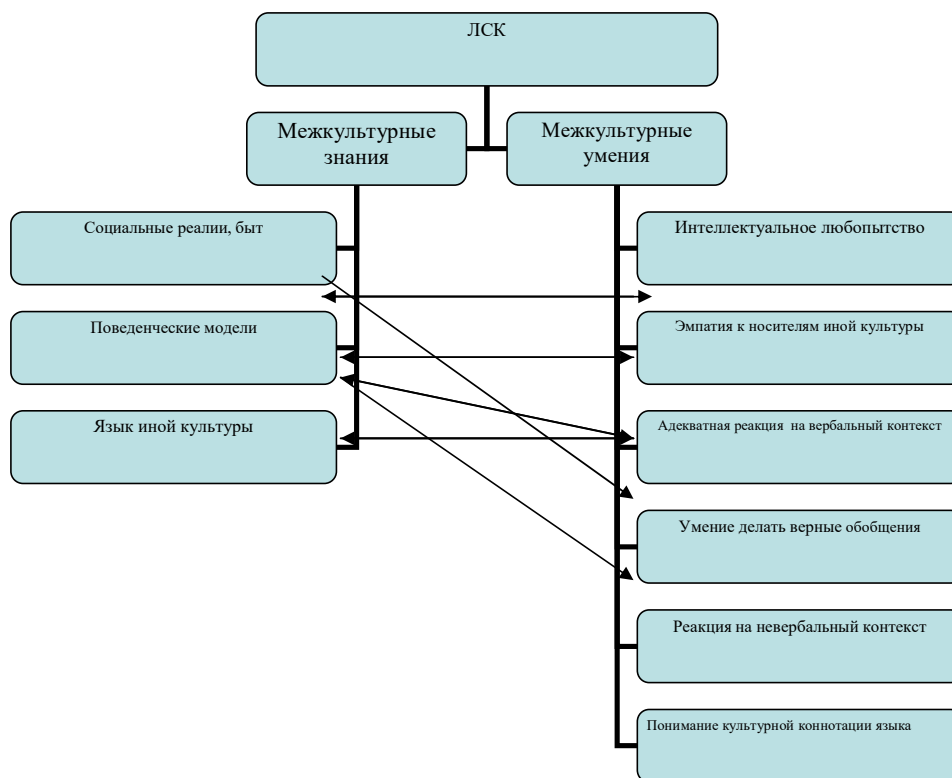
1. Способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров.
2. Умение распознавать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка.
3. Умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам культуры собственной.
4. Интеллектуальное любопытство, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его.

Данная классификация межкультурных умений выдвигает тезис о лингвосоциокультурной компетенции как комплексе суб-компетентностей. Комплексное видение искомой компетенции, представленное в работе Нел Селье [27], можно отразить в следующей схеме.

Не меньший интерес представляет также видение искомой компетенции, представленное в работах Альберто Фантини [28]. Он также рассматривает её как чрезвычайно комплексный феномен, включающий следующие компоненты:

- 1) набор определённых поведенческих особенностей, характерных черт;
- 2) три компетентностных сферы, или домена;
- 3) четыре измерения;
- 4) и, в качестве рекомендуемого компонента, — достаточный уровень владения иностранным языком, разделяемым носителями изучаемой культуры.

Структурная модель ЛСК (по Н.Селье)



1. Поведенческие особенности необходимые для овладения ЛСК:

Поведенческая гибкость, юмор, терпимость, открытость, заинтересованность в мире и собеседнике, интеллектуальное любопытство, эмпатия, терпимость, заведомо положительное отношение к новизне, сдержанность в оценках и пр.

2. Компетентностные сферы, коммуникационные домены:

- умение устанавливать и поддерживать общение, а в более широком смысле — дружественные отношения с собеседником;
- умение эффективно общаться, извлекая максимум фактической информации и эстетического удовольствия из процесса коммуникации с минимальными потерями как в информационном, так и в эмоциональном качестве передаваемой информации;
- умение эффективно сотрудничать с целью достижения результатов, выгодных для обеих сторон, задействованных в процессе коммуникации.

3. Четыре измерения:

- интеллект, достаточно продвинутый уровень интеллектуальных операций, багаж фоновых знаний, начитанность;

— позитивное отношение к миру, собеседнику, процессу взаимодействия, к себе как участнику коммуникации;

— умения и навыки, потребные для эффективной организации общения и взаимодействия;

— знание поведенческих моделей, стратегий коммуникации, фоновой культурной информации, релевантной для культурной среды собеседника, партнёра по коммуникационному акту.

4. Достаточный уровень владения иностранным языком (разделяемым носителями изучаемой культуры): умение корректно изъясняться, выражать свои мысли, передавать потребности, правильно воспринимать выраженные собеседником идеи, своевременно реагировать на них, распознавать культурный подтекст речевых единиц, адекватно его интерпретировать.

Предложенная модель является объёмной и, пожалуй, несколько усложнённой, и, на наш взгляд, проигрывает в отношении стройности. Тем не менее, среди четырёх измерений ЛСК, описанных А. Фантини, легко узнаваемы социальная и культурная компетенции, в то время как коммуникационные домены слагают коммуникативную компетенцию.

Особый интерес представляет в работе А. Фантини тот в факт, что достаточный уровень владения иностранным языком изучаемой культурной среды характеризуется не как определяющий, а лишь как комплиментарный. Действительно, многие педагоги, в частности, А.Г. Баранов, Т.С. Щербина, Н.Д. Гальскова и др. постулируют, что ЛСК не может рассматриваться как совокупность отдельных коммуникативных суб-компетенций, которыми владеет знающий несколько иностранных языков человек. Данная компетенция имеет «сложный мультиаспектный характер, что проявляется в её интегративной сущности и разном уровне владения её основными составляющими» (29, 6). Например, если человек в недостаточной степени владеет речевыми умениями в том или ином языке, но знает формы этического поведения, принятые в ином культурном социуме, проявляет доброжелательность и открытость, то эти знания и качества могут помочь ему в определённой степени восполнить имеющиеся пробелы и способствовать налаживанию контактов с партнёрами по диалогу культур. Исходя из тезиса о многоаспектности лингвосоциокультурной компетенции, можно сделать вывод о том, что целью обучения ей является развитие у обучаемого способности к поликультурному взаимодействию и к использованию компетентностей к в экстралингвистических, так и в лингвистических сферах как инструментов этого взаимодействия.

Успешная реализация идеи межкультурного диалога невозможна без изменения акцентов в технологиях обучения иностранному языку, использование которых будет способствовать становлению субъекта деятельности, определять перспективы личностного и языкового развития учащегося. Рассмотрим на ряде примеров, каким образом трансформируются технологии обучения в логике межкультурного диалога. И всё же, на наш взгляд, неверным будет утверждение, что овладение лингвосоциокультурной компетенцией возможно исключительно в рамках предмета «иностранное языки». Действительно, возможно приобщение к ценностям иной культуры путём её рассмотрения с позиций философии, культурологии, педагогики, социологии, этнологии и прочих дисциплин. Понятие «лингвосоциокультурная компетенция» находится в сфере интересов целого ряда

дисциплин, причём они пополняют фонд знаний о данном понятии, следуя своим специальным интересам и в комплексе, будучи опутанными межпредметными связями, представляют собой компоненты системы поликультурного образования.

Список использованной литературы

1. Аванесов Г.А. Культурно ориентированная модернизация России // Социально-гуманитарные знания. — 2000. — № 4. — С. 42—23.
2. Алферов Ю.С. Деятельность СЕ в области образования // Социально-гуманитарные знания. — 1998. — № 6. — С. 17—22.
3. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранный язык в школе. — 2002. — № 2. — С. 28—31.
4. Бердяев Н.А. Самосознание. — М., 1990.
5. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранный язык в школе. — 2000. — № 5. — С. 72—75.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М., 1990.
7. Кабакчи В.В. Английский язык межкультурного общения — новый аспект в преподавании английского языка // Иностранный язык в школе. — 2000. — № 6. — С. 84—89, 112.
8. Коротенкова В.В. Филологизация обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. — 2001. — № 4. — С. 22—25.
9. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур // Иностранный язык в школе. — 2000. — № 6. — С. 3—5.
10. Крысин Л.П. Язык — живая саморазвивающаяся система // Общественные науки и современность. — 2001. — № 5. — С. 41—65.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. — М., 2001.
12. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. — М., 2000.
13. Миронов А.В. Социально-гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. — 2001. — № 3. — С. 21—29.
14. Пуляев В.Т. Новая парадигма развития образования и основные контуры ее реализации в России // Социально-гуманитарные знания. — 1998. — № 5. — С. 12—18.
15. Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранный язык в школе. — 1986. — № 5. — С. 10—14.
16. Рогачева Е.Ю., Туманова О.А. Диалог культур в обучении иностранному языку. Уч.-метод. пособие. — Владимир, 1999. — 108 с.
17. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж, 1996.
18. Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявление в языковой политике и образовании // Иностранный язык в школе. — 2002. — № 3. — С. 22—32.
19. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранный язык в школе. — 2001. — № 3. — С. 17—23.
20. Селезнева Е.Н. Проблемы трансформации культурных ценностей в моделях образования и культурной политики // Социально-гуманитарные знания №1, 2001, с. 43—51.
21. Синагатуллин И.М. Новый миллениум и место иностранного языка в поликультурном социуме // Иностранный язык в школе №1, 2002 — с. 32—37.
22. Сыродеева А.А. Поликультурное образование. М., 2001.
23. Сысоев П.В. Феномен американской ментальности // Иностранный язык в школе №5, 1999 — с. 68—73.
24. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранный язык в школе №4, 2001 — с. 12—15.
25. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. — М. Слово/Slovo, 2000.
26. Цетлин В.С. К истории научной школы, основы которой заложены Л.В. Щербой // Иностранный язык в школе №3, 1999 — с. 10—15, №4, 1999 — с. 8—14.

27. Яковлева Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранный язык в школе №6, 2001 — с. 4—7.
28. Пассов Е.И. Методология методики: теория и опыт применения. (Избранное). Липецк, 2002. С. 44.
29. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Воронеж, 2003. С. 43.
30. Seelye H.N. Teaching culture: strategies for intercultural communication. Lincolnwood, IL: National Textbook Co, 1994, 190 p.
31. Fantini A. Exploring intercultural competence: a construct proposal, Brattleboro, VT, USA 1995, revised 1996, p.170
32. Гальскова Н.Д., Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. // Иностранные языки в школе, №1, 2004, С.3—8
33. Фурманова В.П., Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ...доктора пед.наук. — М., 1994, с. 544
34. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация / Тез. докл. — Иркутск, 1993. — С.42—47



Стратегия развития высшего образования

А.Н. Ходусов

СУБЪЕКТНО-МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПРОГНОЗИРОВАНИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для понимания идеи данной статьи автором используется следующий категориальный аппарат:

— Субъект — носитель активности, осуществляющий изменения в других людях и в себе самом как в других. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо.

— Субъектность — качество личности, обозначающее способность человека отдавать отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни.

— Смысл личностный — понимание человеком содержания и направленности жизни, своего места в мире, предназначения всего человечества. Определение смысла личностного выступает содержательным элементом культуры жизненного самоопределения личности (2, 312).

— Менталитет — (франц. Mentalite) — образ мышления, мировосприятия, духовной настроенности, присущие индивиду или группе. Менталитет — мировоззренческая матрица, картина мира в сознании человека и его вписанность в эту картину.

— Менталитет личности — с одной стороны, объединяет все индивидуальные качества человека (природные, социальные, духовные), с другой стороны, делает упор на неповторимость. Уникальность личности автора.

— Ментальность — способ видения мира, в котором мысль не отделена от эмоций (1, 77; 4, 25).

— Подход — совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-либо, что-либо, в изучении чего-нибудь, и т.п.) (3, 398).

Научное осмысление политических, социально-экономических, культурных, теоретико-методологических, организационно-методологических и других детерминант системной модернизации профессионального образования показывает, что в его стратегиях преобладают аксиологический, культурологический, формационный, цивилизационный подходы. Эти подходы позволяют выделить объективные (внешне задаваемые) конкретно-исторические условия развития профессионального образования. Вместе с тем, изучение опыта системной модерни-

зации отечественного и западноевропейского профессионального образования показывает, что на происходящие изменения в стратегии профессионального образования влияет также деятельность его субъектов.

Деятельность субъектов профессионального образования демонстрирует совокупность его ценностных координат (аксиологическая доминанта), отношение к другим субъектам профессионального образования и способы деятельности по его преобразованию. В этой связи решение задачи, связанной с обоснованием концепции прогнозирования стратегии развития профессионального образования может быть осуществлено через рассмотрение деятельности его субъектов в конкретной исторической ситуации.

Данный контекст проблемы предполагает, с нашей точки зрения, применение субъектно-ментального подхода в прогнозировании стратегии развития высшего профессионального образования. Субъектно-ментальный подход в профессиональном образовании есть осуществление профессиональной подготовки и переподготовки в контексте андрогогики с учетом менталитета и субъектности человека. Суть субъектно-ментального подхода составляет гибкое использование современных смыслов профессионального образования с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому из субъектов профессионального образования.

Деятельность субъектов профессионального образования в прогнозировании стратегии развития высшего и профессионального образования с применением субъектно-ментального подхода может быть объяснена на философском, психологическом и педагогическом уровнях.

Философия утверждает, что современный человек стал проблематичным, и поэтому, в частности, реальности его профессионального образования не могут быть объяснены с помощью какой-либо одной стратегии, опирающейся, как правило, на моноцентрический методологический подход.

Между тем и общество (социум) не предстает перед нами гомогенно. Оно, по утверждению Д.И. Фельдштейна, сложно структурировано, и при этом сами структурные характеристики его изменились. Поэтому важен дифференцированный детальный анализ, раскрывающий, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте, на что рефлексировать, какие образы у него формируются, когда изменяется его потребностно-мотивационная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп. То есть необходимо, с точки зрения Д.И. Фельдштейна, осмыслить реальную ситуацию жизнедеятельности и функционирования нашего современника — юного, взрослого, зрелого и пожилого, — понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют (5, 4).

В этом контексте на первый план выступает выделение и описание менталитета субъектов профессионального образования.

С позиций современной философии, на наш взгляд, следует выделять три типа менталитета: деструктурный менталитет, конвенциональный менталитет, автономно-личностный. Деструктурный менталитет базируется на прагматических установках альтернативы полезно-бесполезного. Конвенциональный менталитет характеризуется ориентацией на заданные извне нормы и требования к профессиональной деятельности, ограничивающие, как правило, реализацию

профессиональной «Я-концепции». Автономно-личностный менталитет ориентирован на устойчивую внутреннюю субъектную систему принципов профессионального образования, детерминантами которых выступают смыслы профессиональной деятельности. Автономно-личностный менталитет обращен к профессиональной «Я-концепции» как модели профессиональной идентичности, что предполагает наличие позитивных образов и перспектив профессионального будущего.

Менталитет выступает как структурообразующее активности субъекта профессионального образования, преобразовывая ее (активность) в ментальную деятельность. Менталитет профессионального образования всегда многоуровнев по признаку смыслообразования в различные возрастные периоды. В этой связи, с нашей точки зрения, профессиональное образование, представленное в смыслах и образах, приобретает устойчивые характеристики после того, как субъект утверждается в своей ментальной позиции, которая не только не колеблется в меняющихся ситуациях, но даже не зависит, как утверждают психологи, от собственной воли. Это с одной стороны. С другой, — деформация менталитета субъектов профессионального образования на уровне политических, социально-экономических, социально-культурных, организационно-педагогических и других детерминант приводит, по утверждению специалистов современной психиатрии, к ментальным расстройствам. Происходит искажение концептуальных суждений на фоне личностных смыслов, что формирует предметное поле для манипулирования образами и поведением человека в профессиональном образовании. Гуманизация, гуманитаризация, диверсификация, вариативность ментальной деятельности в прогнозировании стратегии развития высшего профессионального образования есть контекст взаимодействия его субъектов.

Решает эту задачу применение возможностей методологической культуры. Поскольку культура определяется, в конечном счете, образами или представлениями, «исповедуемыми» людьми, постольку характер этих образов и представлений определяет характер самой культуры. Тогда культура может быть представлена в категориях следующего ряда: культура как «вид» бытия; культура как «видимость» бытия. Современная философия дает возможность раскрыть сущность всех компонентов данного категориального ряда. Категория «вид» употребляется как внешность, видимый облик и образ культуры. «Видимость» означает, прежде всего, зримость, а также способность видеть вообще в контексте культуры. «Видение» объединяет совокупность представлений человека о профессиональном бытии, о самом себе и воплощено в умении, абстрагируясь от реальности, увидеть и понять образ своего индивидуального профессионального бытия. С профессиональной точки зрения, этот процесс образования идеи и превращения ее в образы, зримые и доступные восприятию каждого, но где сам автор идеи индивидуально воплощает, овеществляет идею в образах. Это дает возможность видеть свою субъективность. Затем приходит новое видение своего профессионального бытия через научный и философский способы опровержения видимого. Научный способ ориентирует человека познать само видимое, а философский — чтобы человек видел истину «вида» в самом себе.

Таким образом, если опереться на современные представления о понятиях «методология», «культура», то методологическую культуру учителя можно представить как образ его идеального профессионального бытия, включающий онтолого-гносеологическую и методологическую интерпретацию его профессиональ-

ной деятельности. Этот образ отражает внутреннее духовное состояние и достоинство учителя, обуславливает стратегию его профессионального мышления, поведения и деятельности.

Методологическая культура, с нашей точки зрения — целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование субъекта, включающее в себя его философию (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности.

В этой связи необходим контекст интеграции стратегий, который обеспечивает возможность применения плюралистического методологического подхода. При этом ведущей остается стратегия межнаучной рефлексии проблем профессионального образования. Это позволяет не только выделить множественность и всеобщность оснований профессионального образования, но и рассмотреть их в единстве.

Доминирующим субъектом профессионального образования является будущий специалист (студент), находящийся в его системе.

Межнаучная рефлексия проблем современного профессионального образования приводит к выводу о том, что сегодня может быть реализована только многоуровневая модель профессионального образования и профессионального развития человека в ее структурных компонентах: онтогенетическом, профессионально-генетическом, психологическом, педагогическом.

Онтогенетический компонент модели определяет развитие смыслов профессионального образования человека от их возникновения и до получения профессионального образования. Назначение онтогенетического компонента модели — актуализировать смыслы профессионального образования на уровне смыслогенеза и затем, за счет их интериоризации субъектом, превратить в профессиональные детерминации. Это путь от отношения человека к смыслам через понимание их к устойчивости в процессе профессионального образования, т.е. стремления к произрастанию смыслов профессионального образования. В этом случае представляется бесперспективным формирование и развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов. Необходимо формирование профессиональной ментальности (менталитета) студентов. Ментальность (менталитет) (от лат. *mentalis* — умственный, духовный) — устойчивая настроенность внутреннего мира людей, сплачивающая их в социальные и исторические общности; совокупность установок и предрасположенностей людей к определенному типу мышления и действия. Ментальность, с одной стороны, выступает как результат культуры и традиций, с другой — сама является глубинным источником развития культуры. Разрушение ментальности может привести к психологическим кризисам, отклонениям в поведении (2, 173). В отдельных случаях предполагается терапия ментальности, или терапия ментальных расстройств. На фоне кризиса сознания формирование профессиональной ментальности (менталитета) связано с устойчивой настроенностью субъекта на смыслы профессионального образования, их произрастания, которые составляют профессиональную философию личности. Кроме того, формирование профессиональной ментальности связывается с установлением и предрасположенностью субъекта к типу мышления и действия совершенно конкретного профессионального сообщества (учителя, врачи, инженеры).

Профессионал-генетический компонент модели профессионального образования определяет законы, закономерности, принципы организации и развития профессионального образования и методы управления им.

Психологический компонент модели профессионального образования представлен двумя психологическими мини-моделями профессионального образования, устремленного к формированию профессионализма. Это профессионализм деятельности и профессионализм личности.

Педагогический компонент модели профессионального образования представлен двумя парадигмами при условии их диалектической связи. Первая парадигма — научно-технократическая, смысл и сила которой в знаниях, умениях, навыках — как результат, в знании, теоретически обоснованном и практически доказанном. Категория истины в технократической парадигме существует: она единственна и однозначна, но в определенном смысле подвижна в связи с динамикой в развитии науки. Философская характеристика отношения преподавателя — носителя знания и студента, не владеющего заведомо этим знанием — субъект-объектная. Вторая парадигма — гуманитарная (иногда в научной литературе называется гуманистическая). Смысл этой парадигмы качественно иной: она не ориентирована на знание как результат: ее смысл и сила — в процессе познания. Познание через форму диалога, полилога (преподавателя со студентом, студента с другим студентом) и, наконец, через форму внутреннего диалога студента с самим собой. В этом варианте истина не может быть единственной — она у каждого своя, и каждый имеет право на свое видение мира и на познание этого мира своим собственным путем. Соответственно и ценностью для преподавателя, живущего в пространстве гуманитарной парадигмы, является сам человек со своим видением мира. Свобода диалога (полилога) и стремление к взаимопониманию и взаимодействию преподавателя и студента определяют субъект-субъектные отношения.

