

**ВЫСШЕЕ
ГУМАНИТАРНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В
ДИНАМИКЕ МЕСТНОГО
СООБЩЕСТВА**

Содержание

ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ Гаврилова Н. А.	1648
ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ Горшенина М.Н.	1656
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ Жайбалиева Л. Т.	1665
НАУКА И ИСКУССТВО В СВЕТЕ СБЛИЖЕНИЯ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФОРМ ПОЗНАНИЯ Коломиец Г. Г.	1671
ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВАТИКАНА В ДИНАМИКЕ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ Краснов П.П.	1678
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кривощёкова Н. В.	1682
О РОЛИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ Маслова И. А.	1687
ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТА ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Маслова О. В.	1690
РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖИ Машекуашева М.Х.	1698
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Морозова Г. К.	1703
ДУХОВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНАЯ ИНТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ Мухамеджанова Н.М.	1706
РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА Овсянников А.В.	1712
РОЛЬ СКАЗОК О. ПРОЙСЛЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Пасечная И.Н.	1719
ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ Петраш И. А.	1724
ОТБОР ПЕРСОНАЛА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ПОДДЕРЖАНИЮ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ЯПОНИИ) Саенко Е.Д.	1729

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Самсонов В.Н.	1733
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ Семавина М.П.	1737
ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Сергеева С. И., Шелякова О. В.	1742
СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Скоморохов О.В.	1745
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВСТРЕЧА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ И АБСОЛЮТНЫХ СМЫСЛОВ Стрелец Ю.Ш.	1751
СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА Телина И. А.	1759
ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Толкачева Т.М., Ковалев А.Б.	1765
ПЛЮРАЛИЗМ И КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОСТЬ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ Трофимова Г.П., Лыков А.А.	1771
СОЦИОЛОГИЯ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ НАУК Хамидуллин Н. Р.	1774
ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ Хомякова Н.В.	1782
ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ Шиловцев А.В.	1785

ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Гаврилова Н. А.

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Бузулук**

Как отмечается в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали негативное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок.

В России указанный период был обусловлен быстрым демонтажем советской идеологии, поспешным копированием западных форм жизни.

Несмотря на установленные российским законодательством общественные ценности и приоритеты, у российских граждан в то время не сложилась ясно выраженная система ценностных ориентиров, объединяющих россиян в единую историко-культурную и социальную общность.

В российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения, а также дало о себе знать отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни.

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к

самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений».

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, в его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества [1].

Современная ситуация в образовательной среде характеризуется поиском альтернатив традиционному образованию, многообразием типов школ, вариативностью программ, форм и методов обучения. Образование на современном этапе развития цивилизации должно мыслиться в контексте самоопределения личности, способной не только присваивать культуру, а выращивать себя как человека культуры в рамках непрерывного целостного образования человека. В этой связи образ выпускника вуза предстаёт как личность, способная полезно распорядиться возможностями науки, не разрушать в процессе преобразования мира себя и существующую человеческую культуру, вести диалог с миром, отвечать за собственное созидание, ориентироваться в своей жизнедеятельности на духовные ценности. В условиях модернизации российского образования и повышения его качества, необходимо создание такого образовательного пространства вуза, которое влечёт за собой изменение в целеполагании, содержании образования, методах обучения и воспитания, стилях отношений, условиях жизни и ориентировано на прирост человеческих качеств.

Таким образом, сегодня необходимы те образовательные системы, которые способствуют сохранению и развитию человеческого в человеке и отвечают смыслам гуманитарного образования, ориентированы на общекультурное развитие обучающихся.

В условиях динамичного развития экономики, роста конкуренции, сокращения доли неквалифицированного и малоквалифицированного труда наблюдается становление новой парадигмы образования. На смену жесткой централизации образования приходят тенденции вариативности.

Ряд исследователей (А.А.Вербицкий, Б.С.Гершунский и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности обучаемого, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме социальных качеств наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии [3].

В современной педагогике исследователями выделяются четыре ведущих парадигмы образования: когнитивная, личностно-ориентированная, функционалитическая и культурологическая, ибо знаниецентрическая школа в XXI веке испытывает кризис, и ей на смену приходит школа культуроцентрическая, цель которой – «усвоение учащимися ценностей культуры, постижение основных типов сознания человека, отражающих этапы его духовного развития». Многие исследователи рассматривают образование как социокультурный феномен или, так или иначе, связывают его с понятием «культура» [2].

Образование как часть культуры, с одной стороны, питается ею, а с другой стороны – влияет на ее сохранение и развитие через человека. При этом «образование выполняет следующие культурные функции:

- гуманитарную (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности);

- культуросозидательную (сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования);

- социологизаторскую (усвоение и воспроизводство социального опыта)» [2]

Таким образом, образование и культура – взаимозависимые понятия, потому что образование, как составляющая культуры, способствует ее сохранению и развитию, а та в свою очередь, определяет цели, задачи и содержание образования. Человек, как субъект культуры и образования, усугубляет крепость взаимосвязанности этих компонентов, чему способствуют и общечеловеческие ценности, и творческий характер деятельности индивида, и общность функций образования и культуры – развитие, обучение и воспитание их субъекта.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации образования показывает, что в качестве основных единиц обновления его содержания рассматриваются компетентности, метакачества, компетенции [3]. В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В.И.Байденко, И.А.Зимней, Г.И.Ибрагимова, В.А.Кальней, А.М.Новикова, М.В.Пожарской, С.Е.Шишова, А.В.Хуторского и др.

Актуализация культуроцентрического подхода в преподавании привела к выработке такого критерия образованности современного молодого человека, как общекультурная компетентность.

А.В. Хуторской дает классификацию компетенций, в которой впервые появляется термин «общекультурные компетенции» наряду с ценностно-смысловыми, личностными, коммуникативными, учебно-познавательными, информационными и социально-трудовыми. Здесь он имеет в виду круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека

и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [6].

Таким образом, мы видим, что А.В. Хуторской исходит главным образом из содержания понятия «общая культура», являющимся непреходящей ценностью российского образования.

Э.Ф.Зеер структурирует ключевые конструкты обновления содержания образования по следующим основным направлениям: общекультурные, социальные, учебно-познавательные, организационные, и специальные.

К общекультурным базовым компетентностям Э.Ф.Зеер относит:

- осведомленность об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, отдельных народов;
- знание опыта прошлых поколений, культурного наследия, выдающихся исторических личностей в сфере науки и культуры;
- компетентность в бытовой и культурно-досуговой сфере;
- знание правил личной гигиены, внутренняя экологическая культура, знание правил безопасной жизнедеятельности, половая грамотность.

К общекультурным ключевым компетенциям:

- способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий;
- уважение прав и свобод человека;
- способность к выбору путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность;
- уважение человеческого достоинства.

Общекультурные метапрофессиональные качества представляют:

- толерантность;
- космополитизм;
- гуманность;
- общая культура;
- нравственная культура;
- экологичность;
- справедливость.

Обозначенные конструкты (компетентности, компетенции, метапрофессиональные качества) имеют тесную взаимосвязь. Все они включают знания, умения, навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты. При этом компетентности выступают в качестве основы для последующих форм обучения, они формируются в объективно-знаниевой форме. Формирование ключевых компетенций имеет деятельностный характер и возможно лишь с опорой на определенный уровень функциональной грамотности (базовой компетентности) обучающихся. И наконец,

метапрофессиональные качества имеют общепрофессиональный характер и выступают результатом личностного развития [6].

Таким образом, исследователь выделяет общую культуру и гуманизм, наряду с толерантностью, космополитизмом, нравственной культурой, справедливостью, экологичностью как качества имеющие общепрофессиональный характер и результат личностного развития в процессе формирования общекультурной компетентности.

Что касается понятия «общекультурная компетентность», то оно сравнительно недавно введено в категориальный аппарат российского образования и имеет несколько определений:

- общекультурная компетентность – это «совокупность знаний и навыков, позволяющих осуществить свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума» (Н.Ю.Русова);

- общекультурная компетентность – это «интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности, развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера»;

- культурная компетентность – «условно достаточная степень социализированности и инкультурированности индивида в обществе проживания, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных (неспециализированных) знаний, а отчасти и специализированных, но вошедших в обиход, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека в данной среде, сумму правил, образцов, законов, обычаев, запретов, этикетных установок и иных регулятивов поведения, вербальных и невербальных языков коммуницирования, систему общепринятых символов, мировоззренческих оснований, идеологических и ценностных ориентаций, непосредственных оценок, социальных и мифологических иерархий и т.п.»;

- общекультурная компетентность – совокупность знаний, навыков, элементов культурного опыта, позволяющих индивиду свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами. (Г.Т. Дериглазова);

- общекультурная компетентность – интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера (С.Л.Троянская);

- общекультурная компетентность – совокупность знаний, умений и навыков, опыт творческой деятельности и система духовных ценностей, позволяющих быть полноценным субъектом культуры соответствующего социума (Е.В.Егоршина).

Формирование общекультурной компетентности у субъекта образовательного процесса «предполагает самостоятельную творческую работу названного субъекта, этически наполненное общение с фактами культуры, активизирующее творческий потенциал личности» [5].

Уровень общекультурной компетентности означает способность решать познавательные проблемы, жизненные проблемы, проблемы профессионального образования, аксиологические проблемы на основе самостоятельного определения критериев оценки конкретных ситуаций и критериев выборов источников информации. Как отмечает С.Л.Троянская, общекультурная компетентность проявляется в использовании культурных эталонов как критериев оценки.

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, необходимый для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры. Мы разделяем точку зрения авторского коллектива А.П.Тряпицыной, который определяет общекультурную компетентность как уровень образованности, выражающийся в готовности обучаемого к творческой деятельной самореализации на основе ориентации в ценностях широкого культурного пространства, что предполагает:

- ориентацию в ценностях культуры (понимание роли и места различных областей знания как элементов общечеловеческой культуры, взаимосвязей различных областей культуры друг с другом, особенностей различных ценностных позиций);
- готовность к оценочной деятельности (умение давать аргументированную оценку различных взглядов, позиций);
- способность оценивать границы своей компетентности;
- владение методами образовательной деятельности.

Поскольку общекультурную компетентность рассматривают как уровень образованности, отметим, что образованность – это результат, который характеризует умение обучающихся решать значимые для конкретного этапа жизни задачи на основе освоения человеческой культуры. Толковый словарь русского языка Ушакова отождествляет образованность с «культурностью». Б.С.Гершунский, выделяя образовательные приобретения личности, определяет образованность как грамотность, доведенную до общественного и личностно необходимого максимума. Образованность, по его мнению, предполагает наличие достаточно широкого кругозора по самым различным вопросам. Словарь Т.В.Ефремовой определяет образованность как уровень образования, показывающий совокупность знаний, полученных в результате обучения, а также отождествляет это понятие с просвещенностью, культурностью.