Представленные парадигмы приобретают возможность практического внедрения при наличии двух условий. Первое — профессиональное образование функционирует как педагогическая система. Второе — профессиональное образование является достоянием личности. Идеология профессионального образования как педагогической системы и как достояния личности имеет теоретико-технологическое обоснование (А.Г. Пашков, Л.Г. Семушина). Согласно этому подходу, структуру профессионального образования как педагогической системы, составляют взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудовая социализация; профессиональная подготовка; профессиональное становление личности. Результатом профессионального образования является приобретенный индивидом в ходе образования профессионализм. Для этого необходимо выделить этапы развития профессионализма: функциональная грамотность, профессиональная квалификация, компетентность и культура личности. При этом следует учитывать, что профессиональное образование становится достоянием личности при условии ее активности, где активность является показателем устремления личности к результату образования — профессионализму. В профессиональном образовании начинает работать методологический алгоритм: «нет деятельности вне активности и активности вне деятельности». Рассматривая человека как активного субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн отмечал, что в результате деятельности изменяется не только объект, но и сам субъект. При таком понимании значения активности возможна абсолютная реализация личностного ресурса в

профессиональном образовании, понимаемого как готовность личности изменять сложившееся представление о себе, восприимчивость ко всему, что несет информацию о реальном «Я» (И.И. Казимирская). В этом случае создается необходимая совокупность психолого-педагогических предпосылок для диалектической последовательности реализации самоактуализации, самоорганизации, самообразования, самореализации, саморазвития личности в профессиональном образовании.

Другим субъектом профессионального образования является преподаватель. Деятельность его как субъекта профессионального образования может быть объяснена на уровне современной концепции нравственных императивов интеллигенции. Императив (лат. *imperativus* — повелительный) в третьем его значении — всеобщий обязательный нравственный закон, которому все люди, независимо от их происхождения, социального положения и т.д., должны подчиняться. При этом необходимо учитывать неоспоримый факт существования нескольких уровней нравственных императивов, доминирующих в различные периоды исторического развития человечества. Вместе с тем, нельзя не учитывать и того, что свой нравственный опыт люди всегда распространяют через посредство своей профессии и социального статуса. При этом им не дано изменить базовые нравственные императивы — они вырабатываются всем человечеством на протяжении веков, но сложить из них ту или иную картину современности, безусловно, им под силу. Интеллигенции (вузовской в том числе) выпала роль быть ответственной за будущее в большей мере, чем какой-либо другой социальной или профессиональной группе.

Нравственные императивы интеллигенции являются определяющими для ее профессионального менталитета и парадигмы профессиональной деятельности.

Анализ нравственных императивов интеллигенции системы профессионального образования позволяет произвести их классификацию по признаку направленности. Первая группа императивов — объективная и субъективная необходимость непрерывного профессионального образования. Вторая группа — гуманизация профессионального образования. Третья группа — функционирование профессионального образования как целостного педагогического процесса. Четвертая группа — профессиональное образование как целостное личностно ориентированное и направленное на развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов. Пятая группа императивов — развитие готовности студентов к реализации творческого потенциала в процессе профессионального образования.

Современные инновационные технологии обучения обеспечивают возможность воплощения указанных императивов в практику профессионального образования.

Динамика развития нравственных императивов как доминант ментальности субъектов профессионального образования требует пересмотра миссии третьего субъекта профессионального образования — учебного заведения (вуза). Миссия — ответственное задание, поручение, роль. В контексте нашего рассуждения мы рассматриваем миссию как роль. В этом смысле профессиональные учебные заведения для выполнения своей миссии должны эволюционировать в направлении реализации идеологии непрерывного образования, основанного на принципе «обучение через всю жизнь» и базирующегося на приоритете высокого качества профессионального образования. Выполняя свою миссию, вуз исходит из того, что:

- студент — ведущий субъект профессионального образования, основной внутренний потребитель совокупности образовательных, воспитательных, информационных и иных услуг, оказываемых вузом;
- преподаватель — основа вуза, важный субъект профессионального образования, главный носитель и исполнитель научных, образовательных, воспитательных, информационных, инновационных функций вуза, залог высокого качества образования и корпоративной культуры;
- выпускник — цель и результат деятельности вуза.

Для реализации настоящих идей, как основы миссии вуза, учебное заведение:

- развивает, основываясь на проектно-ориентированном подходе, собственную материально-техническую структуру и совершенствует систему управления в целях оптимизации и динамичного развития основной образовательной деятельности;
- развивает организационную культуру субъектов профессионального образования, основываясь на принципе взаимной ответственной зависимости за динамичное развитие вуза;
- развивает и стимулирует образовательные инициативы сотрудников и студентов путем создания социальных и материальных условий для проявления и самореализации творческих начал в образовательной и научной работе за счет инновационной деятельности;
- формирует образовательное пространство вуза, являющееся основой применения современных инновационных, в том числе информационных, технологий в организации и осуществлении эффективной образовательной и управленческой деятельности учебного заведения.

Выполнение миссии вуза возможно, если он состоялся как полифункциональная модель в условиях непрерывного профессионального образования.

Полифункциональность вуза выражается в профориентационной, научно-исследовательской, общекультурной, компенсаторной деятельности его структур при ведущей образовательной функции (непрерывное профессиональное образование с целью развития личности).

Для этого необходимо разработать комплексную целевую программу «Развитие вуза как полифункциональной модели в условиях непрерывного образования». В программе выделяется цель вуза как полифункциональной модели — профессиональное формирование и развитие личности студента. Здесь также формируются задачи вуза как полифункциональной модели в условиях непрерывного профессионального образования; определяется содержание деятельности учебного заведения по направлениям и аспектам.

Как центральная задача программы выделяется задача профессионального воспитания студентов. При этом следует исходить из того, что современное профессиональное образование должно быть ориентировано на формирование и воспитание человека как субъекта собственной жизнедеятельности. В случае профессионального образования результат остается открытым, в значительной мере детерминированным логикой развития личности, степенью осознания ею своих внутренних потребностей, целей. Цель системы профессионального образования — развитие личности будущего специалиста. Ее смысл в создании условий, в которых осуществляются развитие-саморазвитие, воспитание-самовоспитание,

обучение, учение, самообучение. При таком соотношении доминант развития личности будущего специалиста воспитательная система вуза, с нашей точки зрения, превращается в основную, выполняя функцию «осевой линии» и ведущего условия формирования у студентов ценностного отношения к миру, профессиональной деятельности. В этом случае формируется профессиональная ментальность.

Современные исследования в области философии, психологии и педагогики профессионального образования приводят нас к выводу о том, что к настоящему времени сформировалась методология системы профессионального воспитания вуза, которая имеет трехуровневую структуру.

Первый уровень основан на признании государственного значения профессионального воспитания, где базовыми выступают аксиологический и культурологический подходы для построения системы профессионального воспитания в вузе. Этот уровень учитывает значение исторических (история государства, вуза), социокультурных ценностей и традиций для создания воспитывающей среды вуза. Кроме того, здесь существует возрастная специфика воспитания будущих специалистов, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой.

Второй уровень строится на представлениях об объективной необходимости построения системы профессионального воспитания по признаку ментальной его значимости для актуализации социальной и личностной значимости профессиональной подготовки.

Третий уровень основан на признании будущего специалиста субъектом образования, жизнедеятельность и развитие которого имеют самостоятельное значение с объективной, субъективной и профессиональной точек зрения. В этом случае система профессионального воспитания ориентирована в большей степени на процесс самореализации личности, где опыт саморефлексии позволяет оптимизировать процесс самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения. Результат функционирования системы — сформированность у будущих специалистов совокупности представлений, знаний и идей, определяющих выбор стратегии и тактики собственного образования. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что у будущих специалистов начинает формироваться философия образования.

Новое видение мира и значения образования в нем, понимание личной ответственности за его судьбу постепенно начинает восприниматься будущим специалистом как непереносимое условие выживания человечества и каждого индивидуума. Для этого необходима устремленность к новым целям и ценностям, способным придать осмысленность человеческой жизни.

При таком подходе индивидуальность реализует свободу выбора, своеобразие образовательного пути личности. Будущий специалист сегодня предстает как в основном сложившаяся личность, для которой характерны стремление к самостоятельному поведению, формирование Я-концепции, индивидуального мироощущения, скрипта (сценария, программы жизненного пути), развитие определенных способностей, в результате чего он приобретает свою личностную, культурную идентичность. В этот период будущий специалист воспринимает образование как составляющую собственного образа жизни, вырабатывает к нему собственное отношение. Более того, он может образовывать себя сам. Не менее су-

щественно, что переход к самообразованию связан с новым типом психического, духовного изменения: образование через самообразование подчиняется в этом случае целям личностного роста и совершенствования, становится актом психической активности, формой его культурного бытия. Будущий специалист реализует также себя и через внутреннее самопостижение, основу которого составляет внутреннее напряжение, а духовное усилие формирует личностный ресурс.

Данная методология профессионального воспитания демонстрирует совокупность современных ценностных координат образования, отношение к другим субъектам образования и способы деятельности по его осуществлению. В этом случае будущий специалист приобретает опыт саморефлексии.

Список использованной литературы

1. Гуревич А.Я. Проблема ментальностей современной историографии // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. Вып.1. — Л.-М., 1989. — С. 75—89.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — М.: ИКЦ «МарТ», 2005.
3. Малый толковый словарь. — М., 1993.
4. Пушкарев Л.Н. Проблема менталитета // Преподавание истории в школе. — 1995. — № 2. — С. 24—29.
5. Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. — М.-Воронеж, 2005.

Н.Д. Кликунов

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СИГНАЛ О ПОСЛЕДСТВИЯХ ДЛЯ ОБЩЕСТВЕННОГО БЛАГОСОСТОЯНИЯ

Влияние высшего образования на общественное благосостояние рассматривается с позиций образования как инвестиции в человеческий капитал и образования как сигнала.

Подход «образование как инвестиция» делает акцент на производственной функции образования. В данном контексте увеличение уровня образования, подобно капиталу, природным ресурсам, труду и прочим факторам производства, положительно влияет на уровень ВВП страны. Это влияние происходит через рост производительности труда. Основу данного подхода заложил Гарри Беккер [2]. Для оценки эффективности инвестиций в высшее образование применяется стандартный анализ «затраты-выгоды» [5, с. 269—273] с расчетом чистой приведенной стоимости проекта и учета возможных будущих рисков.

Однако четко отфильтровать образование от воздействия других факторов не удалось до сих пор. Сложности заключаются в определении того, что мы измеряем: уровень образования и качество образования, особенно в развивающихся странах, могут не коррелировать. Более того, опыт нашей страны до сих пор не позволяет определить уровень образования как причину экономического успеха как на уровне семьи, так и на уровне страны в целом. Нужно понимать, что высшее образование может с таким же успехом быть предметом потребления, как и инвестицией.

Основу для анализа высшего образования как сигнала заложил Майкл Спенс [Spence]. По его логике, если отбросить положительное воздействие высшего образования на производительность труда, то высшее образование является сигналом работодателю о наличии у работника более высокого уровня производительности труда. Факт получения высшего образования свидетельствует скорее о врожденных, чем о приобретенных сравнительных преимуществах работника. К таким преимуществам можно отнести скорость принятия и качество управленческих решений, мыслительные способности работника, лояльность к работодателю, склонность к вредным привычкам и т.д.

Важно отметить, что в модели Спенса результатом работы высшей школы является так называемое разделяющее равновесие (*separating equilibrium*), приводящее к росту зарплат высокопроизводительных работников за счет низкопроизводительных работников. Для работников с высокой предельной производительностью труда издержки получения высшего образования ниже, чем для низкопроизводительных работников. Именно поэтому они получают образование следующей ступени (в нашем контексте это бакалавр, магистр и PhD). Для Спенса данный сигнал, приносящий выгоду высокопроизводительным работникам, порождает отрицательные внешние эффекты для низкопроизводительных работников. Если фонд оплаты труда не изменился, и все продолжают делать то, что они делали до получения сигнала высокопроизводительными работниками, то благосостояние общества снижается на величину расходов на высшее образование со стороны работников с высокой предельной производительностью труда. Высшее образование является фильтром и позволяет высокопроизводительным работникам получать трансферт от низкопроизводительных работников. Воздействие на общественное благосостояние отрицательное, расходы на высшее образование являются пустой тратой ресурсов, так как оно порождает только перераспределительные эффекты.

Возражение против этой логики можно построить следующим образом. По Спенсу фирмы платят работникам заработную плату (W) в соответствии с их предельной производительностью (MPL), причем найм сотрудников происходит до тех пор, пока ожидаемые выгоды от дополнительно нанятого работника не сравняются с предельным издержками на него.

Соблюдается условие $W/P = MPL$, где W/P — реальная заработная плата; MPL — предельный продукт труда.

Однако, данная ситуация существует только в условиях совершенной конкуренции как на рынке труда, так и на рынках конечных товаров и услуг. На практике чаще возникают ситуации, когда фирмы обладают определенной рыночной властью как на рынках труда (монополия), так и на рынке конечных благ (монополия). В этом случае возникает ситуация, когда $MPL > W/P$, т.е. фирмы несколько не доплачивают работникам. Условие недоплаты может усиливаться, если учесть, что работники менее расположены к риску, чем работодатели и согласны платить за отсутствие риска в виде урезания заработной платы. Если фирмы не разделяют высокопроизводительных ($MPL(h)$) и низкопроизводительных работников ($MPL(l)$), то оплата происходит на уровне ожидаемого среднего продукта труда (APL). Если α — доля высокопроизводительных работников в общей массе, и $(1 - \alpha)$ — доля низкопроизводительных, то $\alpha MPL(h) + (1 - \alpha)MPL(l) = APL < W/P$. Заметим, что выигрыш фирмы составит в этом случае разницу между сред-

ним продуктом труда и реальной заработной платой, умноженной на количество нанятых работников (L):

$$\text{Выигрыш фирмы} = (APL - W/P)L$$

После того как производительные работники получили достоверный сигнал при помощи институтов высшего образования, то фирмы начинают платить разную заработную плату разным категориям работников. Пусть зарплата высокопроизводительных работников составит $W(h)$, а зарплата низкопроизводительных работников — $W(l)$. В этом случае выигрыш фирмы составит:

$$\text{Выигрыш фирмы} = [MPL(h) - W(h)/P] \alpha L + [MPL(l) - W(l)/P](1-\alpha)L$$

Фирма может при помощи системы высшего образования проводить эффективную дискриминацию работников, максимизируя выигрыш на каждом субрынке. Причем выигрыш фирмы напрямую зависит от эластичности спроса на труд и эластичности предложения труда по заработной плате на каждом из субрынков.

В этом случае воздействие на общественное благосостояние становится более неопределенным. Если в концепции Спенса выигрыш одних полностью компенсируется проигрышем других, то в данной схеме выигравших сторон две — высокопроизводительные работники и сами фирмы.

Допущение о неэффективных информационных рынках и рисках от отдачи инвестиций в высшее образование также может оказать воздействие на итоговое воздействие высшего образования на общественное благосостояние. Высшее образование является механизмом вертикальной мобильности. Пожалуй, это ключевой механизм продвижения в настоящее время. Некоторые виды бизнеса построены таким образом, что победитель получает все. Например, доходы в адвокатской, актерской, научной среде достаточно сильно зависят от «везучести» или вовремя поданного сигнала. Несомненно, что таким сигналом является наличие высшего образования.

Инвестиционный проект по приобретению данного сигнала на уровне индивида становится оправданным, если

$$\rho NPV > C, \text{ где } \rho \text{ — вероятность, что сигнал будет замечен,}$$

NPV — чистые выгоды от карьерного роста, связанного с получением образования,

$$C \text{ — прямые и косвенные издержки получения образования.}$$

Если индивиды корректно оценивают вероятность карьерного роста, вызванного получением высшего образования, то инвестиции в образование будут оптимальны с точки зрения высокопроизводительных работников. Для оценки воздействия на общественное благосостояние нужно включить в анализ внешние эффекты, так как улучшение благосостояния высокопроизводительных работников сопровождается ухудшением благосостояния низкопроизводительных и последние не получают никакой компенсации. Суммарное воздействие будет положительным, если выигрыш фирм и высокопроизводительных работников превышает проигрыш низкопроизводительных работников.

Однако можно предположить и возможность излишне оптимистичного подхода «инвесторов в человеческий капитал». В этом случае возникнет ситуация аналогичная «проклятию победителей» при проведении аукционных торгов [7, р. 317—318]. Индивиды будут переплачивать за высшее образование, и объем инвестиций окажется избыточным с позиций общественного благосостояния. Ана-

логично, при установке «от образования ничего не зависит» вложение в высшее образование будет давать завышенную отдачу. Поэтому расхождение между восприятием вероятности быть замеченным и фактической вероятностью успешной карьеры на рынке труда может оказывать воздействие как на цену получения сигнала, так и на общественное благосостояние. Влияние политических, социальных, внутрисемейных и других факторов, воздействующих на ожидания отдачи от вложений в высшее образование, может стать важным фактором роста или снижения общественного благосостояния

Важную роль в концепции Спенса играет достоверность сигнала. В его концепции высшее образование дешевле получать высокопроизводительным работникам, которые дают достоверный сигнал работодателям.

Интересным является возможность высшего образования отбирать худших, т.е. низкопроизводительных работников. Отбор худших является следствием информационной асимметрии, в данном случае, на рынке труда [4, с. 507—510]. Подобную ситуацию мы можем наблюдать при получении водительских прав — тот, кто умеет ездить, пытается сдать без взятки и не сдает, тот, кто не умеет — платит и сдает. Похоже, что подобная система складывается и при присуждении кандидатских и докторских ученых степеней. Это получило название академической ловушки, как частного случая институциональной ловушки [3, с. 4]. В условиях чистой рыночной экономики подобный сигнал невозможен — зачем платить за то, что даст мне уменьшения дохода. В условиях смешанной экономики, где на ценообразование на рынке труда активно влияет государство через механизмы более высокой оплаты лицам с высшим образованием, данный сигнал может иметь смысл. В экономической теории данное явление получило название «поиск ренты» [7, р.412]. Экономический агент приобретает сигнал в виде диплома о высшем образовании, кандидатской или докторской степени (в худшем случае покупает его), позволяющий ему получать более или менее фиксированную ренту.

Если вся система построена на взятках, и первоначальное распределение дохода случайно, то подобный неблагоприятный отбор может иметь место. Первоначальная неэффективность будет порождать дальнейшую, т.е. худшие могут продолжать отбирать худших. Результатом данного специфического разделяющего равновесия станет превращение системы в «замок из слоновой кости». Система высшей школы в этом случае будет сопротивляться какому-либо внешнему контролю, типа международных образовательных стандартов или рейтингов, так как в результате этого секрет полишинеля может раскрыться. Традиционные институты решения проблемы отбора худших представлены у Акерлофа [6, р. 497—499], из них ключевую роль играет брендовая политика и франчайзинг. К сожалению, в нашей стране подобные институты представлены достаточно слабо. Следует отметить, что подобное разделяющее равновесие может существовать лишь при поддержке государства, когда искажения, возникающие в общественном секторе экономики, переливаются в частный. Прекращение государственного регулирования ведет к прекращению искажающих сигналов, порождаемых системой высшего образования. Рынок самостоятельно начинает фильтровать сигналы, посылаемые учреждениями высшего образования.

Возможна ситуация, когда высшее образования становится настолько широко распространенным, что его может получить практически каждый. Похоже, что в России складывается данная ситуация уже сложилась. В 2006 году число

выпускников школ составило 1 млн. 670 тыс. человек [1, с. 133], а численность студентов-первокурсников — 1 млн. 658 тыс. [1, с. 138]. Даже с учетом отложенного спроса на высшее образование тех, кто раньше не мог себе этого позволить, мы наблюдаем ситуацию, что диплом о высшем образовании становится таким же атрибутом типичного потребителя, как сотовый телефон или стиральная машина.

В этом случае речь идет об объединяющем равновесии (*pooling equilibrium*). В ситуации объединяющего равновесия за услуги высшего образования платят и высокопроизводительные и низкопроизводительные работники, причем это никаким образом не сказывается на уровне их оплаты труда. Фирмы продолжают платить на уровне средней производительности труда, так как высшее образование в нашей упрощенной модели перестает быть сигналом. Если в модели Спенса с разделяющим равновесием мы наблюдали две выигрывающие стороны — высокопроизводительных работников и фирмы, то в объединяющем равновесии проигрывают все. В результате происходит перевод части ресурсов в пользу системы высшего образования, которая взамен не предоставляет ничего — ни роста производительности, ни корректных сигналов.

Анализ возможных приложений концепции сигнальной функции высшего образования приводит к трем возможным вариантам: разделяющее равновесие с достоверными сигналами, разделяющее равновесие с отбором худших и объединяющее равновесие. Следует подчеркнуть неэффективность двух последних типов равновесий по сравнению с равновесием, описанным М. Спенсом.

Очевидно, что на каждом из субрынков высшего образования России может сложиться то или иное равновесие и определение их типов, например, на рынке юридического или экономического образования, представляет задачу для дальнейших исследований.

Список использованной литературы

1. Россия в цифрах. 2007: Крат. стат. сб./ Росстат — М., 2007. — 494 с.
2. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории: Пер. с англ. — М.: ГУ ВШЭ, 2003. — 672 с.
3. Полтерович В. «Институциональные ловушки» и экономические реформы // Экономика и математические методы. — 1999. — Т. 35. — № 2. — С. 3—40
4. 50 лекций по микроэкономике: В 2-х т. — СПб: Экономическая школа, 2000. — Т. 2. — 776 с.
5. Якобсон Л.И. Экономика общественного сектора. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 319 с.
6. Akerlof, G. The Market for Lemons': Quality Uncertainty and the market Mechanism // Quarterly Journal of Economics (August 1970), 488—500
7. Varian Hal R. Intermediate Microeconomics. A Modern approach. Sixth Edition. 2003.
8. Spence M. Market Signaling, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.



Открытая трибуна

О.В. Долженко

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ (Выступление на Конгрессе по педагогической инноватике)

Уважаемые коллеги! Прежде всего, хочу поблагодарить организаторов Конгресса за предоставленную мне возможность выступить на пленарном заседании. Во-вторых, хочу подчеркнуть, что у меня нет особых иллюзий по поводу актуальности самой проблемы инновационности. Но в том, насколько она актуальна для нас, я судить не берусь.

Недавно один из регионов предложил мне дать прогноз развития образования на ближайшие 10 лет. Естественно, я запросил данные. Познакомившись с ними, от этой работы я отказался. Почему? Ответ прост: по всем показателям не было даже намека на рост спроса на квалифицированную рабочую силу. Единственно, на кого был спрос так это на неквалифицированную рабочую силу с окладами не выше 1,5—2 тыс. р. Думаю, этот пример — не исключение: аналогичная ситуация сегодня сложилась во многих регионах.

Последние 10 лет вся политика государства была нацелена на разрушение системы образования и инициацию так называемой утечки умов. На мой взгляд, за этот период не было принято ни одного мало-мальски грамотного решения в области высшего образования. Конечно, можно сколько угодно обсуждать проблемы ЕГЭ или ЭГЭ. Занятие и пустое, и безопасное. НО при этом нельзя не видеть, что мы выстроили подлинно классовую систему образования, лишив значительную часть талантливой молодежи возможности продолжать учебу.

Складывается впечатление, что все эти годы высшая школа выполняла роль политического отстойника для молодежи, выступая альтернативой улице.

И вообще нынешняя ситуация, принимаемые решения в сфере образования до удивительного схожи с теми, которые принимались в 20-е годы. Тогда к делу образования были приобщены полуобразованные люди, которые чего-то где-то на Западе видели или слышали, но не поняли. Сегодня образованием тоже занимаются фигуры схожие, но более опасные: люди плохо образованные, в лучшем случае умеющие щелкать костяшками счет и выискивать скрытые в образовании резервы — это теперь называется экономикой. И сегодня, как и в 20-е, финансирование образования в значительной мере переброшено на регионы. И сегодня, как и тогда, более половины учатся за плату. Наконец, и сегодня, как и 80 лет назад, ведутся бесконечные разговоры о гуманизации, правах личности, творче-

ской реализации. Складывается ощущение, что, когда сказать нечего, то в образовании всегда говорят об одном и том же — о гармонично развитой личности. И сегодня, как и много лет назад, мы, затаив дыхание, слушаем рекомендации наших коллег из других стран. В 20-е годы в Советскую Россию приезжало много кого. Например, побывал Джон Дьюи, мировое светило, величина первого плана. Познакомился с опытом советской школы. Он ему очень понравился. Правда, заключение его было совершенно неожиданным: «...Я должен искренне сказать, что по эгоистическим соображениям предпочитаю все это видеть в России, а не в моей собственной стране».

В нашей литературе бытует утверждение, будто 20-е гг. были «золотым веком» советской школы и советской педагогики. Не исключаю, что когда-нибудь кто-нибудь и прошедшее десятилетие назовет «бриллиантовым веком» российского образования. Но все это золото, как и бриллиантовость, означает одно — государству глубоко безразлично, что происходит с наукой и образованием. И первое и второе ему попросту не нужны. Как только советское государство поняло, для чего нужно образование, золотой век кончился. Вышло положение о единой школе, а А.С.Макаренко заявил: «Нам не нужна гармонично развитая личность, а гражданин Советского Союза». И он был прав, потому что потенциал образования велик, но не безграничен. В конечном счете, оно укоренено в реальной жизни и является средством воспроизводства, модернизации этой жизни, а предельные параметры, возможная зона совершенствования определяется социальными характеристиками общества. Эти же социальные характеристики задают область возможного развития человека, размерность самого общества.

Скажу сильнее — система управления обществом строится на базе механизмов, определяющих жизнь большинства членов общества. Если у вас ведущая часть общества функционирует как общество традиционное, то и механизмы управления могут быть только авторитарными и тоталитарными. Именно поэтому будущее образования в России сегодня определяется не в МГУ или МВТУ, а в вузах малых и средних городов России, которые решают проблему развития меры социальности человека — это на сегодня важнейшая задача. Будет она решена — и все остальное приложится. Не будет — последует откат, хорошо и многократно нами изученный на собственной шкуре. Социальность — ключевое слово...

С этой точки зрения нынешние реформаторы и реформаторы 20-х годов тоже друг от друга не отличаются. И первые, и вторые — крайне заидеологизированы (первые хотели перековать человека, сделав из него человека светлого будущего, вторые тоже занялись его перековкой — им потребовался в условиях повального воровства и откровенного бандитизма исправный налогоплательщик). Ни первые, ни вторые так и не задались вопросом, а с каким человеком они имеют дело? Что этому человеку доступно, каковы его социокультурные параметры и на что в связи с этим он может рассчитывать в жизни.

В конечном счете, успех любого социального проекта наталкивается на граничные условия — качества человека, его ресурсную базу. Без ответа на эти вопросы мы с неизбежностью попадаем в ловушку идеологизированного сознания и довершаем антропологическую катастрофу в стране...

Сами же качества человека являются производными от размерности того социального пространства, в котором он реализует свою жизненную стратегию. Это пространство задает и степени свободы, и типы проблемности, выступающие

в качестве условия и источника развития и индивида, и общества в целом. И еще одно замечание: размерность социокультурного пространства — вещь, конечно, немаловажная, но не менее важны правила обхождения особых точек в таком пространстве, правила снятия противоречий, возникающих между группами людей, представляющих различные интересы...

И последнее в этом несколько затянувшимся введении.

Только один пример. На мой взгляд, за прошедшее десятилетие было немало глупостей. Причем, некоторые из них мы пока воспринимаем как свои достижения. Например, осуществили переход на систему «бакалавр — магистр». А недавно подписали соглашение о признании наших кандидатских степеней во Франции. Красиво? Теперь у нас также, как там, у них. А вот недавно мне пришлось побывать на конференции, которая проходила в Бристоле (Англия), и была посвящена вопросам, в частности, подготовки научных кадров. Не буду вдаваться в тонкости, назову только одну цифру: сегодня в Европе не хватает 500 тыс. научных работников. Восполнить недостающее число исследователей предполагается, в частности, за счет наиболее талантливых специалистов из стран Восточной и Центральной Европы, в том числе и России...

О признании нашей кандидатской степени во Франции — картина та же: после подписания соглашения французы получили официальную возможность платить наиболее талантливым россиянам, согласным на выезд, естественно, тем, в ком они заинтересованы, более высокие заработные платы.

Согласовав образовательные уровни в высшей школе России с уровнями, принятыми в Европе, мы создали благоприятные условия для эмиграции... Ведь никому же из присутствующих не придет в голову обратное, что, мол, французские доктора валом хлынут в Россию. А студенты и без того уже бегут из России, точно также, как и молодые, и не очень, ученые. В денежном исчислении Россия уже понесла в результате оттока умов огромные убытки, а дальше, особенно после подписания ГАТС, они станут на порядок больше...

У слушающих меня уже, наверное, возник вопрос, а какое отношение все сказанное имеет к заявленной теме. Но раз вопрос возник, то следует на него ответить, тем более, когда речь идет об инновациях и инновационном образовании.

Я уже обратил внимание на то, что за последние сто лет (и даже больше) мы ни разу серьезно не задавались вопросом, что же мы собой представляем на самом деле? На что в связи с этим можем рассчитывать? Эти вопросы на самом деле ключевые. Не ответив на них, мы просто обречены колебаться между реформами и контрреформами, «между городом Да и городом Нет».

Пытаясь ответить на этот вопрос, стоит повнимательнее приглядеться, а как, собственно говоря, шло становление и организация государств — наших соседей, ближних и дальних. Прежде всего — Италии, Англии, Франции и, конечно же, Германии.

Но братья за эту тему — дело безумное. А потому я ограничусь только некоторым этюдом, касающимся того дела, которому каждый из присутствующих посвятил свою жизнь, а именно — образованием.

Надо сказать, что об образовании не рассуждает только ленивый. Об образовании все всё знают. Правда, такое впечатление крайне обманчиво. Дело в том, что рассуждающий об образовании попадает в ловушку собственной образованности, которая для каждого является несомненной. Таким образом, сколько умов столько незыблемых утверждений о том, что такое образование и кто такой образованный человек (конечно, — это я!).

Но подлинно образованных людей — единицы. И когда такой человек появляется, о нем пишут книги или он сам пишет свои книги. Каждый философ имеет свою философию образования. И вообще, о подлинной образованности можно судить только по той тени, которую на нас отбрасывают гиганты, обогатившие культуру человечества, позволившие нам по-новому взглянуть на мир, и постичь какие-то новые и очень важные для нас смыслы.

Анализ, постижение путей этих людей — само по себе крайне увлекательное дело, дело весьма поучительное, если только мы не на словах, а на деле действительно стремимся постичь феномен образования. Другой путь, который может привести к схожему результату, — исследование и постижение закономерностей развития института образования. При этом особое внимание стоит обратить вот на какой удивительный феномен: в образовании все новое появляется как бы невзначай, как самоценность, без всякой дополнительной функциональной нагрузки, связанной с пользой. Образование вырастает из жизни, через усмотрение нового в самой жизни. Итак, образование возникает и развивается через жизнь и только уже после, задним числом начинает всматриваться в саму эту жизнь...

Когда в конце 70-х годов в Европе задумались о том, каким должен стать университет, то сравнительно быстро пришли к выводу о том, что, несмотря на обилие трудов под общим названием «Идея университета», никаких особых идей по поводу того, куда университет движется, и какая судьба его поджидает, не оказалось. А не оказалось потому, что никто не знал, что когда случилось, и почему университет в Германии обрел такой вид, а в Испании или Италии — иной. Непонятной была сама логика становления и развития университета как социальной структуры. Нужна была фактологическая и методологическая база. Вот тогда-то и было принято решение о написании четырехтомной истории европейского университета. Причем, не просто истории, а истории под специфическим углом зрения тех фрустраций, которые он пережил за 900 лет своей и счастливой, и не очень истории.

К настоящему времени свет увидели два тома этого труда. Вот-вот выйдет третий. Значительная часть содержания первого и второго тома в реферативной форме была опубликована в журнале «Альма матер».

Мне кажется, это единственная на сегодняшний день одновременно и фундаментальная, и крайне любопытная интерпретация судьбы европейского университета, который следует рассматривать как решающую (в значительной мере) социальную инновацию, определившую судьбу Европы и позволившую ей стать тем, чем она стала.

Но обо всем по порядку.

Истоки. Как гласит легенда, в начале XI в. жил в городе Болонье некто Пепо и был у него ученик Ирнерий. Оба они были большие знатоки кодекса Юстиниана, который дошел до тех дней с большими купюрами. Эти тексты надо было толковать. Они и толковали, записывая на полях, как следует понимать то или иное положение. Эти записи назывались глоссами, а те, кто их формулировал, назвали глоссаторами. И вот вокруг этих глоссаторов стали собираться ученики, приходившие из разных уголков Европы, желавшие овладеть премудростями права. Так как они были иностранцами, то никакими правами в городе Болонье не пользовались. Общежития, в которых они проживали, назвали университетом и наделили его членов правами, которыми пользовались горожане. Место же, где их учили, получило названием студиум генерале. Нечто похожее наблюдалось и в Париже. Только ученики здесь были помоложе. Потому-то и сложилось два типа университетов (уже учебных заведений): в первом решающая роль принадлежала студентам, а во втором — учителям. Много чего интересного можно рассказать об этом периоде университетской истории. И как студенты бойкотировали города, которые нарушали их права. Например, Парижский университет, разругавшись с городом, собрал свои вещи и ушел в Орлеан, чем поверг парижан в ужас: образование для города — дело крайне выгодное. Нечто схожее произошло и в Оксфорде. Не согласившись с решением городского суда, оксфордцы покинули город и обосновались в Кембридже. Много сил пришлось после потратить и парижанам и жителям Оксфорда, чтобы уговорить университеты вернуться обратно.

Средневековый университет, как известно, состоял из четырех факультетов: факультета свободных искусств, права, теологии и медицины. Факультет свободных искусств выполнял роль общенаучного, своего рода пропедевтического. Здесь изучались тривиум и квадравиум. Первый включал — грамматику, риторику, логику, а второй предполагал изучение музыки, арифметики, геометрии и астрономии. Я бы хотел обратить внимание на саму последовательность изучавшихся дисциплин.

Поначалу университет не обеспечивал своим питомцам никаких особых льгот: учились ради того, чтобы учиться, пообщаться... Это была как бы самоцель: учение ради учения. Никто не собирался в университетах готовить кадры специалистов.

Но вот университетом заинтересовались император и папа. Они придали университетскому диплому всеобщность: он стал признаваться во всем христианском мире. Наряду с университетами были и другие, зачастую более сильные учебные центры, но у них этого права не было, а потому они со временем исчезали. Многие университеты пережили не одно рождение: их открывали, закрывали, а спустя, какое-то время открывали снова. Но хватит подробностей...

Зададимся лучше вопросом, а в чем собственно состояла инновационная составляющая университетской практики. О монастырской культуре мы все слышаны, монастырские школы существовали задолго до университета. Их специфика состояла в единстве образа жизни и постижения духа и содержания Святого писания. Естественно, что в миру профанов такого единства не было. Единственный путь введения духа христианского учения в жизнь заключался в создании специфических форм трансляции догматического содержания христианства в форме удобной для восприятия. Нужен был особый тип знания, допускавший свою логически непротиворечивую и единообразную трансляцию. И тут-то

появляется первая учебная дисциплина — теология, в содержании которой в рационально непротиворечивой форме излагалась суть догматов Церкви. Повторю: перед нами социальный заказ на первую учебную дисциплину. Форму, которую она обрела, распространили и на другие дисциплины.

А теперь собственно об инновации: выпускники университета после окончания возвращались чаще всего к себе на Родину. И здесь они оказывались в положении «чужих среди своих» (Пятигорский). Они были как раз теми, кого в России называют интеллигенцией: носители чужой идеологии в среде своего народа. Спустя какое-то время, когда число таких университетчиков достигало критической массы — они создавали свой университет, который выстраивал отношения «человек-бог» (теология), «человек-человек» (право), «человек как тварное существо» (медицина).

Если присмотреться, то легко убедиться в том, что мир человека как бы был разграфлен на квадратики: горизонтальные линии — человек-человек, а вертикаль — человек-церковь — Бог. Формировалось новое социальное пространство, которое в полной мере опиралось на религиозную догматику и светское право. И это пространство не могло не влиять на характеристики самого человека, который жил в ожидании ссудного часа. Именно поэтому эпоха получила название Средних веков.

Познавал ли человек той эпохи мир? Конечно, познавал, но под специфическим углом зрения: он уже владел полным знанием, которое ему было дано в виде Библии. Это знание нужно было узреть в жизни. Сама жизнь постоянно намекала человеку о наличии Всевышнего. И человек, руководствуясь этим принципом, напряженно в окружающий его мир всматривался, пытаясь постичь его волю.

Таким образом, университет, выступив в роли эталонного центра культуры, стал условием достижения единообразия в понимании и постижении смысла происходящего, а базой для такого постижения стала логика, рациональность.

И последнее. Университет средних веков многое объединяло, и вместе с тем, в значительной мере он не был свободен от окружающего его мира. Только один пример. В средневековом университете поначалу все книги, подлежащие изучению, читал один преподаватель, который на протяжении многих лет общался со своими учениками. Но вот университет оказался в Германии. Тут народ был попроще, без причуд. И решили учителя, а зачем каждому знать все книги; не проще ли, чтобы каждый знал одну, а все вместе мы читали бы весь набор книг: так, от лени, был сделан шаг в сторону предметной системы, педагогического коллектива и проблеме воспитательной работы со студентами.

Нарисовав свою сетку «человек-человек, человек-церковь-Бог» средневековый университет свою миссию выполнил. Его стали ругать, над ним стали измываться. Пророчили ему гибель. Наступали времена Реформации.

Может это звучит слишком резко, но я бы сказал так: больше всего реформаторов не устраивала церковь в качестве посредника между человеком и Богом. По сути, новый этап развития университета связан со странами реформации, с великими географическими открытиями и пр. Именно на этот период приходится вспышка интереса к человеку, к языкам, к гуманитарному знанию. Человек постепенно наделяет себя правом непосредственного общения и постижения воли Всевышнего. Гуманитарное знание дает толчок к развитию естественнонаучного зна-

ния. Естественнонаучное знание дает начало эксперименту. А далее — как очевидно — эксперимент закладывает основы техническому знанию.

Все очень логично: теология — право — гуманитарное знание — языки — естественнонаучное знание — математика — эксперимент — техническое конструирование и проектирование. Здесь я забежал несколько вперед. Но сделал это вполне сознательно.

Все это действие разворачивается в одном и том же социокультурном пространстве, описание которого постепенно усложняется. И если присмотреться, то можно даже, пожалуй, рискнуть и прийти к выводу, что перед нами та же самая теология, пропущенная через призму активности человека, а все типы знания (философское, гуманитарное, социально-правовое, естественнонаучное и пр.) — все это проекции одного и того же человека на разные предметные плоскости: единство знания возможно благодаря тому, что всюду мы видим и изучаем тень человека, которую он отбрасывает на тот или иной предмет.

Надо сказать, что ненависть к университету в конце Средних веков была настолько велика, что новые университеты отказались от старого названия, а стали именоваться академиями (намекая на то, что Аристотеля они вроде как преодолели и вернулись к Платону).

По сути, инновационность университета начала Нового времени состояла в том, что он развернул *парадигму знания*, представленного в университете средневековом в свернутом виде, предоставив человеку большую свободу. Тем самым социокультурное пространство вроде бы осталось прежним, но его облик стал иным: более детальным, более инструментальным. Один шаг оставался до эпохи Просвещения, когда человек уподобил себя Богу и стал лепить мир уже по своему образу и подобию. И вот тут-то с университетом приключилась очередная история. В значительной мере он обретает черты университета национального, воплощающего особенности того социокультурного пространства, в котором функционирует. Этот университет служит уже не человеку вообще, а человеку, носителю конкретной культуры, относясь к ней и бережно, и уважительно. Можно сколько угодно иронизировать на эту тему, но буквально напрашивается, что наука национальна, хотя ее результаты интернациональны. Более того, на каждом уровне своего развития, на каждом этапе осознания своей самости — и общество в целом и человек наиболее адекватны только определенным видам интеллектуальной деятельности. Например, к математике, к экономике... И удивительного в этом ничего нет: характер проблемности, определяющей жизнь общества задает импульс научным исследованиям, как бы вытягивает интеллектуальный потенциал на поиск путей разрешения проблемы, которая распадается на естественнонаучную, социальную, гуманитарную, философскую и... теологическую компоненты.

Вместе с тем общий ход и последовательность перехода от одного типа знания к другому, возможно, остается неизменной. Так что, проанализировав характер научных публикаций, можно сделать вывод о том этапе развития общества, который ему присущ именно в данный момент. Если же учесть степень свободы самореализации человека, отдельных социальных групп, можно определить и поле целей, которые доступны и достижимы.

Появление новых типов университетов ни в коей мере никогда не отменяло действия старых. Сделаю более сильное утверждение: сами организационно-структурные решения, принятые в университете, выполняют роль фильтров со-

держания. Никакими дидактическими ухищрениями эту полосу пропускания не расширить. Новое содержание требует новых организационно-структурных решений. Учебное заведение реформации не подлежит. И сегодня испанские и итальянские университеты в значительной мере воспроизводят (при наличии самых современных лабораторий) те же самые механизмы, которые сложились в момент их возникновения.

Таким образом, диверсификация типов университетов является следствием временных рамок и того содержания, которое предполагалось транслировать. В известной мере негативные последствия архаичных структур сглаживают академические свободы: индивидуальный подчерк преподавателя, крупного ученого. Благодаря этому создаются предпосылки в личном общении транслировать не то, что прописано в стандартах и программах, а то, что пережито преподавателем. Правда, для этого нужно быть не просто профессором или научным работником, а ученым, т.е. человеком, пытающимся решить свою личную и переживаемую им научную проблему, предполагающую прохождение своего личного неповторимого жизненного пути.

Я не буду особо останавливаться на всех изгибах университета позапрошлого и прошлого веков. Это достаточно известные вещи. Подчеркну только один, на мой взгляд, очень важный момент. Что собой должен представлять университет? Над этим вопросом задумывались весьма часто. На Западе, начиная с середины XIX века, все чаще появляются фундаментальные исследования под общим названием «Идея университета». Первый трактат под подобным названием принадлежал перу кардинала Дж. Ньюмана — весьма колоритной личности, основателя Дублинского университета, совершившего прыжок из англиканства в католичество. На тему университетского образования появлялись и некие эскизы в России. Во второй половине XIX в. разразился по университетскому вопросу подлинный скандал. Но в нем было больше политики, чем сути. Но, затронув эту тему, я не могу пройти мимо работ Ортега-и-Гассета «Миссия университета», Карла Ясперса «Идея университета», Хабермаса «Идея университета», Ярослава Пеликана (нашего современника) «Идея университета», недавно изданной под редакцией Питера Скотта монографии «Реформируемое высшее образование», доклада Римского клуба, доклада Фора, недавний доклад ЮНЕСКО и т.д. и т.п. Словом, над судьбами университета и образования, размышляли величайшие мыслители. К сожалению, ни одна из перечисленных работ на русском языке не издана (Исключение — Хабермас: в 1994 г. журнал «Альма матер» опубликовал сокращенный перевод этой работы).