Мы считаем, что образованность - индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно решать проблемы, опираясь на освоенный социальный и культурный опыт.

В многочисленных дискуссиях по вопросам образованности и образования приводятся различные мнения о том, насколько наличие диплома отражает уровень образованности человека, его конкурентоспособности. Ректор Московского государственного университета, академик Российской академии наук Виктор Садовничий высказал свое мнение по этому вопросу. Он считает, «что само по себе обладание знаниями — это еще не есть образованность, и это не есть еще признак человека культурного. Потому что обладать знаниями — это, в общем, что-то знать, а быть образованным — это все-таки быть воспитанным. Воспитанным, конечно, на знаниях, но обязательно со своеобразной генетической памятью: что было в прошлом, и что вы можете сделать для будущего. Поэтому образованность — это целый комплекс. Он включает в себя высокую внутреннюю культуру, скромность, < >, образованность — это не только признак человека, который учился много. Иногда образованность — это признак просто талантливого человека, знающего свое ремесло, свое дело, и очень порядочного и культурного».

Мы провели опрос среди студентов и преподавателей Бузулукского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ и попросили их определить, что они понимают под такими терминами как «культура», «образованность», «общекультурная компетентность».

Полученные результаты показали, что большинство респондентов связывают понятие «культура» с:

- позитивными преобразованиями природы человеком, с человеческим наследием в мире искусства - 67 %;
- образованностью, наличием знаний по различным наукам, широким кругозором - 24 %;
- проявлением нравственных и моральных норм поведения, обладанием правилами этикета и умением себя вести - 9 %.

В понятие «образованность» опрошенные вложили следующие смыслы:

- интеллектуальность – 47%;
- культурность – 23 %;
- наличие знаний, необходимых в профессиональной сфере – 12%;
- наличие высшего образования – 8%.

Определяя понятие «общекультурная компетентность», респонденты, в основном, свели его значение к:

- способности ориентироваться в мире культуры – 34%;
- способности анализировать произведения искусства – 4%;
- умению применять знания о культуре в жизни – 22%;
- способности к творческой деятельности – 28%.
- пониманию ценностной значимости культурного наследия – 12%.

Таким образом, результаты опроса показали, что респонденты видят тесную связь образованности и культуры, подчеркивают значимость наличия культурных знаний для образованного человека, способного к творческой деятельности, понимающего ценность наследия культуры. Образованный человек – человек, обладающий общекультурной компетентностью,

результатом формирования которой являются такие качества как общая культура, гуманизм, способность обучаемого к творческой деятельности, постоянство направленного обращения к ценностно-смысловым основам жизни человека и общества.

Мы считаем, что выпускнику вуза необходим такой уровень компетентности, который обеспечил бы ему человекообразную жизнедеятельность и успешную самореализацию во всех сферах – профессиональной, личной, семейной. В то же время современному человеку требуется не только высокий уровень конкурентоспособности в обществе, но и гармония его внутреннего и внешнего мира. Что и является целью современного российского образования.

Список литературы

- 1. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) // Вестник образования.- № 17. - сентябрь 2009.*
- 2. Веселова, Л. А. Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.*
- 3. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.*
- 4. Игнатьева, Е.А. Общекультурные компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в высшей школе / Е.А. Игнатьева. - Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2011/ped17.html>*
- 5. Леонова, Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. № 2 2010, С. 124-131.*
- 6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Электронный журнал «Эйдос». Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>*

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКЦИОННОЙ ФОРМЫ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Горшенина М.Н.

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский технологический институт «ВТУ», г. Оренбург

Сегодня для многих преподавателей, ведущих занятия со взрослыми, не секрет, что не все методы занятий со студентами заочной формы обучения или со слушателями курсов повышения квалификации хороши. Объект обучения - взрослые люди, имеют профессиональный опыт, социальный статус, сложившиеся профессиональные предпочтения, но вместе с этим они утратили в какой-то мере навыки обучения. Многие преподаватели, да и студенты считают, что с возрастом способность к обучению ослабевает. Однако результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень функционального развития интеллекта остается достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции взрослого человека, что позволяет говорить о высоком потенциале обучаемости взрослого. Психофизиологические и интеллектуальные возможности человека достигают пика к периоду его зрелости, и уровень развития не снижается в последующие периоды жизни. Психологические особенности взрослых требуют специфических форм и методов, нетрадиционных подходов к профессиональному обучению.

Активизация познавательной деятельности студентов заочной формы обучения во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения.

Во время чтения лекций преподаватель постоянно должен помнить о том, что взрослые студенты и слушатели хотят не только усвоить содержание учебного материала по дисциплине, предусмотренное Государственным стандартом, понять теоретические выкладки, закономерности и механизмы происходящих процессов и явлений, но и ожидают проявления личного мнения преподавателя по тем или иным проблемным вопросам. Следует учитывать и то обстоятельство, что взрослые более заинтересованы в конкретном решении практических проблем, нежели в получении общетеоретической информации. Если они понимают, что цели и содержание дисциплины соответствуют их потребностям, то они полностью принимают ответственность за обучение на себя.