Сегодня, когда университет оказался в необычайно сложных условиях, когда ему придется действовать в условиях полной неопределенности окружающей среды (а подобного рода исследования уже появились), российской аудитории не знаком ни один фундаментальный труд в области философии, теории, идеи и миссии университета...

Да и правда, зачем они нам: когда нужно, министр все расскажет... А ведь действительно, пора приступить к изданию библиотеки университетской классики. Я готов взять на себя и решить проблему перевода, подготовки и издания, но нужно финансирование, хотя бы переводов... После деньги вернутся.

Я заканчиваю с первой частью заявленной темы «Университет как социокультурная инновация». Внешне на протяжении всей своей истории университет

переживал свои взлеты и падения. Но так дело обстоит на первый взгляд. На самом же деле за этими взлетами и падениями мне видится одна и та же социокультурная инновация, которой сопутствовали свои субинновации, цель которых состояла в том, чтобы более полно удовлетворять запросы людей в знаниях.

Так постепенно формировалось, оформлялось и нормировалось социокультурное пространство Европы. Это пространство актуализации человека было делом рук европейского университета, сумевшего сформировать качества человека, принадлежащего к европейской культурной традиции.

Что же касается движения от классического университета (содержание которого определяется системой отношений человек и мир (в основе человек), а потому университетское знание заведомо гуманистично (если только оно профессионально не вырождено), к университету инновационному, то тут, мне кажется стоит акцентировать внимание на особенностях переживаемого нами периода.

Мне удобно всю историю университета разделить на периоды, связанные с его миссией, которая на разных этапах была отличной: теолого-правовой, гуманитарной, естественнонаучной, которая плавно транслировалась в техническую, а затем вроде наметившееся расхождение стало как бы сглаживаться: наступил этап научно-технической революции, затем научно-технологической и, наконец, социально-технологической. Говоря «наступил» я не подразумеваю, что все мы как один оказались в общей ситуации. Каждый этап предполагает свои качества человека. Перепрыгнуть ничего не удастся. Университет — это всегда человек в мире чего-то: человек в природе, человек в мире образования, человек в мире медицины, человек в техносфере. Именно этой позицией университет отличается от профессионального вуза, занятого подготовкой специалистов-прагматиков. Эти два случая отличаются принципиально разной структурой учебных планов, содержанием читаемых дисциплин, целевыми установками. Если в университете ведущая цель — развитие человека в мире будущей профессиональной деятельности, то в профессиональном вузе человек не столько развивается, сколько овладевает знаниями, умениями и навыками. Его качества остаются неизменными, а значит, он в меньшей степени предрасположен создавать, а в большей припоминать...

Так вот, инновационный университет, на мой взгляд, — последняя возможная модель европейского университета.

Его целевая установка связана с созданием и распространением социально-технологических инноваций. Заметьте принципиальную разницу между этапом научно-технологического развития, когда человек еще сохраняет свою автономию, и этапом социально-технологическим, когда сам человек становится манипулируемым объектом машины по производству и потреблению.

В значительной мере к такому типу университетов относятся в Европе так называемые предпринимательские университеты (Твент, Варвик и ряд других). Как правило, взлет этих университетов пришелся на последние десятилетия. До этого они владели довольно жалкое существование, были захудалыми, провинциальными вузами, часть из которых даже пытались закрыть. Своему взлету они обязаны переходу к расширенной трактовке своих задач, включению в логику широко понимаемого непрерывного образования, в доводку разного рода технологических начинаний. У них совершенно иная, я бы сказал, более плоская структура. В основе их деятельности лежит предпринимательская жилка. Сам по себе успех, который выпал на их долю, тоже весьма удивителен и вместе с тем прост.

Дело в том, что фундаментальные исследования в значительной мере сегодня ведутся не столько в университетах, сколько в крупных фирмах. И, похоже, наука в старом понимании в университеты уже не вернется. Сама по себе эта функция не является его неотъемлемой принадлежностью. Она обрела особую силу в послевоенные годы. Если посмотреть на статистику, то выяснится, что за долгие последние десятилетия в американских вузах было защищено всего несколько сот диссертаций (мизерное количество).

И, тем не менее, предпринимательские университеты сумели найти себе место в новых условиях. Приняв на себя функции внедрения нового, создав технопарки, взяв под свою крышу ряд структур, которые раньше жили за пределами университета, они сумели перегруппировать свою ресурсную базу и добиться заметных результатов. Тем самым произошел скачок от университета как инновации к университету как механизму поддержания и продвижения инноваций, переход к инновационному университету...

И базу для такого перехода заложили качества человека, особые характеристики пространства нового университета, новые формы и методы организации и управления его деятельностью.

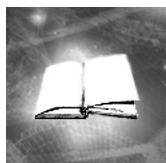
Я уже заметил, что, на мой взгляд, в рамках картины традиционных ценностей христианского мира, университет, выйдя на уровень социо-технологической деятельности, подписал себе смертный приговор. Но сказанное ни в коей мере не означает, что университет умер.

Похоже, мы «прохлопали» революцию в образовании, которая уже свершилась. Речь идет о том, что мы уже живем в новом мире, но думаем о нем по-старому. Нам все кажется, что если захотеть, то можно отбросить годы и запрыгать молоденьким зайчиком. Не получится. И университеты как и люди стареют, дряхлеют и вступают в период, когда они способны только на одно: рассказывать людям сказки об удивительном прошлом, «когда мы были молодыми»... Когда эту истину пытаются опровергнуть, ничего путного не получается. Вспомните хотя бы судьбу физико-технического факультета, который разогнали только потому, что его модель не соответствовала модели МГУ. Пришлось создавать Физтех.

Образование не возникает из головы, оно приходит из жизни, которая сама по себе является университетом.

Сегодня налицо скачок в системе ценностей. Этот скачок, рано или поздно, переориентирует вектор развития человека, что повлечет за собой поиск путей к тому самому всеединству знаний, о котором мечтали российские мыслители. И может, это и будет тот самый звездный час российского университетского образования, который пережили Италия, Англия, Франция, Испания, Германия...

Но этот звездный час наступит только при одном условии, которое можно сформулировать так: все зависит от качеств человека, последовательно формирующих его индивидуальную картину мира и позволяющих создавать свою собственную, научную симфонию, посвященную своей жизни...



Культура профессиональной подготовки специалиста

А.В. Репринцев

МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОТ ТЕОРИИ — К ПРАКТИКЕ

Современная теория и методика профессионального образования предлагает убедительную концепцию философских и психолого-педагогических основ организации процесса профессионального воспитания будущего учителя, акцентируя внимание на роли методик и технологий, с помощью которых может быть реализовано содержание воспитания, воплощены в жизнь самые высокие идеалы и эталоны личности Учителя. Методики и технологии предстают как набор обращенных к личности будущего педагога конкретных способов, приемов и средств воздействия и организации деятельности студентов и студенческих сообществ, первичных коллективов, в которых воплощаются цели, задачи и принципы профессионального воспитания, посредством которых реализуется содержание воспитания и обеспечиваются профессионально-целесообразные изменения в личности будущего педагога.

Используемые в профессиональном воспитании методики и технологии, разумеется, не могут не учитывать специфических особенностей студенчества как социокультурной, профессиональной и возрастной группы. Известно, что студенты в сравнении со школьниками менее подвержены прямым воспитательным воздействиям; они старше и самостоятельнее, имеют немалый опыт общения с людьми и лучше знают жизнь; студенты, особенно старшекурсники, достаточно мудры и осмотрительны, чтобы не ввязываться в дискуссии со взрослыми. Чаще всего они лишь демонстрируют свое согласие с нами, не выявляя собственного мнения и отношения. Если в воспитательной работе со студенческой молодежью прямолинейные, нажимные воздействия все менее эффективны, то в профессиональном воспитании будущих педагогов они еще и вредны, так как несут в себе ограниченный и нередко деструктивный педагогический опыт, что впоследствии, в процессе самостоятельной педагогической деятельности, может затруднить формирование гуманистических взаимоотношений с детьми.

Из этого следует логический акцент на обращении к таким средствам и способам влияния на студенчество, которые, — с одной стороны, — не вызывали бы у будущих педагогов реакции отторжения, неприязни, желания «уйти» от организуемых воспитательных воздействий, а с другой, — отвечали бы внутренним потребностям студентов, пробуждали бы в них мотивы самовоспитания, самосовершенствования, интенсивного нравственно-эстетического и духовного роста.

Методики и технологии профессионального воспитания предстают как очень тонкий «инструмент прикосновения к личности» (А.С. Макаренко) будущего учителя, как совокупность способов воздействия, ориентированных на утверждение истинной нравственности и красоты в отношениях между студентами и их вузовскими педагогами, как важный и необходимый механизм становления интеллигентной личности. В педагогике широко обсуждается сущность понятий «методика» и «технология», их соотношение, обращается внимание на то, что понятие «методика» имеет некоторую стабильность толкования (хотя и дискутируемую) в отличие от понятия «технология», которое еще не имеет прочного и устоявшегося понимания, а потому нуждается в некотором уточнении.

В отечественной педагогике понятие «технология» появилось в работах, анализировавших опыт зарубежной школы (Т.А. Ильина, 1971; М.В. Кларин, 1984, 1989; В.И. Боголюбов, 1994 и др.). Несколько позже появляются публикации М.А. Чошанова (1996), Д.В. Чернышевского и О.К. Филатова (1996), В.М. Монахова (1997), В.Ю. Питюкова (1997) и Г.К. Селевко (1998), в которых основательно излагается сущность педагогических технологий, их особенности и область применения. Применительно к воспитанию, понятие «технология» используется тогда, когда «внимание специалистов обращается к искусству воздействия на личность» (5, с. 3). «Технология в любой сфере — это деятельность, в максимальной мере отражающая объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям». Среди параметров, которыми должна обладать технология, В.А. Сластенин называет: системность, концептуальность, научность, интегративность, гарантированность результата, воспроизводимость, эффективность, качество результата, его мотивированность, новизна, алгоритмичность, информационность, оптимальность, возможность тиражирования и переноса в новые условия (7, с. 410). Говоря о педагогических технологиях, М.А. Чошанов выделяет их признаки: диагностическое целеполагание, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, корректируемость, управляемость. Он же обозначил широкий спектр связей между методикой и технологией (9). Однако, если у В.М. Монахова технология «отменяет» методику, то М.А. Чошанов видит отличие между этими категориями, исходя из выделенных им признаков (в технологии они выражены более сильно), а также в том, что содержательный компонент в технологии представлен слабее.

Как же соотносится теория, методика и технология? Методика воспитания — это приложение теории воспитания. Цель методик заключается в «переводе» теоретических положений в плоскость конкретных явлений. «Технологии ... призваны организационно упорядочить все зависимости процесса [воспитания], выстроить его этапы, выделить условия их реализации, соотнести с возможностями и т.п. Главная цель технологизации процесса (явления) — получение продукта заданного (спроектированного) образца» (6, с. 21). Кроме проектирования, в технологии, по мнению В.М. Монахова, необходима четкая постановка целей и диагностируемость их достижения (6, с. 22). Однако, как отмечает Г.И. Саранцев, наибольшую сложность представляет собой технологизация воспитательной сферы, где огромное значение имеет личность учителя. А все то, что идет от нее, что воспитывается в ученике благодаря ей, остается за порогом технологии.

По мнению Г.И. Саранцева, «традиционно технология рассматривалась как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства. В технологической карте записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование и режимы, необходимые для изготовления изделия время, квалификация работников и т.п. Согласно технологической теории П. Друкера (США), распространившейся в 40-х гг. XX в., определяющая роль в развитии общества принадлежит производству, технике и второстепенная — производственным отношениям. Технологизация процесса изначально предполагает достаточно глубокое знание закономерностей его функционирования и умаление роли личностного фактора в его осуществлении» (6, с. 20).

Таким образом, методики и технологии служат средством перевода в практическую плоскость теоретических подходов и идей. Находясь в органической связи между собой, теоретические основы как бы определяют результат, задают его виртуальную модель, а уже методики и технологии выступают средством воплощения такой модели, переводят в реальность идеальный замысел их создателя. «Если методология — «приведенная в действие» теория, то технология — «приведенная в действие» методология. Следовательно, углубленный методологический анализ педагогической деятельности, в сущности направлен, — с одной стороны, — на обобщение практики, вооружение ее современными знаниями, ориентирующими в настоящем и дающими возможность научного предвидения будущего, а с другой — на создание технологий целенаправленного и планомерного обогащения и преобразования социально-педагогической среды, активизации педагогической деятельности учителя. Более того, методологическое знание транслируется также и в область образования, и там оно функционирует не только на уровне решения глобальных проблем, но и в сфере индивидуальной научной и педагогической деятельности» (8, с. 17).

Как же дифференцировать методики и технологии применительно к профессиональному воспитанию будущего учителя? На наш взгляд, сущностные отличия этих педагогических феноменов могут быть обусловлены различиями в характере воспитывающей влияния, осуществляемых с помощью технологий и методик. Очевидно, технологии профессионального воспитания будущего учителя могут быть использованы тогда, когда речь идет о больших, массовых воспитательных акциях, о способах организации воспитывающей деятельности, положительный результат которой с достаточной степенью вероятности гарантирован и прогнозируем. Такие технологии могут быть применены в массовых мероприятиях студенческих коллективов, в традиционных делах, механизмы проведения которых и воздействие на студентов надежно отработаны и обеспечивают устойчивый интерес к этим видам деятельности со стороны будущих педагогов. О методиках воспитания следует вести речь в тех случаях, когда воспитательные воздействия приобретают индивидуальный или дифференцированный характер, а их субъектом является преимущественно отдельный педагог, поведение и воздействия которого в большей степени зависят от складывающейся ситуации, личного педагогического опыта, личностных особенностей объекта воздействий. Методики, таким образом, в большей мере являются фактором воспитывающего влияния кураторов, отдельных преподавателей вуза, коллективов студенческих

групп; технологии — фактором влияния на профессиональное становление студентов посредством массовых воспитательных акций и дел, организации воспитывающей среды.

Реализация методик и технологий профессионального воспитания будущего учителя предполагает ряд условий, при которых может быть обеспечен желаемый результат. В частности, воспитывающие воздействия должны иметь точный «адрес» — объект, ориентироваться на реальный уровень его развития и состояние. Для этого необходимо не только выделить наиболее характерные студенческие типы профессиональной воспитанности, определив для них специфические по содержанию и интенсивности педагогические воздействия, но и обеспечить организаторов процесса достоверной и всесторонней информацией об эффективности таких воздействий, о тех переменных, которые происходят в объекте под влиянием используемых методик и технологий. Без такой четкой ориентированности на личность студента, без объективной и достоверной информации о степени соответствия происходящих в нем перемен выдвинутым целям и задачам профессионального воспитания обеспечить искомую результативность воздействий, методик и технологий невозможно.

Процесс профессионального воспитания будущего учителя имеет достаточно ясную «вертикальную логику»: как и всякое «здание», проектируемое «сооружение», он имеет свою архитектуру: начинаясь от «фундамента» — определения целей, задач, принципов, такой процесс содержательно и организационно разворачивается прежде на уровне отдельной личности и группы и соответствующих им методик профессионального воспитания, а уже потом он как бы «завершается» на верхних «этажах» — на уровне массовых коллективных акций и дел, т.е. — на уровне технологий. Такая логика утверждает примат «педагогических отношений», над «педагогическими мероприятиями», она отражает направление «вертикального» движения процесса, представляющего как «восхождение» от отдельной конкретной личности — к целому сообществу, к большому профессиональному коллективу, к системе ценностей, личностных смыслов, профессионально и социально значимых задач. Действительно, реальное личностно ориентированное профессиональное воспитание осуществляется в конкретном взаимодействии с будущим педагогом, обеспечиваемом при иницирующей роли прежде всего куратора, первичного студенческого коллектива, преподавателей и сотрудников отдельного факультета или курса. Вся «черновая» воспитательная работа осуществляется на уровне группы и личности студента. Понятно, что в такой работе доминирует личность воспитателя — куратора, как человека, осуществляющего действительное управление профессиональным развитием личности будущего специалиста, как инициатора воспитательных воздействий, как медиатора в ретрансляции целей и ценностей профессионального воспитания на уровень сознания каждого отдельно взятого студента.

Каковы же методики, посредством которых возможно достичь важных и ответственных целей профессионального воспитания будущих педагогов? Полагаем, эти методики должны соответствовать сущностным характеристикам профессиональной воспитанности будущего учителя, — с одной стороны, а с другой, — учитывать реальный уровень развития его личности, особенности демонстрируемых им нравственно-эстетических отношений к окружающей действительности, к культуре и искусству, к реалиям своего профессионального образо-

вания, к другим людям и самому себе. Полагаем, что методики воспитания несут в себе определенную воспитательную доминанту, своеобразную «сверхзадачу», обращенную к отдельным сторонам сознания студента — когнитивной, эмоциональной и деятельно-практической. Причем, в качестве доминирующих средств воздействия на каждую из этих трех сторон оказываются — соответственно — слово, образ, действие. Из этого преобладания отдельных средств, как нам кажется, возможна дифференциация и методик, обращенных к соответствующим сторонам сознания студента. Попробуем представить это более конкретно.

Когнитивный компонент профессиональной воспитанности формируется и развивается преимущественно в таких методиках воспитания, где основным средством воздействия оказывается слово. Отсюда и доминирование в этой сфере таких форм работы со студентами, как диспуты, дискуссии, конференции, встречи, олимпиады, экскурсии, интеллектуальные игры, викторины, беседы, обсуждения новинок литературы и др. Именно слово оказывается в них главной идейно-смысловой доминантой, средством выражения силы интеллекта, способности и стремления убеждать. Слово-средство, слово-ценность входят в жизнь будущего учителя, обнаруживая себя как владение словом, умелое обращение с ним, как грамотное употребление его, как развитая личная способность «глаголом жечь сердца людей», пробуждая с помощью слова в людях «чувства добрые», «души прекрасные порывы».

Формирование эмоционального компонента осуществляется, как правило, через развитие образного восприятия мира, обогащение эмоциональной сферы личности. Этим задачам соответствует обращение к таким формам и средствам воспитания, как посещения театров, музеев, выставочных залов, филармонических концертов, кинотеатров, фестивалей, конкурсов, клубных встреч, тематических вечеров, путешествия, поездки, туристические походы, игры-драматизации, пример и т.п. Важнейшей доминантой здесь оказывается искусство, — оно поможет будущему учителю обрести опыт вчувствования в другого человека, постижения его эмоционального состояния, его ощущений и переживаний; именно искусство становится фактором осмысления экзистенциальных параметров человеческого бытия, предназначения человека, выполнения им важнейших социальных функций, достойных способов самоутверждения и самореализации в обществе. Именно искусство побуждает личность к активной деятельности, преобразованию окружающего мира «по законам красоты».

Деятельно-практический компонент профессиональной воспитанности требует со стороны будущего учителя реального действия, поступка, поведенческого акта, требует тренинга, упражнения в применении нравственно-эстетической нормы, приучения, закрепления через многократное повторение устойчивого стереотипа действия, выработки профессиональной привычки. Деятельность, поступки, поведение проявляют в студенте меру интеллигентности, степень соответствия высоким нравственно-эстетическим критериям учителя, активное стремление к обогащению своего культурного и профессионального потенциала. Эти проявления обнаруживаются в сознательном и активном участии будущего учителя в предметных олимпиадах, олимпиадах по психологии и педагогике, шефской работе в детских домах и интернатах, в непрерывной педпрактике в школе. Эти проявления предполагают занятия в научном кружке при кафедре, участие в конкурсах научных работ, в студенческих выставках, участие в различных формах

дополнительного педагогического образования, в спортивных состязаниях и турнирах, интерес к экскурсиям, поездкам, путешествиям, походам по родному краю; ответственное и активное участие в трудовых десантах, субботниках, сельхозработах, благоустройстве и эстетизации своего вуза, своего города и др.

Проиллюстрируем некоторые из этих методик, чтобы реальнее представить себе ход и результаты их использования в профессиональном воспитании будущего учителя. Полагаем, что *основной объем воспитательной работы должен реализовываться в пределах студенческой группы*, — первичного коллектива, где плотность и интенсивность общения студентов между собой, с преподавателями университета наиболее высока, где будущие педагоги находятся в наиболее устойчивых по отношению друг к другу связях, где получает практическую реализацию наибольший объем профессиональной, досуговой, общественно-полезной деятельности. Поэтому и логичнее всего было бы говорить прежде о *методиках воспитательной работы с группой*, с первичным воспитательным коллективом.

Одним из путей формирования идеалов, убеждений, ценностных ориентаций будущего учителя может служить проникновение в мотивы поступков людей, их деятельности и отношений; что студенту важно знать кто герой и почему, какова нравственно-эстетическая «стоимость» человеческого деяния, соотношение цели и средства, скрытые внутренние причины поведения личности. Соизмеряя цель и средства, студент способен определить предполагаемую степень социального одобрения действий человека, прогнозировать возможные последствия его поведения. В центре его внимания (исследующего таким образом человеческую природу, человеческую мораль, ищущего свой собственный взгляд на мир, свою собственную позицию во взаимодействии с миром) оказывается человек во всем многообразии его проявлений, но, прежде всего — мера соответствия в человеке слова и дела, убеждений и поведения. По этим проявлениям он оценивает активность позиции человека, степень ее созидательности, ориентированности на утверждение высоких гуманистических ценностей в реальных делах. Его взгляд неизбежно устремлен в самую сердцевину нравственно-эстетического кредо человека, — в его убежденность. Однако она не появляется спонтанно, внезапно, — она рождается в результате столкновения различных точек зрения, сопоставления противоположных мнений, выработки на их основе своего собственного — максимально приближенного к истинному — взгляда на мир, собственного отношения к нему. Отсюда — и возможные способы обеспечения психологических и педагогических условий, при которых появление такого мнения становится возможным.

Речь идет о диспутах, давно вошедших в педагогический арсенал как одно из важных и эффективных воспитательных средств, но — увы — редко используемых в практике работы со студентами, поскольку их проведение требует серьезной подготовки, создания психологического настроения участников на откровенный и доверительный разговор. Обратим внимание на те достоинства, которыми диспут обладает в плане развития нравственно-эстетического кредо студентов, выработки их эстетических убеждений и идеалов. Знакомясь с реальной педагогической практикой, анализируя планы работы кураторов, наше внимание привлекла тематика предлагаемых для обсуждения студентам проблем: ее спектр носит преимущественно нравственно-эстетический характер, выглядит вполне современно, дискуссионно, побуждает задуматься о важных сторонах человеческого бытия.

Вот несколько характерных тем диспутов: «Все ли в жизни меня касается?», «Всегда ли равнодушен тот, кто молчит?», «Каким быть учителю?», «Радость учить и учиться?», «В чем красота учительской профессии?», «Кто такой настоящий учитель?», «Современен ли Дон-Кихот?», «Красота и правда: союзники или антагонисты?», «Герой нашего времени: кто он?», «Человек — кузнец своего счастья?», «О вкусах не спорят?», «В человеке должно быть все прекрасно?», «Людей неинтересных в мире нет?», «Прекрасное есть жизнь?», «Искусство принадлежит народу?», «Зачем живем?», «Красота в нас и вокруг нас: какой я ее вижу?», «Искусство для меня, или Я для искусства?», «Если будет Россия, — значит, буду и Я?».

Диспут — уникальное средство не только услышать друг друга, но и выразиться самому, поделиться со сверстниками действительно волнующими проблемами и переживаниями, возможность обрести уверенность в себе, найти понимание и поддержку. Когда будущий педагог мучительно ищет ответы на самые злободневные вопросы своего бытия «в гордом одиночестве», — он рискует стать «пленником» одной единственной точки зрения. Диспут, если он педагогически грамотно инструментован, позволяет в определенной мере преодолеть «одномерность» подхода к рассмотрению нравственно-эстетических проблем, дает возможность будущему учителю посмотреть на предмет разговора с разных сторон; обогатить восприятие мира, сделать это восприятие более широким, устойчивым. Диспут позволяет студентам раскрыться, выразить себя, лучше узнать тех, кто только пытается заявить о своих взглядах на мир, сформулировать вслух свою собственную точку зрения. «Открытие» сверстников, их внутреннего мира, понимания жизни, планов на будущее и оценок настоящего дает возможность лучше понять не только окружающих людей, но и самих себя, свой внутренний мир. Главное психологическое приобретение юности — это «открытие своего внутреннего мира» (4, с. 284). Такое постижение себя совпадает с тщательным поиском партнера среди сверстников для неформального общения, для содержательного диалога, для искреннего обсуждения проблем внутреннего мира, юношеской дружбы, любви, отношений с миром взрослых, родителями.

Диспут — достаточно сложная и трудоемкая форма работы со студентами, требующая значительных временных, организационных, интеллектуальных затрат (особенно на подготовительном этапе). Но эти затраты будут полностью оправданы глубокими и вполне осязаемыми переменами в сознании будущих педагогов, все ярче проявляющейся органичной связью формирующихся в них нравственно-эстетических убеждений и конкретных поступков, поведения, отношений. Более того, упражняя студентов в практическом применении убеждений, идеалов, создаются условия для обеспечения их устойчивости, закрепления в социальном опыте личности. Постепенно студент выстраивает на их основе свою собственную стилистику поведения, образующуюся стремлением реализовать в повседневном бытии, в организации досуга, труда, быта те нравственно-эстетические стандарты и нормы, которые возникли в его сознании в результате осмысления реальных и актуальных для студенчества проблем и ситуаций.

Диспут — не единственная из эффективных форм работы по формированию нравственно-эстетических убеждений студентов. Не менее эффективны в этом плане конференции, литературные чтения, лектории, встречи и беседы с известными и авторитетными людьми — учеными, деятелями культуры и искус-

ства, спортсменами, воинами, общественными деятелями, правозащитниками. Заслуживают внимания возможности стенной печати, тематических вечеров, коллективные просмотры театральных спектаклей, кинофильмов, выставок. Их главное назначение — на достойных примерах показать студентам необходимость твердого следования в повседневной жизни гуманистическим идеалам и нормам, создать предпосылки для определения своей позиции, аргументированного отстаивания убеждений и идеалов, своего нравственно-эстетического кредо. Результатом такой работы должно стать растущее самоуважение, развитие представлений о профессиональной, гражданской чести и достоинстве человека, его внутренней гордости, благородстве, способности безбоязненно противостоять проявлениям безнравственности, бездуховности, пошлости.

Формированию эмоциональной культуры, обогащению социально ценных эмоций во многом способствуют коллективные студенческие поездки, походы, экскурсии. Расширяя представления об окружающем мире, о богатстве и красоте природы, о жизни и быте людей, о памятниках зодчества, о старинных парках и усадьбах, о судьбах деятелей культуры и искусства, такие поездки и экскурсии становятся важным объединяющим фактором, сплачивающим будущих педагогов общностью переживаний, радостью узнавания нового, возникающим ощущением сопричастности к важному коллективному делу. Традиционные маршруты таких поездок студентов пролегают в историко-культурные музеи «Коренная пустынь», «Южный и северный фас Курской дуги — Прохоровка и Поныри», «Льгов литературный», «Марьино», «Рыльск», «Суджа», литературные музеи орловщины, «Ясная поляна» и др. Студенты охотно путешествуют, с интересом посещают другие города, знакомятся с их культурно-историческими достопримечательностями, привозят из таких путешествий глубокие впечатления, подпитывающие их эмоционально, пробуждающие множество новых планов и туристских намерений.

Значительными возможностями в развитии эмоциональной сферы будущих педагогов обладает поэзия. Приобщение студенчества к этому искусству требует особой деликатности и профессиональной тонкости. Здесь невозможно добиться каких-либо положительных результатов прямым требованием, жестким администрированием, — *в ход должны пойти косвенные, психологически более точные и сильные средства*. В их числе — *создание ситуаций для сравнения будущим педагогом самого себя с другими сверстниками; пример вузовского преподавателя, школьного учителя, увлеченного поэзией*. Помогут и достаточно известные формы работы: *выпуск поэтических бюллетеней, проведение вечеров поэзии, встречи с поэтами, выпуск поэтических альманахов, стенных газет, организация литературных гостиных, поэтических киосков, презентаций сборников известных и начинающих (в том числе — студенческих) поэтов и др.*

Каждое поэтическое дело может быть облачено в яркую и емкую поэтическую формулу, лаконично выражая суть предстоящего разговора. Вот лишь некоторые из проведенных в Курском госуниверситете вечеров поэзии: «Поэзия — моя держава», «Что я скажу тебе, Россия?», «Если будет Россия — значит, буду и я», «Человек один — росинка», «Со мною вот что происходит...», «Очарованья ранние прекрасны», «Отчего же ты плачешь, красавица?», «Есть в близости людей заветная черта...», «Не тратьте время, чтобы помнить зло!», «Так что такое красота и почему ее обожествляют люди?..», «Если друг оказался вдруг...», «Проклятье века — это спешка...», «Лицом к лицу лица не увидать...», «О да, любовь

вольна, как птица!», «Гордым легче? Гордые не плачут?...», «Граждане, послушайте меня!», «Людей неинтересных в мире нет!», «С любимыми не расставайтесь!» и др. Главное — эмоционально-психологическая атмосфера поэтического вечера, побуждающая юношу или девушку выйти к сверстникам, прочитать свои любимые стихи, попытаться выразить свое состояние, сформулированное и выраженное другим человеком — поэтом, но так органично совпадающее по ощущениям с собственными переживаниями будущего «ваятеля человеческих душ». Атмосфера вечера поэзии не создает излишних психологических препятствий для таких эмоциональных откровений: зал оформлен камерно, интимно, что этот шаг в поэтический круг не вызывает сложного «самопреодоления» у студентов, — свечи, полумрак, едва слышимая, мягко звучащая лиричная музыка перед началом вечера формируют эмоциональное состояние открытости, доверия, настраивают на сопереживание, на эмоциональный отклик, на ответный порыв, вызванный откровением своего же сверстника. Вечер превращается в своеобразную эстафету, в которой каждое новое стихотворение как бы продолжает предыдущее, чувство порождает новое чувство. И эти чувства сближают будущих педагогов, роднят общностью переживаний, общностью психологических состояний, умножая их опыт нравственно-эстетического освоения жизни, сложных и волнующих проблем человеческого бытия. На вечерах часто звучат уже известные стихи и тогда особый интерес вызывает их трактовка, расстановка логических ударений и акцентов, возможность проверить, совпадают ли и мои ощущения с восприятием и ощущениями моего ровесника. Так восприятие и оценка поэзии накладывается на столь органичное для этого этапа развития личности стремление к самопознанию, к саморефлексии.

Поэтические вечера — лишь одно из важных звеньев в системе пробуждения у студентов интереса к поэзии, который нужно развивать, закрепить, сделать устойчивым. Эта задача может быть решена с помощью организации работы *Поэтического салона*, в котором вывешиваются *поэтические бюллетени*, подготовленные руками самих студентов. В них — попытка осмысления духовных исканий поэта, его гражданской позиции, выражение собственного отношения к поэту и его стихам, иллюстрируемые подборкой соответствующих стихов. Весь бюллетень эстетично оформлен, снабжен точными и выразительными рисунками, содержит информацию о поэте, как, впрочем, и об авторе бюллетеня. Два — три десятка таких ярких, запоминающихся страниц способны кардинально изменить отношение будущих педагогов к поэзии, предложить им эмоциональную гамму, в которой они найдут то, что более всего созвучно их сердцу, их мироощущению. В стихах человек находит подтверждение своим ощущениям, через поэзию выражается взаимная *потребность высказаться и быть услышанным*; с помощью поэтического слова будущие педагоги как бы открывают друг другу свои чувства, делясь самым сокровенным, доверяя то, что более всего волнует, тревожит, мучает (*Все то, что раньше порознь мучило, теперь в единое слилось... Поэзия — слышимость каждого стона, поэзия — чувство безвинной вины... — Евг. Евтушенко*).

Ценный опыт профессионального воспитания будущих педагогов представляют собой *дидактические спектакли*. Посвященные жизни и судьбе выдающихся педагогов прошлого, их педагогическим концепциям и опыту, такие спектакли рождаются на основе собственных студенческих сценариев, самостоятельно подготовленных студентами драматургических материалов, костюмов, реквизита,

декораций, музыкального оформления. В таких спектаклях присутствует эпоха, атмосфера времени; в спектаклях целостно проявляются актерские, педагогические, организаторские способности студентов; спектакль оказывается ценным связующим звеном между учебным и воспитательным процессом, между прошлым и настоящим. В этом случае история педагогики предстает как самостоятельно осмысленная биография выдающегося педагога, прочитанная и переведенная на язык драматического искусства: опыт и заложенные в нем идеи мало осмыслить, — их надо еще и представить — емко, концентрировано, а для этого необходимы выразительные средства, для этого необходимо творческое напряжение. Это и есть самые ценные моменты профессионального воспитания, когда действительно рождается учитель, когда появляется собственная идейно-смысловая и творческая позиция, когда рождается образ, когда начинается действие.

К эффективным средствам профессионального воспитания можно отнести и коллективные просмотры фильмов, спектаклей на педагогическую тематику. Их ценность состоит не только в том, что они являют собой коллективное действие, рождающее социально-ценные эмоции, коллективные переживания, — куда важнее внутренний процесс формирования представлений о должном, осмысления студентом степени своего соответствия представленным в таких фильмах и спектаклях профессиональным образцам, эталонам. Здесь уместно напомнить пример учителя истории Ильи Семеновича Мельникова из фильма С. Росточкина «Доживем до понедельника», блестяще сыгранный Вячеславом Тихоновым; образ ВикНикСора из «Республики ШКИД» в трактовке Сергея Юрского и др.

В нашем опыте много раз использовался фильм «Общество мертвых поэтов», в котором роль учителя Дж. Киттинга блестяще сыграл известный американский актер Робин Уильямс; фильм «Чучело» с Роланом Быковым, Юрием Никулиным и юной Кристиной Орбакайте. Студентам предлагалось посмотреть эти фильмы и написать по ним собственные рецензии. Эти рецензии нужно было озглавить, снабдить эпиграфом, выразив таким образом свою оценочную позицию, свое отношение к этим художественным ценностям и представленным в них нравственно-эстетическим идеям. Результат оказался удивительным, — студенты подготовили много интересных рецензий, проявили глубокое понимание затрагиваемых в этих произведениях проблем, выразили собственное отношение к ним. Другой стороной этих коллективных просмотров стало развитие в будущих педагогах способности тонко чувствовать окружающий мир, погружаться в воображаемые, весьма условные обстоятельства, ставить себя на место героев фильма. Представленные после просмотра рецензии убедительно это подтверждают.

Приведем лишь некоторые выдержки из рецензии на фильм «Общество мертвых поэтов», написанной студентом-четверокурсником Алексеем С. «...И вот перед нами каторга [школа], — пытки, кандалы, надсмотрщики. В эту, пропахшую сыростью, глухую средневековую тюрьму приезжает новый надзиратель. Он приехал сменить одряхлевшего коллегу, заполнить собой пустоты камерных душ, продолжить бесконечный пыльный круговорот природы, стать осенью или зимой в этой продрогшей от холода северной стране. Да, здесь даже летом люди носят толстые зипуны, скрывая темными шерстяными шарфами свои лица от жгучего ветра. Невыносимый холод. Наверное поэтому все привыкли ходить строем, бормотать себе под нос заученные до тошноты алгоритмы неведомых им миров... Иешуа [учитель] приехал туда, где дома лишь фасады, слова — пустоцвет, да и

сам язык здесь какой-то другой, затянутый, перевернутый... Путались сограждане в смыслах и звучаниях... Тюрьма считалась лучшей в стране, никто еще не смог оттуда сбежать. Как и водится в таких местах, тут занимались переплавкой нежного и белого молока в могучую жечь и изворотливую ртуть. У всех работников тюрьмы были неплохие гонорары, они не беспокоились о своей продолжительной старости... Но Иешуа был из других мест, хотя и родился здесь... Лихо закинув за спину белый длинный шарф, наш герой зашагал навстречу своей судьбе. Причем он шел не по проторенным в снегу дорожкам, а по вязком насту, уверенными шагами проламывая снег.

Итак, Иешуа вступил в древнюю тюрьму и занялся привычным для него делом — выплавкой жести и ртути. Отливочные формы, которые он привез с собой, были сделаны в стране, где на небе много ярких звезд, где их не застилают тяжелые зимние облака. Ну не могло же получиться жести в форме для жгучей и прочной стали, а ртути — в форме для золота. Да и сырье было не простым, не тягучим, не скользким, хотя и хрупким. Его не испугали плоды собственного труда. Иешуа знал, что его формы не понравятся администрации тюрьмы, но он хотел показать всем, что золото должно сиять, а сталь — жечь сердца. ...Но зачем старой тюрьме прочная и жгучая сталь, искрящееся золото, — ведь оно не блестит, в этой стране не бывает солнца, а сталь холодеет на трескучем морозе... Фарисеи задушили Иешуа его же белым элегантным шарфом, а следы, протоптанные им в снегу, вскоре замело новым снегом... Дело сделано, можно возвращаться к выплавке привычной жести и ртути... Но сталь уже не станет желью, а золото — ртутью. Его слово уже проросло и дарит свои первые плоды. Его последователей ждет нелегкая судьба, но теперь они знают, где надо искать волю...».

Чтение и обсуждение написанных студентами рецензий вызывает живой интерес будущих педагогов, обогащает восприятие и понимание многозначных образов художественного произведения, а, следовательно, — и реалий самой действительности. Вот лишь некоторые из предложенных студентами заглавий к своим рецензиям: «Апостол Правды и Света», «И один в поле — воин», «Рыцарь печального образа», «Да зажжется светоч знаний!», «Из искры возгорится пламя!», «Может ли один человек идти не в ногу?», «Где же твой брат, Авель?» и др. Уже из одного только перечня заглавий становится ясной трактовка образа учителя в фильме, направление движения мысли и чувств их авторов, выделяемые ими идейно-смысловые акценты художественного произведения.

Помимо подобных методик работы с группой, в профессиональном воспитании будущих педагогов целесообразно использовать и методы индивидуальной работы со студентами, применение которых чаще всего обусловлено необходимостью коррекции индивидуального развития личности, реализации ее творческих способностей, изменения социально-психологического статуса в коллективе и другими причинами. Обратим внимание в целом на особенности их использования в воспитательной работе со студентами. В арсенале способов и средств воздействия на студентов малоэффективны методы прямого педагогического воздействия — требования, команды, приказы, распоряжения, — им следует противопоставить косвенные способы воздействия — просьбы, поручения, советы, творческие задания, которые приносят значительно больший воспитательный эффект. Их применение в работе со студентами не требует каких-либо особых условий, —

примеры их достаточно хорошо описаны в работах Л.Ю. Гордина, В.М. Коротова, Б.Т. Лихачева и др.

Главное, что отличает используемые в процессе профессионального воспитания методики и технологии — твердая их ориентированность на личность будущего учителя, на развитие его профессионально и социально ценных качеств, его творческой и социальной активности. Как подчеркивает В.А. Сластенин, личностно ориентированные технологии означают «персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков). Личностно ориентированные технологии в значительной степени связаны с реализацией принципа профессионально-этической взаимоответственности. Он обусловлен закономерностью, согласно которой готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы о судьбах людей, о будущем нашего общества необходимо предполагает их гуманистический образ жизни, соблюдение норм педагогической этики. Данный принцип требует такого уровня внутренней детерминированной активности личности, при котором они не идут на поводу у обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе, а сами могут творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя» (7, с. 418—419).

В контексте проблем профессионального воспитания будущего учителя обсуждение соотношения методик и технологий приобретает особую актуальность. Из содержания дискуссий последних лет о сущности этих педагогических феноменов нам представляется обоснованная точка зрения В.В. Юдина, в соответствии с которой технология опирается на закономерности воспитательного процесса, а методика — на эмпирический опыт, мастерство педагога, она ближе к его мастерству, артистизму. «Технология — это каркас, методика — оболочка, форма деятельности педагога. Функция технологии — в переносе опыта, использовании его другими, поэтому она изначально должна лишаться личностного оттенка» (10, с. 35).

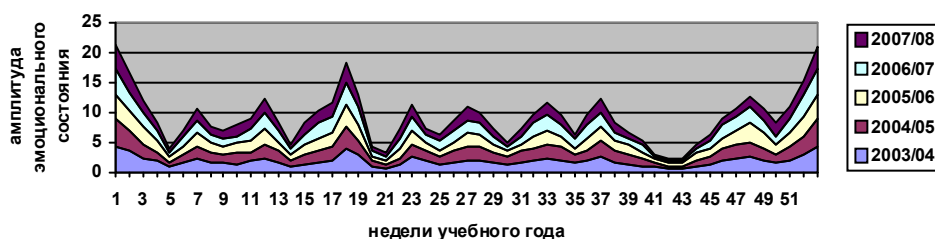
Исходя из такого понимания сути соотношения методик и технологий, можно утверждать, что наиболее алгоритмизируемым, прогнозируемым моментом в понимании сущности профессиональной воспитанности как психолого-педагогического феномена является неизменность трех ее важнейших компонентов — когнитивного, эмоционального и деятельно-практического. Их неразрывное и закономерное единство нуждается в целостном и сбалансированном развитии в ходе профессионального воспитания: «аффект, интеллект и воля — сердцевина образования», — утверждает В.П. Зинченко (2, с. 61).

Но обращение к конкретным методикам и технологиям предполагает еще и учет реального уровня профессиональной воспитанности будущего педагога, его типажную принадлежность, зависящую от степени развития когнитивной, эмоциональной и деятельно-практической сфер его сознания, его нравственно-эстетического отношения к действительности. Отсюда рождается представление о характере и содержании желаемых перемен в личности студента, о тех способах и средствах, с помощью которых таких перемен возможно достичь.

Важным технологическим подходом в организации процесса профессионального воспитания будущих педагогов является планирование содержания профессионального воспитания на основе годовой *циклограммы*. Суть этого тех-

нологического подхода состоит в выработке алгоритма воспитательных воздействий на студентов в зависимости от динамики их эмоционально-психологического состояния.