Длительное время передача учебной информации осуществлялась в основном в форме *традиционной лекции*. Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что традиционная лекция представляет собой процесс передачи знаний в готовом виде. Что способствует успешности лекционной формы занятия:

- использование современных технических средств обучения;
- применение тестового контроля знаний.

Подобная форма занятий вызывает явное утомление слушателей и понижает интерес к обучению. В связи с этим возникла насущная потребность в разработке и использовании в учебном процессе новых форм и методов активного контекстного обучения (анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, мозговая атака, разыгрывание ролей, учебно-деловые игры и др.) и в совершенствовании, активизации, видоизменении традиционных форм лекций. Таким образом, в условиях развивающегося содержания обучения и образования форма проведения лекций не может оставаться традиционной, неизменной.

В основе *нетрадиционных форм лекций* лежат следующие принципы контекстного обучения:

– *принцип проблемности.* Этот принцип предполагает представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и вовлечение слушателей в совместный анализ и поиск решений. Проблемное содержание лекции должно передаваться в проблемной форме;

– *принцип игровой деятельности.* Для активизации слушателей целесообразно использовать игровую деятельность с помощью игровых процедур: разыгрывание ролей, мозговой атаки, блиц-игры и т.д. Сейчас успешно внедряются в практику обучения и управления деловые игры, позволяющие в форме деловой игры решать серьезные профессиональные задачи как учебного, так и исследовательского плана;

– *принцип диалогического общения.* Активизация лекции предполагает использование определенных методических приемов включения слушателей в диалогическое общение, протекающее в виде внешнего и внутреннего диалога;

– *принцип совместной коллективной деятельности.* Проведение небольших дискуссий по ходу лекции при анализе и решении проблемных ситуаций позволяет создать активную, творческую и эмоционально положительную атмосферу. При этом создаются условия возникновения самоорганизации коллективной деятельности обучающихся;

– *принцип двуплановости.* Двуплановость проявляется при внедрении в лекцию игровых элементов. В этом случае осуществляется два плана: первый план – условный, игровой; второй план – реальный, направленный на формирование и развитие умений и навыков по специальности.

Виды нетрадиционных лекций:

1. *Проблемная лекция.* Суть проблемной лекции заключается в том, что преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создает проблемные ситуации и вовлекает слушателей в их анализ. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, обучаемые самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний. При этом преподаватель, используя определенные методические приемы включения слушателей в общение, как бы вынуждает, «подталкивает» их к поиску правильного решения проблемы. На проблемной лекции студент находится в социально активной позиции,

особенно когда она идет в форме живого диалога. Он высказывает свою позицию, задает вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Когда аудитория привыкает работать в диалогических позициях, усилия педагога окупаются сторицей – начинается совместное творчество. Если традиционная лекция не позволяет установить сразу наличие обратной связи между аудиторией и педагогом, то диалогические формы взаимодействия со слушателями позволяют контролировать такую связь.

При проведении лекций проблемного характера процесс познания обучаемых приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Основная задача лектора состоит не столько в передаче информации, сколько в приобщении обучаемых к объективным противоречиям развития научного знания и способам их преодоления. Это формирует мыслительную активность обучаемых, порождает их познавательную активность.

В отличие от содержания информационной лекции, которое вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий запоминанию материал, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для обучаемых. Включение мышления обучаемых осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации, еще до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот – вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Средством управления мышлением обучаемых на учебно-проблемной диалогической лекции является система заранее подготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов.

Проведение лекции как системы проблемных и информационных вопросов, для взрослых обучаемых, имеет свои особенности. У взрослых, которые проходят обучение после длительного перерыва (хотя бы несколько лет после окончания школы), актуализация имеющихся знаний затруднена. Дети подчас бравируют незнанием – ведь всезнайки-отличники, как правило, непопулярны в коллективе. Взрослому же человеку трудно признаться в том, что он что-то не знает или не помнит. Именно это является одной из причин того, что, даже имея возможность по материальным и семейным соображениям обучаться очно, большинство людей, вышедших из «студенческого» возраста предпочитают заочную форму обучения. Поэтому перед проведением проблемной лекции обучаемый должен иметь возможность восстановить свои знания индивидуально, по учебнику или с помощью мультимедийных средств обучения, в том числе дистанционно.

В молодежной аудитории студенты не боятся сказать явную глупость, иногда даже делают это специально, чтобы повеселить окружающих. Опытный преподаватель способен повернуть это на пользу обучению. Трудность при проведении проблемной лекции во взрослой аудитории заключается в том, что взрослые, как правило, не попадают на провокацию и отвечают на вопрос только тогда, когда точно знают ответ. Иначе говоря, у взрослых обучаемых высокий уровень контроля. Преподаватель должен быть готов к ситуации,

когда человека, знающего точный ответ (или думающего, что знает) в аудитории не окажется.

2. *Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация)*. На такой лекции особое место занимает умение слушателей оперативно анализировать информацию, ориентироваться в ней и оценивать ее.