Наблюдая и оценивая изменения в эмоциональном фоне жизнедеятельности студентов, мы обнаружили некоторую, достаточно устойчивую *цикличность их настроения*. Причем, эта цикличность имеет вполне выраженные внешние проявления: ощущение мажорного, жизнерадостного восприятия жизни, оптимизм, бодрость, приподнятость настроения в отдельные временные периоды сменяются нарастанием тревожности, грусти, страха, волнения, эмоционального напряжения, раздраженности, депрессии и т.п. Разумеется, степень выраженности этих эмоциональных состояний в различные периоды учебного года имеет достаточно существенные различия. Тем не менее, наши наблюдения за этим явлением на протяжении ряда лет позволили выстроить диаграмму колебаний настроений студентов.



Динамика изменения эмоциональных состояний студентов на протяжении учебного года

Внешний вид такой диаграммы имеет форму несимметричной синусоиды, вершины которой — своеобразные «пики» — повторяются с разной степенью интенсивности и высоты колебаний семь-восемь раз в течение учебного года. За ними неизменно наступают периоды «затухания колебаний» — время спада настроения, обусловленное вполне понятными и объяснимыми причинами. Среди этих причин — приближение сессии, грядущая педагогическая практика, осенняя и весенняя учебные аттестации и др. Вершинам чаще всего соответствуют наиболее яркие, зрелищные, запоминающиеся события, праздники, массовые воспитательные акции, традиционные дела, создающие определенную мажорную стилистику бытия, «эстетику студенческой жизни», — из их совокупности рождается некий положительный морально-психологический климат, атмосфера романтики, приподнятости настроения, радостного мироощущения.

Что дает знание такой устойчивой цикличности настроения студентов организаторам профессионального воспитания? Ответ на этот вопрос сопряжен с возможностью перенесения в практику профессионального воспитания будущих педагогов *системы ключевых дел*. Этот подход, предложенный В.А. Караковским, предполагает (на этапе нарастания мажорного приподнятого настроения) включение воспитанников в процесс подготовки и проведения массовых коллективных

дел, имеющих мощный эмоциональный накал и высокую привлекательность. Участие большинства студентов в процессе подготовки и проведения совместного массового дела обеспечивает высокую личную заинтересованность каждого будущего педагога в успехе коллективной деятельности, включает мощные коллективистские мотивы, ориентированные на социальный успех, созидание, социальную пользу. Такие воспитательные акции пробуждают у студентов стремление к истинному творчеству, поиску, высокой самоотдаче. «Коллективные дела мы стараемся рационально распределить во времени: важно, чтобы ситуации повышенного коллективного напряжения сменялись периодом спокойной повседневной работы, чтобы напряжение воспитательное не накладывалось на напряжение учебное. Каждый такой воспитательный комплекс... имеет свои точно определенные разумные сроки. Это задает четкий ритм жизни коллектива, исключает неоправданные рывки и штурмы, облегчает планирование всей работы... Эти дела стали традициями, способствующими воспитанию устойчивых коллективных привычек и навыков, которые проявляются в повседневной жизни» (3, с. 119).

На этапах спада настроения (а их в течение учебного года прослеживается также семь-восемь) акцент в профессиональном воспитании переносится на индивидуализацию воспитательных воздействий, на усиление внимания кураторов, преподавателей университета к внутреннему миру студентов, их ощущениям и переживаниям, к поиску приемлемых способов решения их морально-психологических проблем, к коррекции их поведения, деятельности, отношений. Тем самым обеспечивается оптимальное соотношение массового, коллективного, группового и индивидуального воспитания будущих учителей. При этом общая «плотность» воспитательных воздействий на личность студента не снижается, не затухает, а лишь меняет характер: от массовых форм воздействия происходит плавный переход к индивидуальным.

Система ключевых дел задает определенный ритм жизнедеятельности всего коллектива вуза, факультета, курса, группы, творческого сообщества студентов, распределяя во времени наиболее значимые и ожидаемые всеми субъектами воспитательного процесса дела. На основе этих ключевых дел выстраивается содержание всех других структурных подразделений, причастных к организации профессионального воспитания; появляется внутренняя органичная сопряженность всех планов «по вертикали», позволяющая увязать содержательно и организационно планируемые акции и мероприятия вокруг единых ценностных, идейно-смысловых и эмоциональных проблем, ориентируя студентов к участию в практической деятельности, побуждая их к творчеству, к активной социально полезной работе.

Среди традиционных ключевых дел университета — посвящение в студенты первокурсников, праздник, посвященный Дню учителя, межфакультетский смотр самодеятельности, новогодний праздник, университетский конкурс исполнителей песни «А музы не молчали», межфакультетский конкурс команд КВН, празднование международного женского дня 8 марта, праздники последнего звонка и др.

В последние годы широкую популярность получили интеллектуальные игры студентов университета, позволяющие обогатить их кругозор, расширить познания в искусстве, культуре, различных отраслях науки. Такие игры привлекают значительное внимание будущих педагогов, пробуждая в них психологические

состояния сопереживания, соучастия, вызывая стремление больше знать, больше читать, больше времени проводить с книгой. Интеллектуальная игра «5 баллов» проводится среди студентов Курского госуниверситета и ориентируется на расширение их кругозора, их эстетических интересов и ценностных ориентаций. В ходе игры студенты обращаются к истории и культуре своего края, узнают много нового об истории образования, традиционных промыслах и ремеслах, жизни и творчестве деятелей культуры, искусства, науки. Подготовка и участие в таких играх пробуждает в студентах интерес к прошлому, желание лучше знать историю, культуру, обычаи и традиции своего народа.

Устойчивой популярностью пользуются студенческие фестивали, в рамках которых проходят смотры художественной самодеятельности, открываются студенческие таланты, яркие одаренные личности; фестивали демонстрируют всю палитру увлечений студентов, весь спектр их творческих проявлений. Особую привлекательность имеют игры в КВН, где студенчество соревнуется в остроумии, способности находить повод для шуток из самых простых и обыденных проблем.

В студенческих коллективах немало поклонников современной авторской песни, большой, настоящей поэзии — концерты бардов, популярных поэтов, как правило, привлекают самую тонко чувствующую молодежь. Поэзия и музыка — традиционные для студенчества увлечения — способны в значительной степени влиять на мироощущение будущих педагогов, восприятие и понимание ими окружающей действительности, пути и способы решения своих насущных проблем. Многие студенты — любители авторской песни являются участниками традиционных бардовских фестивалей «Соловьиная трель», «Соловьиные хохмушки»; часть студентов постоянно занимается в клубе самодеятельной песни «Здравствуй».

Принципиальное отличие системы ключевых дел от традиционных «мероприятий» состоит в том, что ни одно из них не вписывается в традиционные представления функционального подхода, — их своеобразие — в комплексном, интегративном характере воздействия на сознание и поведение будущих педагогов, когда в фокусе воспитывающего влияния оказываются одновременно когнитивная, эмоциональная и деятельно-практическая сферы личности студента, когда средством воздействия являются одновременно *слово, образ, действие*. «В наших воспитательных комплексах политика и нравственность, труд и эстетика, познание и творчество слиты воедино» (3, с. 118—119).

Важной технологической процедурой, на наш взгляд, можно считать процесс *изучения эффективности профессионального воспитания* будущего учителя: в основе такой технологии диагностики — та же идея органического единства когнитивного, эмоционального и деятельно-практического компонентов профессиональной воспитанности учителя, выявляемая с помощью компьютерного опроса студентов университета. Главный смысловой акцент этого опроса состоит в выявлении сформированности нравственно-эстетического отношения личности будущего учителя к окружающей действительности и искусству, уровня его социальной активности; второй компонент опроса связан с оценкой эффективности влияния различных факторов на профессиональное становление личности будущего педагога в вузе; третий компонент технологии диагностики ориентирован на вы-

явление самооценки студентами степени сформированности в них профессионально-ценных личностных качеств. Принципиально важно подчеркнуть, что все эти три компонента диагностической технологии составляют единый опрос, единую логику, из которой становится понятно не только *какова эффективность* процесса профессионального воспитания в вузе, но и *кто* оценивает, *как* оценивает, *каков* он сам, его нравственно-эстетический облик, *каковы* духовные ориентиры его саморазвития, самосовершенствования.

Технология оперативного управления является одной из важных предпосылок эффективной организации профессионального воспитания будущего учителя в вузе. Ее смысл и назначение состоит в конструировании воспитательного процесса, в разработке его модели, целостной системы, обеспечении ее завершенности, сбалансированности, оптимальности. К числу важнейших функций управления можно отнести:

- выработку идеологии профессионального воспитания будущего учителя, ее стратегических ориентиров;
- конкретизацию целей и ценностей процесса профессионального воспитания в вузе;
- разработку тактики, реальных мер по реализации планируемых целей воспитания;
- моделирование воспитывающей среды вуза, ее содержания, условий для обеспечения влияний на личность студента;
- обеспечение взаимодействия, интеграции всех воспитывающих факторов в единый процесс, единую и целостную логику, исключая дублирование и перегрузки;
- обеспечение взаимодействия воспитательной системы вуза с внешней средой, с важными субъектами культурного и духовного роста студентов;
- непосредственная подготовка и проведение наиболее важных общих дел и массовых воспитательных акций;
- информационное и научно-методическое обеспечение процесса профессионального воспитания будущего учителя;
- мониторинг эффективности профессионального становления учителя в вузе, организация аналитической деятельности по обеспечению условий для всестороннего личностного развития студентов;
- демократизация университетской жизни, обеспечение участия студентов в принятии важнейших решений для жизнедеятельности коллектива вуза;
- расширение сети клубных объединений студентов, обеспечивающих условия для творческой самореализации будущих педагогов, развития профессионально ценных личностных качеств;
- обеспечение подлинного самоуправления всей сети коллективов, уважения к мнению каждого участника воспитательного процесса и др.

Реализация технологии оперативного управления предполагает в качестве своего важнейшего результата утверждение высокогуманной атмосферы в вузе, демократизма в принятии ключевых решений, касающихся жизнедеятельности большого профессионального сообщества. Качество такой технологии выражается в высокой культуре принятия и реализации управленческих решений, в благоприятном морально-психологическом климате жизни коллектива, в оптимальной

и рациональной организации всех видов деятельности студентов и преподавателей — учебной, досуговой, общественной, профессионально-трудовой и т.д.

Использование методик и технологий профессионального воспитания должно обеспечивать приоритетное развитие субъектных свойств будущих педагогов, пробуждать в них стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, обогащению своего нравственно-эстетического опыта. В центре таких методик и технологий должна находиться личность студента, его «самость», его творческая и профессиональная индивидуальность. Для студента, для его мощного духовного роста, во имя утверждения в нем истинно человеческих качеств, во имя максимальной самореализации учителя в самостоятельной педагогической деятельности и строится вся учебно-воспитательная работа вуза. Личностно ориентированные технологии предусматривают «приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, направленность на формирование у студента множества субъективных картин мира в отличие от однозначных «программных» представлений, диагностику личностного развития, ситуационное проектирование, самоактуализацию и самореализацию, игровое моделирование, смысловой диалог и т.д.» (7, с. 411).

Общество ждет высокой степени сознательности от учителя, в общественных представлениях личность учителя, его действия и поступки ассоциируются с высоким духовным смыслом и целесообразностью, с высоким содержанием нравственно-эстетического отношения к окружающей действительности, к детям, к людям, к себе. Учитывая эти общественные ожидания, важно создать такие условия бытия студентов, в которых будущие педагоги не ощущали бы внешнего давления над собой, не испытывали дискомфорта от одной только мысли, что они выполняют чью-то волю. Не случайно мудрый философ Н.А. Добролюбов подчеркивал: «Не того можно назвать человеком истинно нравственным, кто только терпит над собой веления долга, как какое-то тяжелое иго, как нравственные вериги, а именно того, кто заботится слить требования долга с потребностями внутреннего существа своего, кто старается переработать их в свою плоть и кровь внутренним процессом самосознания и саморазвития так, чтобы они не только сделались инстинктивно необходимыми, но и доставляли внутреннее наслаждение» (1, с. 213).

Список использованной литературы

1. Добролюбов Н.А. Избранные философские произведения. — М., 1948. — Т.1.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. — М.: Тривола, 1995.
3. Караковский В.А. Воспитай гражданина. — М., 1987
4. Кон И.С. Открытие «Я». — М., 1978.
5. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. — М.: РПА, 1997.
6. Саранцев Г.И. Теория, методика и технология обучения // Педагогика. — 1999. — № 1.
7. Сластенин. — М.: Магистр-Пресс, 2000.
8. Ходусов А.Н. Формирование методологической культуры учителя. — Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — М., 1997.
9. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. — М., 1996
10. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. — 1999.

Л.К. Гребёнкина, Н.В. Мартишина

**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ
И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В НОВЫХ УСЛОВИЯХ**

Активное включение вузов России в опытно-экспериментальную работу по вхождению в европейское образовательное пространство (Болонское соглашение) требует системных изменений в профессиональной подготовке специалистов. Ориентирами при её организации, отборе содержания и технологий являются: компетентностная модель личности будущего профессионала, модель профессиональной деятельности, модель организации профессиональной подготовки и логика контекстно-компетентностного подхода в обучении. Не ставя перед собой задачу детального рассмотрения компетентностной модели личности будущего профессионала и модели профессиональной деятельности, отметим, что в них присутствует характерное для современного человека стремление к самореализации, непрерывному образованию и самообразованию, максимальной ответственности за свою жизнь и профессиональную деятельность. В указанных моделях акцентируется внимание на сотрудничестве и творческой атмосфере, ценностных ориентациях и стремлении к нововведениям.

В настоящее время существуют разные модели профессиональной подготовки. Первая из них характеризуется, как адаптивная и направлена на приспособление специалиста к условиям будущей работы. Вторая — модель профессионального развития — ориентирована на формирование активности, способности принимать решения и нести ответственность за выбор и осуществляемые действия. Современная подготовка специалиста требует ориентации не столько на усвоение знаний определённых предметов, сколько междисциплинарного подхода, способствующего решению постоянно возникающих новых задач. Следовательно, конструирование и реализация обучающимся собственного образовательного маршрута с учётом меняющихся жизненно-профессиональных обстоятельств, становится ориентиром в его подготовке в условиях вуза. Третий ориентир изменений сформулирован как овладение логикой контекстно-компетентностного подхода. Он исходит из требований к профессионалу и направлен на предоставление в современном университете студентам разнообразия путей освоения знаний, формирование проектной культуры и создание условий для выбора стратегии и средств обучения, что подразумевает конструирование и реализацию индивидуальной траектории профессионально-личностного становления и развития. Именно такое обучение, пронизанное идеей проектности, самостоятельности и ответственности за собственное образование и профессиональное развитие, становится открытым и способствует формированию мышления, ориентированного на использование нестандартных форм и моделей реальной профессиональной деятельности с целью подготовки компетентного специалиста. Компетентность понимается как интегральное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и опыта, мотивацию и ценностные ориентации, социальную и поведенческую направленность, выражающуюся в способности успешно решать профессиональные задачи. Компетентностный подход требует задачного построения содержания подготовки и создания условий для выбора и построения индивиду-

ального образовательного маршрута, активной самостоятельной образовательной деятельности. Контекстный поход в свою очередь обеспечивает учёт социокультурного и профессионального контекста будущего специалиста и реализуется при использовании наиболее продуктивных технологий.

Успешное применение указанных ориентиров в образовательном процессе вуза способствует повышению качества обучения студентов и, соответственно, качества их профессиональной подготовки.

Важнейшим условием повышения качества образования при переходе на многоуровневое образование становится переход от традиционной на новую балльно-рейтинговую систему контроля и оценки знаний и умений студентов (рейтинг — шкала достижений).

Как известно, традиционная система контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов вуза уже давно считается неэффективной. К основным причинам её неэффективности, на наш взгляд, следует отнести упрощенную технологию использования данной системы, отсутствие объективности, а, следовательно, недостаточный уровень воспитательного воздействия оценки на личность студента. Кроме того, она не в полной мере отражает динамику внедрения системно-деятельностного подхода в процесс обучения. В отличие от традиционной балльно-рейтинговая система контроля и оценки знаний и умений студентов, отслеживающая достижения и качество обучения, служит развитию и закреплению системно-деятельностного подхода в целостном педагогическом процессе, а также при изучении той или иной учебной дисциплины. Данная система предусматривает, активную познавательную и самостоятельную работу учащихся в аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Отметим, что введение рейтинговой системы оценки в российских вузах не следует отождествлять только с сегодняшним днём. Ещё в начале 90-х годов прошлого века НИИ Высшей школы проводил исследование, посвященное использованию рейтинговой системы оценки знаний студентов в ряде вузов страны [1, с. 9]. Выявлялось отношение студентов и преподавателей к рейтинговой системе оценивания успеваемости. На вопрос анкеты «Нужна ли такая система?» 35% студентов ответили положительно, 12% — отрицательно, 57% — затруднились ответить. На вопрос «Действует ли такая система у Вас в вузе?» — 24% ответили положительно, 36% — отрицательно. 13% студентов и 16% преподавателей отметили, что данная система способствует систематическим занятиям и повышает самостоятельность и активность студента. Проанализировав все полученные данные, исследователи подчёркивали скорее негативное, чем положительное отношение к рейтингу, как системе оценивания знаний студентов. Основную причину, такого результата, они видели в недостаточной разработанности этой системы, нетрадиционности рейтинга для отечественной школы.

Вместе с тем уже в те годы существовал позитивный опыт ряда вузов по применению рейтинга в образовательном процессе. Примером этому может служить опыт кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (до 2005г. имевшего статус педагогического вуза). Преподаватели кафедры разработали и на протяжении ряда лет (вплоть до настоящего момента) успешно применяют балльную систему контроля и оценки знаний и умений студентов в учебной деятельности по педагогическим дисциплинам.

плинам («Введение в педагогическую деятельность», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Социальная педагогика»). В основе разработанной системы были положены следующие принципы: научность и гуманизация, интегративность, непрерывность и преемственность, активность, и самостоятельность, сотрудничество и совместная деятельность, инициативность и творчество, дифференциация и индивидуализация обучения.

В качестве примера кратко рассмотрим опыт применения балльной системы оценивания при изучении учебной дисциплины «Введение в педагогическую деятельность», т.к. по данному предмету педагоги кафедры проводили эксперимент в течение ряда лет.

Традиционно материал курса был условно разделён на три взаимосвязанных блока: педагог и школа, преподаватель и вуз, студент и саморазвитие личности. Соответственно были выделены три учебных модуля: мотивационно-диагностический, информационный, системно-деятельностный. На их основе определялся учебно-тематический план, перечень основных знаний и умений, которыми должен овладеть студент. При определении содержания каждого модуля учитывались требования и дидактические единицы, обозначенные в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Большое внимание в обучении уделялось организации самостоятельной работы студентов, в том числе их умственной деятельности на лекционных занятиях (ответы на вопросы, диалог, полилог, обсуждение проблем). Самостоятельность требовалась при подготовке и проведении семинаров, практических занятий, а также различных творческих форм учебного процесса (общественный смотр знаний, конкурс защиты профессий, презентация творческих заданий, проведение деловых и ролевых игр и др.). Отметим, по данному предмету кафедрой был подготовлен учебно-методический комплекс, обеспечивающий учебно-воспитательный процесс и самостоятельную работу студентов: программа, учебное пособие, рабочая тетрадь, методические рекомендации по организации отдельных видов деятельности, материалы для тестового контроля и др.

В процессе изучения курса использовалась многоступенчатая система контроля: входной (в начале обучения), текущий (непрерывно осуществляемый по всем видам деятельности), рубежный (по окончанию изучения модуля), итоговый (зачёт), отсроченный (контроль остаточных знаний).

На первом учебном занятии мы проводили знакомство-инструктаж по балльной системе оценивания. Традиционно индивидуальная и коллективная работа студентов оценивалась следующим образом: репродуктивный вид деятельности (воспроизведение информации) — до 10 баллов; частично-продуктивный (при выполнении любого задания вносятся элементы творчества) — до 15 баллов; продуктивный (самостоятельная и творческая работа: эссе, реферат, доклад, таблица, схема, модель, проект и другие творческие задания) — до 20 баллов.

Кроме того, студентам предлагался лист контроля и самоконтроля при заполнении рабочей тетради по данному курсу. При его заполнении внимание обращалось на знание понятийного аппарата; понимание сущности и основных идей курса, его актуальности и места в системе вузовского педагогического образования; знание и использование педагогической, психологической и специальной литературы; логика и чёткость изложения изученного материала; выраженность собственной педагогической позиции; выполнение полного объёма заданий в со-

ответствии с предъявляемыми требованиями; проявление творческого подхода к выполнению заданий; грамотное и эстетически выдержанное оформление тетради.

Нами была разработана следующая шкала оценивания:

10 баллов — знание основных понятий, полное понимание основных идей курса, его актуальности и роли в системе вузовского педагогического образования, наличие собственной точки зрения на изучаемые проблемы и умение её обосновывать; знание и использование разнообразных источников по темам курса; творческое решение поставленных задач; работу отличает орфографическая и стилистическая грамотность, эстетически выдержанное оформление.

7—9 баллов — знание основных понятий, понимание сущности проблем и основных идей курса, его актуальности и роли в системе вузовского педагогического образования; сформулирована и обоснована собственная педагогическая позиция; опора на основные источники по вопросам курса; проявление творческого подхода; выдержан стиль оформления тетради.

4—6 баллов — понимание содержания курса в целом, но есть неточности в трактовке основных положений и понятий курса; недостаточно чёткое и логичное изложение материала; не выражена собственная педагогическая позиция, недостаточное знание основной литературы; преобладает репродуктивный характер выполнения заданий; не соблюдение требований к оформлению тетрадей.

1—3 балла — ошибки в трактовке основных идей и понятий курса; просчёты в логике изложения материала; слабое знание и использование основной литературы по проблемам курса; отсутствие логики и доказательности; невыраженность собственной педагогической позиции; невыполнение ряда заданий; репродуктивный характер работы; грамматические, пунктуационные и стилистические ошибки, небрежность в оформлении тетрадей.

В беседах, в итоговых письменных аналитических работах студенты подчёркивали, что использованная система оценивания позволяет им постоянно держать себя в хорошем образовательном тоне, оказывает влияния на систематизацию и прочность знания, повышает ответственность.

В настоящее время, при переходе на многоуровневое обучение в 2008/2009 учебном году проводится аналогичный эксперимент на основе требований Государственного образовательного стандарта к личности и профессиональной компетентности педагога, положения об учебно-методическом комплексе учебной дисциплины в рамках модульно-рейтинговой системы РГУ имени С.А. Есенина. На начальном этапе, учитывая рекомендации учебного отдела, была разработана учебная программа по дисциплине «Введение в педагогическую деятельность», содержащая три модуля (I — современное образование и педагогическая деятельность, II — личность педагога и его профессиональная компетентность, III — профессиональная подготовка педагога, его самовоспитание и самообразование), которые раскрывают основное содержание, формы и методы проведения учебных занятий по предмету. Всё это нашло отражение в разработанной аннотации курса и технологической карте, включающей виды и содержание контроля, возможное количество баллов, контрольные сроки, максимальное количество баллов по модулю (за первый модуль — 21 балл, за второй — 22 балла, за третий — 42 балла). Баллами оцениваются следующие виды работ: посещение лекций (1 балл), работа на семинарских и практических занятиях (7 баллов), заполнение рабочей тетради

(7 баллов), две аудиторные контрольные работы (6+6 баллов), творческая работа (9 баллов), итоговое тестирование (10 баллов). Баллы варьируются в интервале от 1 (посещение лекций) до 10 (итоговое тестирование). Зачёт оценен в 15 баллов. Общее количество баллов за курс равно 100. Предусматриваются поощрительные баллы за активность и творчество.

В 1-м семестре в эксперименте принимали участие группы «А» и «Б» факультета истории и международных отношений, группа «А» естественно-географического факультета. В соответствии с современными требованиями к профессии педагога и педагогической деятельности, а также в соответствии с требованиями эксперимента было усовершенствовано содержание учебного курса. Мы предлагали нашим студентам наряду с традиционными разные типы лекций: лекцию-полилог, лекцию-визуализацию (нами был подготовлен ряд видео-презентаций, отражавший основные проблемы курса). В процессе проведения использовались задачный подход и диалоговая форма представления материала, содержание подавалось с учётом регионального компонента. Отличительной особенностью курса стало совместное со студентами обсуждение итогов каждого занятия и оценки работы каждого (полученных баллов).

На итоговом занятии курса было проведено анкетирование первокурсников. Одной из задач опроса было выяснение мнения студентов относительно альтернативной системы контроля и оценки успеваемости. Приведём несколько примеров студенческих суждений. «Я считаю, что рейтинговая система является положительным моментом в процессе обучения. Она помогает раскрытию личностных качеств. При данной системе каждый отвечает за свои достижения и неудачи»; «Я «за», мне нравится стремиться к цели и добиваться её»; «Я очень довольна, что такая система существует. Это стимулирует студента к занятиям и хорошей подготовке»; «Я отношусь к ней положительно. Это увеличивает активность студентов и справедливость». Вместе с тем, были и другие точки зрения: «Я согласна в одном, что рейтинговая система повышает активность студента. Но мне она не нравится, может быть потому, что она нова и мы к ней не привыкли, для меня лучше старая система»; «В некотором плане данная система не достаточно способствует развитию творческих способностей учащихся»; «У меня есть опасение, что студенты будут просто механически работать, стараясь набрать баллы. Но при этом знания их будут ограничены»; «Мне кажется, что при обычной системе больше возможностей для самовыражения студентов. Рейтинговая система требует очень многого, при этом она фактически не даёт свободы выбора, выполняются только заранее оговорённые задания, а критерии оценки при этом очень высокие». Многие студенты отмечали, что рейтинговая система, введённая по всем предметам, может привести к неоправданной перегрузке. Каждый преподаватель будет требовать максимума именно по своему предмету. Также было высказано опасение, что в рейтинге может отразиться личное отношение преподавателя к студенту.

Проанализировав полученные данные, мы получили достаточно обширную информацию, что позволяет подвести итоги и сделать выводы по совершенствованию балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения студентов. Анкетирование показало, что в целом преобладает позитивное отношение к альтернативной системе оценивания знаний и умений обучаемых. Вместе с тем рейтинг требует от педагога творческого подхода к организации учебного процес-

са, привлечения новых научных знаний, большей затраты времени и усилий для подготовки занятий, серьёзной систематической работы в этом направлении. Во 2-м семестре эксперимент по внедрению балльно-рейтинговой системы оценивания в вузе и на факультетах продолжается с учётом предварительных выводов. Преподаватели кафедры педагогических технологий продолжат эту работу при изучении учебных предметов «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Социальная педагогика».

Проведенный эксперимент, изучение и обобщение опыта работы позволяет сделать вывод о целесообразности введения балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества знаний в учебно-воспитательный процесс на всех факультетах и отделениях университета. Продолжение экспериментальной работы нацелено на совершенствование организационных и содержательных аспектов системы обучения в вузе и на профессионально-личностное самоопределение будущих специалистов.

Список использованной литературы

1. Высшая школа России: Научные исследования и передовой опыт / НИИ ВШ. Вып. 5—6. — М., 1994.
2. Гребёнкина Л.К., Жокина Н.А., Ерёмкина О.В. Введение в педагогическую деятельность: учеб.-метод. пособие. — Рязань, 2006.
3. Рабочая тетрадь по курсу «Введение в педагогическую деятельность» / авт.-сост. Л.К. Гребёнкина, Т.В. Ганина, Н.В. Мартишина. — Рязань, 2007.



Теория дошкольного образования

Т.Н. Богуславская

ВАРИАТИВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (в отечественной педагогике начала XXI века)

В начале XXI века определился вектор к качественному изменению направленности творческого поиска в сфере содержания дошкольного образования. Если в 1990-е годы в центре внимания, преимущественно, находились философские, психологические и программно — методические проблемы содержания дошкольного образования, то теперь приоритетным выступало, прежде всего, **определение его преемственности с содержанием образования в начальной школе**. Разумеется, эта тенденция не получила пока своего полного развития и рассматриваемый период является открытым и незавершенным.

В начале столетия под воздействием ряда объективных и субъективных обстоятельств произошли существенные изменения в системе российского образования в целом. В первую очередь, это было связано с решениями Всероссийского совещания работников образования (январь 2000 года), утвердившего Национальную Доктрину образования и Концепцию двенадцатилетней школы. В данных документах был определен курс на осуществление непрерывного образования.

В «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», подписанной Президентом РФ В.В.Путиным 5 апреля 2002 года, предусматривалось по «итогам проводимого эксперимента пересмотреть структуру и содержание общего образования, включая продолжительность обучения на каждой его ступени». При этом определялось, что решение о переходе на 11—12-летнее школьное образование будет принято по итогам эксперимента не ранее 2006—2007 годов. Вместе с тем предусматривалось и «повышение качества дошкольного образования».

В связи с подготовкой перехода школы на 12-летнее образование, Министерство образования Российской Федерации приступило к пересмотру содержания непрерывного образования (дошкольное звено и начальное). Все это значительно актуализировало необходимость исследования проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования на всех уровнях: методологическом, психолого-педагогическом, дидактическом, программно — методическом, организационном и др.

При разработке концепции непрерывного образования необходимость определения понятийно-категориального наполнения дефиниции «**преемственность**» приобрела особенную актуальность и значимость. Напомним, что в

«Большом Энциклопедическом словаре» преемственность трактуется как «связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе преемственность означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации. Преемственность обозначает также всю совокупность действия традиций». Обратим также внимание на определение этой дефиниции в «Толковом словаре Ожегова», где подчеркивается, что преемственный — это «осуществляющийся в порядке преемства, последовательности от одного к другому».

Если исходить из определений дефиниции «преемственность», представленных в различных словарях, то в целом *преемственность — это идущий в порядке последовательности процесс, основанный на взаимосвязанном переходе объекта непосредственно от одного состояния к другому*.

Из имеющихся в научно-педагогической литературе определений процесса преемственности наиболее точным представляется трактовка данной дефиниции А.А.Леонтьевым. Известный психолог предлагал под непрерывностью понимать наличие последовательной цепи учебных задач на всем протяжении образовательного процесса, обеспечивающих постоянное продвижение детей вперед на каждом из последовательных временных отрезков. А под преемственностью — непрерывность на границах различных этапов образования (детский сад — начальная школа и т.д.), т.е. в конечном счете — единую организацию этих этапов в рамках целостной системы образования [1, 5].

Задача осуществления органичной и действенной преемственности дошкольного и начального общего образования принадлежит к числу «сквозных» проблем психолого-педагогической теории и образовательной практики XX века и плодотворно рассматривалась в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Л.А. Венгера, Г.А. Цукерман и др.

Еще в 70-х гг. XX века Д.Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства — дошкольного и младшего школьного возрастов (при всех, различиях и даже противоречиях между ними). Это давало Д.Б. Эльконину основание считать, что дети 3—10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве [10].

По его мнению, конкретной формой организации такого пространства призван был стать особый Детский центр, где найдется место и дошкольным группам и начальным классам, их будут разделять вполне осязаемые, но в то же время подвижные и прозрачные перегородки, которые при желании всегда можно приоткрыть. В конце 1970-х — начале 1980-х гг. Д.Б. Эльконин вместе с А.В. Запорожцем и В.В. Давыдовым разработали подробный проект Детского центра [3].

Однако, имея за собой значительную историю, проблема преемственности дошкольного и начального общего образования в начале XXI, по-прежнему, оставалась открытой, более того — приобрела особое звучание в условиях модернизации российского образования.

В ряде документов, опубликованных на рубеже XX–XIX веков [4; 5; 7], а также работах Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Виноградовой, В.Т. Кудрявцева, А.А. Леонтьева, В.И. Слободчикова, В.А. Петровского было установлено, что в целом,

традиционную модель преемственности дошкольного и начального образования характеризует ряд негативных черт, которые не позволяют обеспечивать эту преемственность на современном уровне.

1. Осуществляется ориентация *на одностороннюю адаптацию дошкольного учреждения к целям и требованиям начальной школы* (низшее, предшествующее звено вынуждено приспособливаться к последующему, высшему). Отсутствует дифференцированный подход применительно к разным системам дошкольного и начального образования, что в условиях вариативности образования представляется недопустимым. Наблюдается также индифферентность по отношению к общим стратегическим приоритетам непрерывного образования.

2. Происходит *подмена общей задачи осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования более узкой проблемой подготовки дошкольников к школе*. Недостаточно учитываются психологические изменения детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Серьезным негативным фактором является игнорирование закономерностей психического развития ребенка — сензитивности разных возрастных периодов к становлению тех или иных психических функций и новообразований, роли ведущей деятельности в их формировании. Тем самым осуществляется недопустимая искусственная акселерация развития ребенка, «овзросление» дошкольного образования.

3. Подготовка к школе зачастую рассматривается *как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений*. Проявляется тенденция дублирования содержания, форм и методов школьного обучения, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья и развитии познавательных интересов детей. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой учебной деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам.

4. Традиционное дошкольное и начальное образование *не обеспечивают развития детей*. Как и в начальной школе, принятое содержание и формы педагогической работы в ДОУ фактически дублируют опыт, который уже почерпнут (или должен быть почерпнут) детьми в повседневной жизни. Осуществляется преимущественная направленность начальной школы на использование ресурсов уже сложившегося в дошкольном возрасте повседневного чувственного опыта, который лишь по-новому систематизируется в обучении в ущерб развитию понятийного (теоретического) мышления.

5. В массовой практике превалируют различные варианты традиционного подхода к осуществлению преемственности дошкольного и начального звена образовательной системы, когда для учителя начальных классов *преемственность — это наличие у ребёнка перед поступлением в школу определённых знаний и навыков*, а психологическая готовность, желание ребёнка учиться и познавать новое, общаться со сверстниками, для него несущественны. Для воспитателей же дошкольных учреждений *преемственность — забота о том, чтобы к детям, когда они придут в школу, не было никаких претензий*.

Для преодоления выявленных негативных последствий непродуктивного осуществления процесса преемственности дошкольного и начального общего об-

разования в отечественной психолого-педагогической науке начала XXI века был предпринят спектр конструктивных методологических, теоретических, концептуальных и программно-методических разработок.

Как показал системный анализ источников эпицентр исследования проблемы преемственности содержания дошкольного и начального общего образования приходится на 2000—2006 годы. В свою очередь в этом процессе **можно выделить два этапа**:

- развитие *методологических и содержательных вопросов* преемственности (2000—2004);
- организационно-методическая *разработка проблем предшколы* (2004—2006).

Начиная с 2007 года, проблематика преемственности дошкольного и начального общего образования стратегически отходит на второй план. В «Федеральной целевой программе развития образования» (ФЦПРО) на 2006—2010 годы предусматривалось, что комплекс мер по развитию дошкольного образования на всех уровнях государственной власти должен осуществляться в направлении обеспечения доступности и качества дошкольного образования. В данной связи акцент делался **на поиск путей обеспечения равных стартовых условий детей перед началом школьного обучения** (2007—2008), а также на определение продуктивных форм и способов раннего образования детей (от 0 до 3 лет).

Охарактеризуем подробнее выделенные этапы.

1. На первом этапе — *концептуально-методологическом* (2000—2004) были представлены две вариативные концепции обеспечения преемственности содержания дошкольного образования и начальной школы. Значительным феноменом являлась **«Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)»** которая была утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию МО РФ 17 июня 2003 года. В подготовке Концепции приняли участие многие видные ученые педагоги, психологи и методисты: Ш.А. Амонашвили, М.М. Безруких, Р.Н. Бунеев, Н.Ф. Виноградова (руководитель), Т.Н. Доронова, Л.Е. Журова, А.А. Леонтьев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, В.В. Рубцов, Р.Б. Стеркина, Г.А. Цукерман и др.

Несомненно, что предложенная Концепция содержала в себе ряд прогрессивных и перспективных идей в плане обеспечения преемственности содержания дошкольного образования и начальной школы. Выделим наиболее значимые.

1. Знания, умения и навыки рассматривались в системе непрерывного образования в качестве важнейшего средства развития ребенка.

2. Непрерывность дошкольного и начального образования предполагала решение следующих преемственных задач:

На дошкольной ступени:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;

- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и др. активности детей в различных видах деятельности;

- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и детьми разного возраста).

На ступени *начальной школы*:

- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними;

- готовность к активному взаимодействию с окружающим миром (эмоциональная, интеллектуальная, коммуникативная, деловая и др.);

- желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию;

- инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности;

- совершенствование достижений дошкольного развития (на протяжении всего начального образования); специальная помощь по развитию сформированных в дошкольном детстве качеств; индивидуализация процесса обучения, особенно в случаях опережающего развития или отставания.

Существенным являлись предложенные авторами Концепции **принципы отбора содержания непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста**: развития; гуманитаризации содержания образования; целостности образа мира; культуросообразности; вариативности содержания образования

На основании этих принципов в Концепции определялось содержание дошкольного образования, которое было представлено следующими направлениями развития:

- физическое;
- познавательно-речевое;
- социально-личностное;
- художественно-эстетическое [2].

В целом рассматриваемая Концепция представляла значительный шаг вперед в обеспечении преемственности содержания дошкольного образования и начальной школы и может рассматриваться как базовая. К сожалению, как показало дальнейшее развитие событий, в полной мере потенциал данной Концепции, так и не был реализован.

Другой перспективной разработкой в рассматриваемый период стали **«Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5—7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования»**, подготовленные творческим коллективом под руководством известного психолога В.Т.Кудрявцева. Данная Концепция была выполнена в русле научной школы развивающего обучения В.В.Давыдова и представляла собой перспективную попытку переноса методологических и психолого-педагогических подходов, успешно апробированных на материале начальной школы на дошкольное образование.

Исходным положением Концепции являлся тезис о том, что проблема преемственности может быть корректно поставлена и разрешена (на теоретическом и

практическом уровнях) лишь внутри системы **развивающего образования**. В данной связи приоритетной задачей выступало построение многоступенчатых моделей развивающего образования, которые содержательно объединяли бы в единое целое ДОУ и общеобразовательную школу.

Более того, авторами «Концептуальных основ» предполагалось, что разрабатываемая в русле данного проекта инновационная (развивающая) **модель преемственности выступит в качестве альтернативы традиционной**. По замыслу ее разработчиков, этой модели должны быть присущи:

- гибкая сочетаемость вариативной дошкольной программы как с различными типами программ развивающих школьных программ (системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова и Л.В. Занкова и др.), так и с результатами инноваций массовой школы по изменению традиционного образовательного содержания в виде авторских программ и т.д.;

- ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования — формирование умения учиться (начальное общее образование) и его фундаментальных предпосылок (дошкольное образование), что и является основанием преемственности разных ступеней образовательной системы;

- направленность на развитие творческих способностей дошкольников в различных видах деятельности (игра, свободное общение, изобразительная деятельность, конструирование, театрализация, музицирование и др.), через многообразие которых психолого-педагогический базис школьной готовности будет складываться естественно и органично;

- использование и развитие потенциала творческого воображения, сложившегося в дошкольные годы, для формирования теоретического мышления младших школьников в рамках учебной деятельности (условие преемственности в становлении познавательных способностей и построении образовательного содержания);

- разносторонний учет психологических особенностей перехода ребенка из дошкольного в младший школьный возраст, в частности — кризиса 6-7 лет.

Существенным продвижением вперед в обеспечении построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования явилось то, что в рамках Концепции была подготовлена и апробирована общая **«Программа развивающего дошкольного образования»**. Ее основная идея заключалась в необходимости развивать творческое воображение ребенка как ключевое психическое новообразование дошкольного детства. Но при этом подчеркивалась необходимость развития творческого воображения не как частной, а как универсальной способности, формирование которой обеспечивает и направляет становление психики ребенка в целом.

При этом авторы Программы в контексте преемственности развивающего дошкольного и начального образования опирались на следующие позиции.

1. На дошкольной ступени формируются не прообразы учебной деятельности, а ее универсальные психологические предпосылки. Ключевая из них — *развитое продуктивное воображение* — ядро творческого потенциала дошкольника, которое связано с *теоретическим мышлением* младшего школьника (приоритет развивающей работы в начальном школьном звене).

2. Наряду с уровнем развития воображения и других творческих способностей, достигнутым ребенком к концу дошкольного детства, к слагаемым психологической (интеллектуальной) готовности к обучению в школе развития также относятся: наличие у детей *тенденций к включению в учебную ситуацию*; способность *содержательно строить деловое сотрудничество со взрослым*, как носителем эталона умелости в той или иной сфере деятельности [6].

Как видно авторами Концепции и Программы действительно удалось наметить ряд значимых перспектив в разработке непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования, прежде всего *в психологическом аспекте*. Вместе с тем надо отдавать отчет, в том, что данные подходы могли быть воплощены в жизнь в очень незначительном количестве экспериментальных дошкольных учреждений, действовавших в русле парадигмы развивающего образования. И, соответственно, не могли быть использованы в массовой практике.

В целом можно констатировать, что охарактеризованные методологические и концептуальные материалы создали благоприятные условия для дальнейшей разработки проблемы обеспечения преемственности содержания дошкольного образования и начальной школы.

2. **На втором этапе** в центре научных исследований по обеспечению преемственности содержания дошкольного образования и начальной школы находилась организационно-методическая разработка включения в систему общего образования еще одной ступени, рассчитанной на детей 5—7 лет, так называемой **предшколы** (2004—2006).

Основные подходы к обоснованию путей построения предшколы были представлены в Проекте Министерства образования и науки РФ «**О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации**». В целом Проект был ориентирован на решение действительно острой проблемы, которая состояла в нарастающем расслоении детей в плане их подготовки к школе.

Хотя сама идея создания предшколы вызвала в то время у научно — педагогической общественности резкую негативную реакцию в представленном документе, несомненно, содержался и ряд перспективных подходов. Так, шагом вперед стало глубокое и комплексное рассмотрение готовности ребенка к школьному обучению которая трактовалась, прежде всего, как **общая его готовность, включающая в себя физическую, личностную, интеллектуальную готовности**. В документе давались следующие развернутые определения этих составляющих общей готовности.

Физическая готовность — это состояние здоровья, определенный уровень морфо-функциональной зрелости организма ребенка, необходимый уровень развития двигательных навыков и качеств, в особенности тонких моторных координаций, физическая и умственная работоспособность.

Личностная готовность — это определенный уровень произвольности поведения, сформированность общения, самооценки и мотивации учения (познавательной и социальной); активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, умение слушать другого и согласовывать с ним свои действия, руководствоваться установленными правилами, умение работать в группе.

Интеллектуальная готовность — это развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления, овла-

дение средствами познавательной деятельности (сравнение, анализ, классификация, обобщение, схематизация, моделирование); возникновение децентрации (учета позиции другого человека при анализе ситуации); овладение родным языком и основными формами речи (диалог, монолог); овладение элементами учебной деятельности внутри других специфически детских видов деятельности (конструирования, рисования, лепки, различных игр) — выделение задачи из общего контекста деятельности, осознание и обобщение способов решения, планирование и контроль; наличие у детей представлений о мире людей, вещей, природе.