После объявления темы лекции неожиданно для слушателей преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа: содержательные, методические, поведенческие и т.д. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе слушателей обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Лекцию-провокацию лучше всего проводить в аудитории с одинаковым уровнем подготовки студентов по изучаемой теме. Среднее количество ошибок на 1,5 часа лекции - 7-9. Слушатели в конце лекции должны назвать ошибки, вместе с преподавателем или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10-15 минут (время зависит от общей продолжительности лекции и сложности темы). Исходная ситуация создает условия, как бы вынуждающие слушателей к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Немаловажен и личностный момент: интересно найти у преподавателя ошибку и одновременно проверить себя: могу ли я это сделать? Все это создает мотив, активизирующий психическую деятельность слушателя. После вводной информации преподаватель читает лекцию на объявленную тему. Вполне возможно, что в конце, когда проводится анализ ошибок, слушатели найдут их больше, чем было запланировано. Преподаватель должен это честно признать (а подтверждением будет перечень ошибок). Однако искусство преподавателя заключается в том, что он и эти незапланированные ошибки использует для реализации целей обучения. Поведение слушателей характеризуется двуплановостью: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой - своеобразная «игра» с преподавателем.

Лекция с запланированными ошибками требует большого лекторского мастерства и чувства ответственности, тщательного отбора материала для ошибок и их маскировки в ткани изложения. Для преподавателя конструирование такой лекции - своеобразная проверка на компетентность. Ведь с точки зрения методики необходимо в позитивном материале выделить наиболее сложные, узловые моменты и представить их в форме ошибки, при этом изложение материала должно быть естественным.

Подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а слушателям - проверить себя и продемонстрировать свое знание дисциплины, умение ориентироваться в содержании. Такую лекцию целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у слушателей базовых знаний и умений.

Если они не сумели найти все запланированные ошибки или предположить правильные варианты ответов, это должно послужить тревожным сигналом для преподавателя, так как говорит о том, что он не смог достичь дидактических целей, а у студентов не сформированы критическое мышление и практические умения.

Наиболее частое опасение преподавателя связано с тем, что студенты запомнят ошибки, а не нужную информацию. Как показывает практика и опыт преподавателей, которые рискнули использовать такую форму в учебном процессе, эти опасения - преувеличены. Ошибки могут быть любые. Научить людей мыслить, давая им все время «правильную», кем-то утвержденную информацию, практически невозможно. Нужно противоречие, спор, борьба мнений, альтернатива. Именно эти условия и создает преподаватель на лекции с запланированными ошибками.

Лекция с заранее запланированными ошибками позволяет развить у обучаемых умение оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, выделять неверную и неточную информацию. Подготовка преподавателя к такой лекции состоит в том, чтобы заложить определенное количество ошибок содержательного, методического или поведенческого характера. Задача слушателей заключается в том, чтобы по ходу лекции отмечать в конспекте обнаруженные ошибки. В конце лекции 10-15 минут отводится на разбор ошибок. Опыт показывает, что студенты заочной формы обучения или слушатели курсов повышения квалификации к запланированным ошибкам в лекции и связанной с этим необходимостью вносить исправления в конспект относятся спокойней, чем студенты очной формы обучения. Так что взрослым такая форма проведения лекций подходит больше. Естественно, что такая лекция должна проводиться в завершение темы и содержать обзор уже знакомого слушателям материала.

3. *Лекция вдвоем.* Это работа двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих на проблемно-организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. В диалоге преподавателя и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений. Такая лекция содержит в себе конфликтность, которая проявляется как в неожиданности самой формы, так и в структуре подачи материала, который строится на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики. Во взаимодействии раскрываются психологические качества людей. Внешний диалог протекает в виде диалогического общения двух лекторов и слушателей, внутренний диалог - самостоятельное мышление формируется при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога. Лекция создает полифонию, эмоционально-положительную атмосферу, высокую степень мотивации и вовлекает слушателей в активный диалог. Слушатели получают наглядное представление о способах ведения диалога, а также возможность участвовать в нем непосредственно. Методика чтения подобной

лекции предлагает, прежде всего:

- выбор соответствующей темы, в содержании которой есть противоречия, разные точки зрения или высокая степень сложности;
- подбор двух педагогов, совместимых как с точки зрения стиля мышления, так и способа общения;
- разработку сценария чтения лекции (блоки содержания, распределение по времени).

Сценарий необходим на первых этапах работы. После приобретения опыта письменный сценарий можно заменять устной договоренностью - репетицией.

Эта лекция представляет собой мини-игру, «театр двух актеров». Она предполагает высокую степень импровизации в поведении лекторов, выступление которых должно быть естественным и непринужденным. В качестве одного из методических приемов достижения этой цели предлагается одному преподавателю вводить в лекцию неожиданную, новую для другого информацию, на которую тот должен реагировать.

Такая практика заимствована из арсенала форм активного обучения. Она может быть использована как способ перехода от традиционных к активным формам обучения. «Лекция вдвоем» по сравнению с традиционной лекцией на ту же тему отличается более высокой степенью активности восприятия, мышления и вовлеченности слушателей; способствует «запуску» мыслительного процесса у слушателей; дает возможность передать больший объем информации за счет переконструирования материала и поддержания высокого уровня внимания и интереса у слушателей; дает большой педагогический эффект в том случае, если содержание принципиально для данного предмета или сферы деятельности; вырабатывает альтернативность мышления, уважение к чужой точке зрения, повышает культуру ведения дискуссии за счет демонстрации подобных качеств педагогов и участия самих слушателей в ней.

Одной из трудностей при проведении лекции вдвоем (лекции-дискуссии многих специалистов), особенно при обучении взрослых, является привычная установка обучающихся на получение достоверной информации из одного источника.