При этом правомерно подчеркивалось, что эти характеристики готовности к школьному обучению у ребенка формируются в течение нескольких лет жизни в детском саду и семье, в процессе воспитания и обучения, основанных на деятельностной парадигме.

Все данные фундаментальные методологические и психологические положения создавали благоприятную основу для разработки в дальнейшем программно-методического обеспечения образовательного процесса, направленного на выравнивание стартовых возможностей детей, приходящих в школу. В данной связи в «Приоритетных направлениях» подчеркивалось, что, прежде всего, должны быть разработаны **Единые требования**, отражающие **базисное содержание** воспитания и обучения детей 5—6 лет. Предусматривалось, что в дальнейшем они станут основой образовательного процесса для детей старшего дошкольного возраста, независимо от типов и видов учреждений, которые они посещают.

В данной связи предусматривалось, что базисное содержание должно быть выстроено по принципу необходимости и достаточности для полноценного общего развития детей, и призвано включать следующие образовательные направления: физическое развитие и укрепление здоровья, социально-нравственное, эстетическое, познавательное развитие и развитие речи. Образовательные направления в свою очередь должны были раскрывать различные области действительности: предметный и природный мир, социальные отношения, мир художественной культуры (музыка, изобразительное и прикладное искусство, художественная литература и др.).

В дальнейшем на этой концептуальной основе предусматривалось, для работы с детьми старшего дошкольного возраста разработать **единую государственную общеобразовательную программу воспитания и обучения**, обеспечивающую базис развития детей, предоставляющую вместе с тем возможность использования разнообразных вариативных педагогических технологий. По сути, эта программа *была призвана задавать единые требования к содержанию, к методам воспитания и обучения детей и условиям организации педагогического процесса*. Данная программа должна была реализовываться во всех образовательных учреждениях, где будут обучаться, и воспитываться дети, за год, а лучше за два до поступления в 1-й класс школы.

Как уже отмечалось, данный документ нес в себя ряд перспективных идей, прежде всего связанных с развитием содержания дошкольного образования. Однако в той конкретно-исторической ситуации этот Проект вызвал жесткую и как сейчас представляется не слишком объективную критику.

В частности учеными — психологами выделялся ряд «опасностей», которые несет в себе введение предшколы.

1. При реализации Проекта Министерства образования и науки РФ дошкольное образование, оказавшись сопряженной с такой сильной организацией, как школа, не сможет отстоять свою специфику, и превратится в первый этап школьного обучения.

2. Детский сад может стать обязательной для детей, при том, что в настоящее время многие родители не в состоянии сами создать для своих детей адекватные условия развития. Это фактически может лишить детей детства, сделав их «как бы учениками» и отняв возможность свободного — игрового, эмоционально насыщенного проживания чрезвычайно важного периода развития человека.

3. Дошкольники окажутся в одних и тех же зданиях со школьниками, а имеющаяся дошкольная инфраструктура будет стремительно и бесповоротно передана в другие руки и приватизирована.

4. Важно сохранить начавшуюся в 90-х годах XX в. ориентацию на вариативность дошкольного образования — и по содержанию, и по форме его организации. Введение единой Программы дошкольного образования означает попытку повернуть время вспять и не только разрушить уже сделанное за 15 лет, но и идти против мировых тенденций в дошкольном образовании [9].

Для преодоления этих недостатков группой ученых — психологов В.И. Слободчиковым, Н.А. Коротковой, П.Г. Нежновым и И.Л. Кирилловым была разработана научная концепция «**Дошкольное образование как ступень системы общего образования**», которая самими авторами рассматривалась как «конструктивная альтернатива к проекту реформирования дошкольного образования, предложенному Министерством образования и науки РФ».

В данной связи подчеркнем, что в концепции действительно были сформулированы важные задачи, не предусмотренные проектом Министерства образования и науки, предлагались пути их решения, была также обоснована нормативная картина развития ребенка.

Выделим наиболее существенные положения данной концепции.

1. Дошкольное образование действительно должно получить статус суверенной и самоценной ступени образования, а не только формы воспитания определенной возрастной группы от 1 до 7 лет жизни. Эта ступень должна быть органично вписана в систему общего образования. Образование детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет) должно оставаться частью целостной системы дошкольного образования, обеспечивающей их полноценное развитие с учетом специфики возраста.

2. Обеспечение «равных стартовых возможностей» для детей при поступлении в школу должно заключаться не столько в специфической подготовке к школьному обучению детей 5—7 лет (формирование тех или иных навыков), а в общем развитии ребенка на протяжении первых семи лет жизни. Для этого необходимо обеспечить всех детей 1—7 лет качественным дошкольным образованием, доступным всему населению (вне зависимости от социально — экономического статуса семей и территории проживания).

3. Преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте — это не подготовка «удобного» абитуриента для начальной школы. Корректнее гово-

речь о преемственности в плане общего развития ребенка его психологической и физической готовности к начальной ступени школьного образования.

4. Перевод детей старшего дошкольного возраста (5—7 лет) в систему школьного образования (классы раннего развития или младшая начальная школа) до достижения ими достаточной психологической и физиологической зрелости, отрицательно скажется на здоровье детей. Но еще более отрицательными могут стать социальные последствия: для ребенка — это тотальное закрепощение в пространстве школьного обучения, для взрослых (учителей и воспитателей) — снятие всякой профессиональной ответственности за нормальное и полноценное развитие детей.

5. В целях упорядочения и совершенствования дошкольного образования представляется целесообразным создать «рамочный» документ, фиксирующий научные основы дошкольного образования, его специфику и основные направления, общую модель образовательного процесса для дошкольного возраста, а также примерный круг культурно-образовательных содержаний, на которых развивается ребенок от 1 года до 7 лет. Этот «рамочный» документ должен в своей особой части содержать возрастные нормативы — возможные и желательные достижения по основным направлениям развития в узловых точках возрастного диапазона. Так, необходимы фиксированные возрастные нормативы на переходе от раннего возраста — к дошкольному (к трем годам) и на переходе от дошкольного возраста — к школьному (к семи годам). Такие нормативы могут выполнять функцию текущих целевых ориентиров для воспитателей; соответствие достижений ребенка нормативам к семи годам одновременно может служить критерием его готовности к школьному образованию [8].

Вместе с тем было бы неправомерно сводить весь спектр концептуальных разработок этого периода только к рассмотрению этих альтернативных концепций. Большой эвристический интерес представляет **«Концепция предшкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в комплексной программе «Детский сад 2100»**, созданная под руководством академика РАО А.А. Леонтьева. В рамках данной перспективной и оригинальной концепции предшкольное образование рассматривалось предельно широко — как «система процессов взаимодействия людей в обществе, обеспечивающая, с одной стороны, развитие способностей каждого индивида, а с другой — вхождение его в это общество (социализацию)». При этом особенностью данной концепции предшкольного образования являлось то, что она одновременно решала две задачи:

1) подготовить детей к обучению как новому для них виду деятельности (мотивационная готовность, познавательно-речевое развитие и пр.);

2) подготовить детей к обучению именно в школе (т.е. к работе в коллективе, общению со взрослыми и сверстниками и пр.).

Под содержанием предшкольного образования в концепции понимались «те сферы человеческого бытия и человеческой деятельности, которые в том или ином виде и объеме усваиваются (точнее, присваиваются) старшим дошкольником в ходе образования». Это, по замыслу авторов Концепции, прежде всего то в образовании, что обеспечивает полноценное личностное развитие ребенка, а именно:

- его социальное развитие, — внутреннюю (личностную) подготовку к адекватному участию в жизни окружающих ребенка социальных групп;

- культурное развитие — совокупность знаний и умений, владение которыми диктуется отдельными социальными (особенно возрастными) группами и позволяет присвоить важнейшие элементы человеческого опыта;
- познавательное развитие — собственно знания, умения и другие психологические компоненты развивающейся личности, обеспечивающие познавательную деятельность

Результатом такого дошкольного образования должна была стать готовность ребенка к дальнейшему развитию — социальному, личностному, познавательному (когнитивному) и др., появление у него первичной целостной картины мира, т.е. осмысленного и систематизированного первичного знания о мире [1].

Подводя итоги анализа различных концепций преемственности между дошкольным и начальным звеньями образования можно сформулировать ряд обобщающих положений.

1 Преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования следует рассматривать, во-первых, как определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования, во-вторых, как связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методой, средств, форм организации).

2.Реализация преемственности между этими звеньями образования должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учетом:

- сохранения самооценности каждого возрастного периода развития ребенка; готовности к школьному обучению (на дошкольной ступени образования);
- опоры на уровень достижений дошкольного детства; сформированности умений учиться как фундаментального новообразования; освоения разных форм взаимодействия с окружающим миром (на начальной ступени образования);
- развития ведущей деятельности каждого периода детства (игровой — в дошкольном, учебной — в младшем школьном) как важнейшего фактора психического и личностного развития ребенка и безболезненной адаптации к последующей ступени образования.

3.Такое понимание преемственности обеспечивает:

На дошкольной ступени — сохранение самооценности данного возрастного периода, познавательное и личностное развитие ребенка, его готовности к взаимодействию с окружающим миром; развитие ведущей деятельности как фундаментального новообразования дошкольного периода.

На начальной ступени — опору на наличный уровень достижений дошкольного детства; индивидуальную работу в случаях интенсивности развития, специальную помощь по коррективке несформированных в дошкольном детстве качеств, развитие ведущей деятельности как фундаментального новообразования младшего школьного возраста и перспективное развитие экс-ведущей деятельности и форм взаимодействия с окружающим миром.

Список использованной литературы

1. Концепция дошкольного образования (образование детей старшего дошкольного возраста) в комплексной программе «Детский сад 2100» / Под. ред А.А.Леонтьева. — М.,2006.
2. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе. — М.: Министерство образования РФ, 2000. — С.3—25.
3. Кудрявцев, В.Т., Уразалиева, Г.К., Кириллов, И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов. — М., 2003.
4. Материалы Всероссийского совещания работников образования (январь 2000). — М., 2000;
5. «О построении преемственности в программах дошкольного образования и начальной школы». Письмо Министерства образования РФ N 237/23-16 от 9 августа 2000 г. // Вестник образования. — 2000. — № 21.
6. Преемственность ступеней в системе развивающего и развивающегося образования / под ред. В.Т.Кудрявцева. — М., 2001.
7. Резолюция Всероссийского совещания руководителей органов управления образованием «Проблемы преемственности дошкольного и начального образования» (октябрь 1999) // Начальная школа. — 2000. — № 1. — С.5—6.
8. Слободчиков, В.И., Короткова, Н.А., Нежнов, П.Г., Кириллов, И.Л. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция — М.: Институт развития дошкольного образования РАО, 2005. — 28 с.
9. Слободчиков, В.И., Петровский, В.А., Якобсон, С.Г. и др. Детский сад: вчера, сегодня, завтра. Прогнозирование развития дошкольного образования в России до 2010 года // Дошкольное образование. — 2005. — № 11.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М., 1989.

НАШИ АВТОРЫ

Булынин Александр Михайлович — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (Ульяновск).

Богуславская Татьяна Николаевна — методист лаборатории методологии управляемого развития образования Московского центра качества образования (Москва).

Долженко Олег Владимирович — доктор философских наук, профессор, директор Центра университетского образования Московского гуманитарного университета (Москва).

Духова Людмила Ивановна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета (Курск).

Гребёнкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Рязань).

Ерёмкин Анатолий Ильич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета (Белгород)

Кликунов Николай Дмитриевич — кандидат экономических наук, профессор, проректор по научной работе Курского института менеджмента, экономики и бизнеса (Курск).

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (Москва).

Костикова Лидия Петровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Мартишина Нина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член АПСН и МАНПО (Рязань).

Тарасова Ольга Игоревна — кандидат искусствоведения, доцент кафедры религиоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец Липецкой области).

Ходусов Александр Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Курского государственного университета, проректор по инновационному развитию Регионального открытого социального института, действительный член МАНПО (Курск).

TABLE OF CONTENTS

TO THE READER (A.A. Romanov, chief editor)

PHILOSOPHIE OF EDUCATION

Kornetov G.B.

Humanitarian and Democratic Contexts of Modern Pedagogics:

The paper focuses on the ideas of humanitarian pedagogics and person-centered education that treat the personality as the center of teaching process, the most important value and the aim of education. Education in its turn is viewed as a means of creating optimum conditions for self-development, self-determination, and self-actualization. Humanitarian education is closely connected with democracy that harmonizes interests of individuals, society and nation.

Key words: humanitarian pedagogics; democratic pedagogics; person-centered education; effective interpersonal cooperation; self-determination and effective self-development; self-determination and self-actualization; democracy; civilization.

Отформатировано: Шрифт: курсив

Отформатировано: Шрифт: полужирный

Отформатировано: русский

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Eremkin A.I.

Language as a Means of Preserving Russian Spirit

The article traces the integral connection of language and culture. It highlights inner and outer premises of forming language units and focuses on the role of education in transmitting basic concepts of the Russian language. The paper lays a special emphasis on the role of school and family in mastering expressive means of speech.

Key words: the nature of language and speech; interrelation of language and culture; evolution of linguistic units in diachrony of culture; contemporary problems of preserving the purity of the Russian language.

Отформатировано: Шрифт: курсив

Отформатировано: Шрифт: курсив

Отформатировано: Шрифт: полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Dukhova L.I.

A Teacher Subculture in the System of Cultural Differentiation of Modern Society:

The author analyzes the nature of cultural differentiation of modern society, laying a special emphasis on the importance of a teacher subculture. The author believes that one of the most promising approaches is a subcultural one. This approach allows treating complex, sometimes vague, but important interrelation of cultures. A teacher subculture plays a specially important role in modern times, when our society is experiencing a cultural crisis, the profession of a teacher is no longer prestigious, and there is a necessity to reconsider eternal pedagogical values.

Отформатировано: Шрифт: курсив

Отформатировано: Шрифт: полужирный

Отформатировано: По левому краю, Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 0 см

Отформатировано: Шрифт: полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Key words: professional subculture; a teacher subculture; means of subcultural differentiation; subcultural differences of professional groups.

MULTICULTURAL THINKING

an Axiological Phenomenon

The paper treats the development of standards of multinational relationships as an urgent problem. The article highlights the importance of cultivating ethnic and cultural tolerance as a dominant value of ethnic consciousness and its actualization in traditional educational methods and technologies.

Key words: the nature of human values; hierarchy of values; civil society; values of multiethnic, multicultural, and multiconfessional society; standards of international relationships.

Tarasova O.I.

Philosophical and Methodological Problems of Multicultural Thinking

The article focuses on methodological problems of perception and reproduction of modern culture and the realia generated by globalization and westernization of culture. The article maintains that degradation of stable invariant macrostructures, adoption of stereotypical thinking instead of thinking with images leads to simplification of culture especially in the period of «pictures of the world».

Key words: civilization split, multiculturalism; crisis of identity; dialogue of cultures; intercultural communication; cultural diversity; culture image; multicultural thinking.

Kostikova L.P.

Linguoculturology as a Component of Multicultural Education

The article focuses on the problem of multicultural education in modern Russia and on novel principles of teaching a foreign language and related humanities. Nowadays teaching foreign languages aims at forming linguistic and sociocultural competences as well as at shaping an integral person that can adequately act in various linguistic and cultural spheres.

Key words: multicultural; globalization and integration; migration processes; multicultural society; national tolerance; linguistic and sociocultural competence; integral person; cross-cultural dialogue; linguoculturology.

Отформатировано: Шрифт: полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT STRATEGY

Khodusov A.N.

Mental Approach to Prognostication of Professional Education Development Strategy

The article treats an individual's professional activity as a means of prognostication of professional education development strategy within the boundaries of a mental approach. The author believes that strategies shall be integrated, and different problems of professional education shall be considered. The article states that in our days only a multilevel model of professional education with its ontogenic, professional, psychological, and pedagogical components may be implemented.

Key words: subject; mentality; picture of the world; methodological approach; methodological culture; axiological dominant.

Klikunov N.D.

Higher Education as a Symbol of Changes in Common Wealth

The article maintains that higher education is a symbol. The author adduces arguments to prove that the symbol of higher education can influence common wealth if price discrimination and workers' unwillingness to risk are taken into consideration. The article proves that higher education, if not aimed at producing good results, exerts negative influence on society.

Key words: separating balance, selection of the worst, uniting balance, true symbols.

TRIBUNE

Dolzhenko O.V.

University Education: Traditions and Innovations

The article analyses the state Russian professional education is in and the relations of professional education with civilization tendencies and human culture. The article proves that the success of any social project depends on human factor greatly.

Key words: social character of a human being; changes in the system of values; educational revolution; socio-cultural innovation; mission of the university; educational paradigm.

-PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

- Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см, Узор: Нет
- Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный
- Отформатировано: По левому краю, Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 0 см
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт
- Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт, полужирный
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт
- Отформатировано: Шрифт: 8 пт
- Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Reprintsev A.V.

Methods and Technologies of Teacher Training: Theory and Practice

The author of the article analyses methods and technologies of teacher training, highlights their differences and spheres of application, grounds his treatment of the problem. Special attention is given to methods and technologies that allow novice teachers to acquire professional qualities.

Key words: method; technologies of education; professional training; professional education of a novice teacher.

Grebenkina L.K., Martishina N.V.

The Rating System of Evaluation and Control of Students' Skills and Knowledge

The article treats an urgent problem of renovations in the system of higher education. The paper lays a special emphasis on the rating system of evaluation and control of students' skills and knowledge. The article analyses theoretical approaches and the experience of the system implementation.

Key words: state educational standard of higher education; professional competence; methodological approaches; rating system; evaluation and control of the quality of education; experimental work.

THE THEORY OF PRESCHOOL EDUCATION

Boguslavskaja T.N.

Various Strategies of Continuity of Preschool and Junior School Education (as devised by Russian pedagogics of the beginning of the 19-th century)

The article compares and characterizes several strategies of continuity of preschool and junior school education devised by Russian pedagogics of the beginning of the 19-th century. The author maintains that considering the strategies is important for training novice specialist in the sphere of preschool education and for improving it.

Key words: preschool education, continuity of preschool and junior school education; children development; integrity of the worldview; program of developmental preschool education; preschool; main kind of activity.

OUR AUTHORS

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см, Разрешить отрывать от следующего

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: По левому краю, Отступ: Слева: 1,27 см, Первая строка: 0 см

Отформатировано: Шрифт: 12 пт, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Отступ: Первая строка: 1,27 см

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: курсив

Отформатировано: По ширине, Отступ: Слева: 0 см, интервал После: 0 пт

Отформатировано ... [1]

Отформатировано ... [2]

Отформатировано ... [3]

Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано ... [4]

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

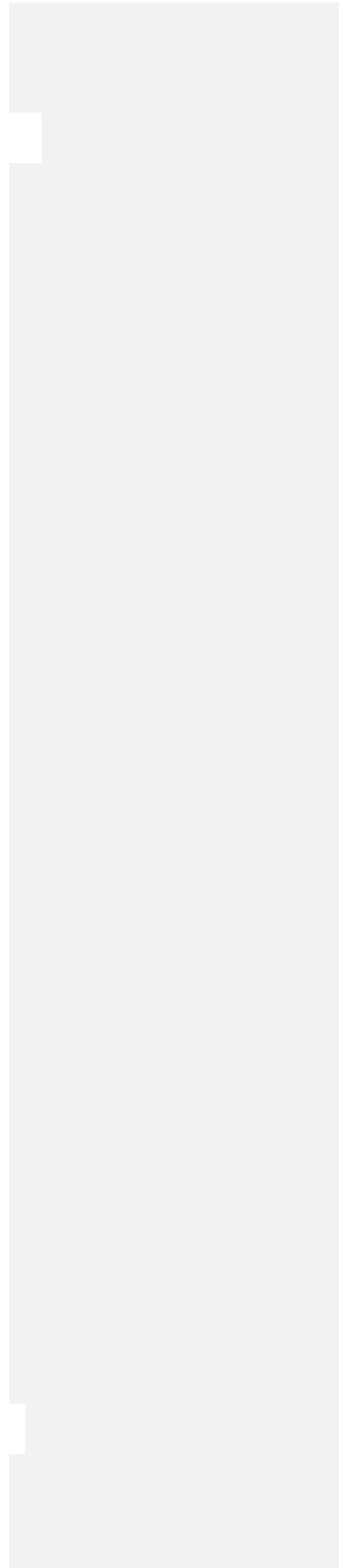
Отформатировано: Шрифт: 8 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

Отформатировано: Шрифт: 12 пт

|

Для заметок



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2009

№ 1 (9)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Романов Алексей Алексеевич

В авторской редакции
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *О.С. Арефьева*

Подписано в печать 13.05.09 ——. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 15,11 ——. Уч.-изд. л. 10,7 ——. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано

Стр. 129: [1] Отформатировано	123	13.05.2009 10:40:00
--------------------------------------	------------	----------------------------

Шрифт: полужирный

Стр. 129: [2] Отформатировано	123	13.05.2009 10:40:00
--------------------------------------	------------	----------------------------

Отступ: Слева: 1,27 см, интервал После: 0 пт

Стр. 129: [3] Отформатировано	123	13.05.2009 10:40:00
--------------------------------------	------------	----------------------------

Шрифт: полужирный

Стр. 129: [4] Отформатировано	123	13.05.2009 10:24:00
--------------------------------------	------------	----------------------------

Отступ: Первая строка: 1,27 см