4. *Лекция-визуализация.* Ее применение связано, с одной стороны, с реализацией принципа проблемности, а с другой - с развитием принципа наглядности. В лекции-визуализации передача аудиоинформации сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм, педагогического гротеска с помощью ТСО и ЭВМ. Такая наглядность компенсирует недостаточную зрелищность учебного процесса. Основной акцент в этой лекции делается на более активном включении в процесс мышления зрительных образов, то есть развития визуального мышления. Опора на визуальное мышление может существенно повысить эффективность предъявления, восприятия, понимания и усвоения информации, ее превращения в знания.

Основываясь на достижениях психологической и педагогической наук в области проблемы визуального мышления, в лекции целесообразно значительную часть информации передавать в наглядной форме, развивать у слушателей навыки и умения преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму. Это должно сказаться на качестве усвоения материала, стимулировании мышления и достижении профессиональных целей. Большой объем передаваемой на лекции информации блокирует ее восприятие и понимание. Средством выхода из этих трудностей можно считать использование визуальных материалов с помощью технических средств. Данный метод позволяет увеличить объем передаваемой информации за счет ее систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых элементов. Как известно, в восприятии материала трудность вызывает представление абстрактных (не существующих в зримой форме) понятий, процессов, явлений, особенно теоретического характера. Визуализация позволяет в значительной степени преодолеть эту трудность и придать абстрактным понятиям наглядный, конкретный характер. Процесс визуализации лекционного материала, а также раскодирования его слушателями всегда порождает проблемную ситуацию, решение которой связано с анализом, синтезом, обобщением, развертыванием и свертыванием информации, то есть с операциями активной мыслительной деятельности.

Форма лекции представляет собой своеобразную имитацию профессиональной ситуации, в условиях которой необходимо воспринимать, осмысливать, и оценивать большое количество информации.

Методика чтения подобной лекции предполагает предварительную подготовку визуальных материалов в соответствии с ее содержанием. В этой работе должны участвовать преподаватели и обучающиеся, поставленные в положение не только воспринимающих, но и «создающих информацию». С этой целью преподаватель дает задание слушателям подготовить наглядные материалы по прочитанной лекции, определив их количество и способы представления информации.

После этого целесообразно прочитать эту же лекцию с использованием наиболее интересных визуальных материалов и представить эту ситуацию для анализа и разбора. Используются разные типы наглядности; натуральный, изобразительный, символический - в сочетании с различными техническими средствами. Каждый тип наглядности оптимален для донесения какой-то определенной информации. Это позволяет сконцентрировать внимание на наиболее существенных в данной ситуации аспектах сообщения, глубже его понять и усвоить.

Анализ использования *лекции-визуализации* позволяет сделать следующие выводы:

– подобная лекция создает своеобразную опору для мышления, развивает навыки наглядного моделирования, что является способом повышения не только интеллектуального, но и профессионального потенциала обучаемых;

– выбор способов достижения и типов наглядности зависит от темы. Руководствуясь принципом посильной трудности, при изложении сложных для восприятия и понимания тем, содержащих большой объем концентрированной информации, целесообразно использовать сочетание изобразительной и символической наглядности;

– основная сложность состоит в выборе средств наглядности, их создании и режиссуре всей лекции в целом (графический дизайн, цвет, оптимальность сочетания словесной и визуальной информации, технических средств и традиционных наглядных материалов, дозировка в подаче информации, мастерство и стиль общения лектора с аудиторией);

– применение лекции этого типа должно основываться на учете психофизиологических возможностей слушателей, их уровня образования и профессиональной принадлежности, что позволит предотвратить негативные последствия чрезмерной перегрузки зрительного канала восприятия.

5. *Лекция «пресс-конференция».* Содержание оформляется по запросу (по вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей.

Преподаватель просит слушателей письменно в течение 2-3 минут задать ему интересующий каждого из них вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель в течение 3-5 минут систематизирует эти вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию.

Слушатели могут задать провокационные вопросы. Подобная лекция носит характер «блиц-игры», в которой слушатели играют роль участников пресс-конференции, а преподаватель исполняет роль ведущего пресс-конференции, демонстрируя способы организации подобного мероприятия.

Основными задачами преподавателя являются обязательный ответ на любой вопрос и оценка типов вопросов в зависимости от их содержания. Структура лекции может быть двух видов:

– целое, связанное изложение проблемы;

– брифинг, то есть на все вопросы, задаваемые слушателями, даются краткие ответы.

6. *Лекция-консультация.* По типу она близка к предыдущей, отличие состоит в том, что приглашенный специалист слабо владеет методами педагогической деятельности. Консультирование путем чтения лекции позволяет активизировать внимание слушателей и использовать профессионализм приглашенного специалиста.

7. *Лекция-диалог.* Содержание подается через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программированная лекция-консультация.

Список литературы

1. **Громкова, М.Т.** *Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для студентов вузов/ М.Т. Громкова.* - Москва: [ЮНИТИ-ДАНА](#), 2005.- 495 с.- ISBN 5-238-00823-6

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

Жайбалиева Л.Т.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Сегодня, когда в качестве важнейшей стратегической задачи развития высшей школы рассматривается формирование новой парадигмы образования, основанной на совершенствовании информационной среды вузов, разработке и внедрении в педагогическую практику современных информационных и телекоммуникационных средств, а также передовых технологий обучения, уже не достаточно ориентироваться только на традиционные виды обеспечения учебного процесса. Требуется принципиально новый подход к их реализации в современных условиях.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) 3-го поколения повышенное внимание уделяется компетенциям в области информационно-коммуникационных технологий – это и общекультурные компетенции, и профессиональные компетенции, и профессиональные компетенции специализации.

Сегодня подготовка специалиста в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе компетентностного подхода. Компетентностный подход – попытка привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью будущего специалиста. Результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы. В ходе обучения компетенции формируются благодаря изучению различных дисциплин, прохождению практик, участию в коллоквиумах и студенческих научных конференциях, работе в коллективных студенческих научно-исследовательских и творческих проектах, в ходе самостоятельной работы студента, прочих видов образовательной деятельности. Компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения.

Компетентность современного выпускника вуза становится одним из основных критериев в успешном трудоустройстве будущего специалиста. Наличие у человека огромного запаса знаний и умений в предметной области в настоящее время не является фактором, способствующим его саморазвитию. Умение работать с информацией – извлекать из огромного массива данных самое важное и необходимое, способность применять это в своей практической деятельности, является одним из наиболее важных качеств высококлассного специалиста.

Одним из факторов способствующих эффективному формированию компетентности будущего специалиста является приобретение способности к самостоятельной работе в той или иной области деятельности. Одной из наиболее перспективных форм организации самостоятельной работы студента в настоящее время является обучение с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Наибольшую популярность приобретает обучение с помощью сети Интернет. В глобальной сети размещено огромное количество информации, получить доступ к которой не составляет труда. Это можно сделать мгновенно, в любое удобное время и там где это удобно. Такой способ обучения лучше всего подходит для приобретения навыков самостоятельной работы. Умение быстро и качественно работать с информацией является залогом успешной деятельности.

Отмечено, что ИКТ позволяют создавать учебную среду, стимулирующую активность и самостоятельность обучающихся, предоставляющую большие возможности в выборе источника информации, необходимой в образовательном процессе. Достижения в развитии современных технологий позволяют создавать новые средства обучения (виртуальные лаборатории, компьютерные тренажеры). Появляется возможность создавать задания с уклоном именно на развитие навыков самостоятельной работы с проверкой их выполнения и усвоения полученных знаний. Не секрет, что применение новых образовательных технологий предполагает уменьшение доли контактирования преподавателя и студентов с увеличением акцента на самостоятельную подготовку. Такие преимущества средств ИКТ, применяемых в образовании делают их незаменимыми для развития навыков самообразования и таких качеств личности как инициативность, самоорганизация, индивидуальная ответственность за свою деятельность.

В создавшихся условиях все большую актуальность приобретает подготовка к использованию информационных и коммуникационных технологий не только студентов, обучающихся по специальностям, связанным с информационными технологиями, но и студентов гуманитарных специальностей.

Изменение образовательной парадигмы, связанное с переходом от монокультурной традиции к диалоговой культуре, повлекло за собой серьезные трансформации в технологиях преподавания. Интеграция современных образовательных и информационных технологий становится важным условием

для совершенствования процесса обучения истории. Поэтому внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования в целом и исторического образования в частности.

Особенно актуален вопрос использования информационно-коммуникативных технологий на занятиях по истории, т.к. историческая наука, включая описание прошлого и настоящего, оперирует точными понятиями, датами, цифрами. Анализ исторического процесса указывает на наличие устойчивых взаимосвязей многих явлений. Применение компьютерных программ в преподавании истории позволяет организовать индивидуальную работу, используя дифференцированный подход в обучении, работу в группах, самостоятельную работу студентов.

История обеспечивает необходимый гуманитарный и исторический аспекты, позволяет раскрыть связь разных областей знаний с человеком, их значение для личности и общества в динамике и взаимодействии. Изучение истории формирует у студентов методологические знания, важные для изучения других дисциплин, историческое знание далеко выходящее за рамки предмета. Поэтому так важно выйти на уровень обучения в режиме коммуникативно-деятельностного взаимодействия студентов, в постановке проблемы формирования проектных, исследовательских, информационно-коммуникативных компетентностей в самом процессе обучения. Необходимость разработки новой модели системы образования, основанной на применении современных информационно-коммуникационных технологий обусловлена и бурными процессами информатизации современного общества.

Информационные технологии наибольший эффект дают лишь в сочетании с передовыми педагогическими технологиями. Следовательно, актуальным становится вопрос о целесообразном сочетании информационных и педагогических технологий и их совместном применении.

Для человека, живущего в рамках современной цивилизации, характерно стремление к визуальному восприятию информации. Данное культурное явление приводит к тому, что в процессе информационной коммуникации зрительный знак преобладает над текстовым. Преподавание истории не является исключением. Применение в процессе обучения мультимедийных технологий способствует частичному решению данной проблемы. Электронные учебные пособия, созданные на базе мультимедиа, оказывают сильное воздействие на память и воображение, облегчают процесс запоминания, позволяют сделать занятие более интересным и динамичным, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействуют становлению объемных и ярких представлений о прошлом, стимулирует познавательный интерес к истории, придает учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствует обновлению содержательной стороны предмета истории, помогает индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельность студентов.

Современный образовательный процесс предполагает развитие у обучаемых творческих способностей. Подобное требование диктует необходимость работы студентов с информацией, самостоятельно формируемой ими в виде творческой образовательной продукции. Решению данной задачи способствует развитие проектных технологий в изучении истории.

Учебный процесс по истории включает все основные традиционные формы вузовской образовательной деятельности: лекции, семинары, различные формы самостоятельной работы студентов. Изучение курса предоставляет хорошие возможности для внедрения методов обучения, учебно-проектной деятельности, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий – форм самоконтроля и контроля знаний студентов. Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности диагностики уровня усвоения исторической информации. Разнообразные тестовые системы позволяют индивидуализировать процесс оценки знаний студентов, развивать способность к самооценке.

Курс по истории охватывает самый разнообразный и обширный материал, практически все сферы человеческой деятельности. В основе изучения – историческая учебная и научная литература, исторические источники, среди которых главное место занимают письменные источники. Однако, необходимо учитывать, что существенное значение для изучения истории имеют и другие виды источников: графические (картографические, иллюстрации, фотографии и т.д.), аудио, видео, кино, вещественные памятники (археологические, этнографические). Многие из указанных типов источников на традиционных видах носителей переводятся сегодня в электронный формат и продолжают свое существование как цифровые копии исторических научных и образовательных ресурсов. В то же время процесс информатизации привел к возникновению особого вида исторических научных и образовательных ресурсов (источников, научных и образовательных публикаций, коллекций, документов), которые изначально, по своей природе, являются электронными и в иных формах и видах никогда не существовали как таковые (историко-ориентированные информационные системы, сайты Интернета, базы данных и др.). Учет специфики предмета указывает на многообразие информационно-коммуникационных технологий, которые могут использоваться при изучении истории, однако в связи с преобладанием исторической информации в текстовом виде особая роль отводится технологиям электронного текста. Возможности ИКТ по хранению и передаче информации позволяют повысить информационную насыщенность занятия, выйти за рамки вузовских учебников, дополнить и углубить их содержание.

При этом, следует учитывать специфику образовательной программы, по которой обучаются будущие специалисты. Она также накладывает свой отпечаток на инструментальные средства, технологические возможности, наиболее целесообразные при изучении истории данной категорией обучаемых. Учет этого предоставляет наиболее широкие возможности для формирования

информационно-коммуникационной компетентности специалиста, при этом не только общего, но и профессионального характера. Например, для студентов естественнонаучных специальностей, будет наиболее привлекательной образовательная деятельность, в процессе которой предмет их будущей специальности найдет содержательное отражение в курсе по истории, а также, если процесс изучения будет связан с такими технологиями и средствами получения знаний, как математико-статистический анализ и т.п. Для студентов экономического направления привлекательным и целесообразным будет применение для изучения истории технологий и ресурсов, характерных для направления «новой экономической истории».

К основным технологиям, актуальным и востребованным в изучении курса по истории относятся технологии создания и работы с электронным текстом; технологии мультимедиа; технологии баз данных и информационные системы – как важнейшая технология структуризации информации; технологии интернета. Перечисленные технологии не исчерпывают возможностей информационно-коммуникационных технологий. Однако, играя системообразующую роль в формировании информационно-коммуникационной компетентности, они относятся к технологиям, за счет внедрения которых может в первую очередь осуществляться информатизация курса по истории.

Следует отметить, что помимо обозначенных есть ряд технологий, роль и место которых в информатизации исторического образования достаточно значительны, но в силу специфики данного курса они не могут эффективно применяться в нем (к таким, например, можно отнести технологии обработки количественной информации и математическое моделирование).

Обозначенные технологии в курсе по истории реализуются в основном в рамках программного обеспечения так называемого общего назначения. Однако программы общего назначения могут достаточно эффективно использоваться не только для исторического образования, но и для проведения компьютеризированных исторических исследований наряду со специализированными историко-ориентированными программами. Возможность использования стандартного программного обеспечения историками связана в первую очередь с универсальностью типов информации в разных предметных областях, а также с доступностью, распространением и просто с наличием таких программ.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и будут внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы.

Применение современных информационных систем в сфере образования обеспечивает принципиально новый уровень получения и обобщения знаний,

их распространения и использования в самостоятельной и научно-исследовательской деятельности студента.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет: стимулировать познавательный интерес к истории, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны предмета история, индивидуализировать процесс обучения и развивать самостоятельную деятельность студентов. Результат очевиден – студенты овладевают приемами учебной деятельности, навыками анализа и отбора информации.

Список литературы

- 1. Балашова, Т.А. Инновационные технологии и организация учебного процесса в вузе / Т.А. Балашова, И.Б. Бухтиярова, Р.В. Вотнинова, Р.Б. Попова // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 5 – С. 38-39.*
- 2. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. - С. 105-109.*
- 3. Владимирова, Л.П. Современные информационно-коммуникационные и педагогические технологии в образовании. – Режим доступа: www.relarn.ru/conf/conf2007/section4/4_07.htm*
- 4. Горовая, В. ИКТ и самостоятельная учебная деятельность / В. Горовая, А. Диканский // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. - С. 156-157.*
- 5. Государственная программа «Информационное общество 2011-2018 годы».– Электронный ресурс – Режим доступа: http://www.infosovet.ru/files/Schegolev_2010-04-16.pdf.*
- 6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / сост. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 271 с. – ISBN 5-76-95-0811-6.*
- 7. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех: сб. ст. / В.В. Гузеев, А.Н. Дахин, Н.В. Кульбеда, Н.В. Новожилова. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 96 с. – ISBN 5-901030-63-X: 60.00*

НАУКА И ИСКУССТВО В СВЕТЕ СБЛИЖЕНИЯ НАУЧНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФОРМ ПОЗНАНИЯ

Коломиец Г.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В середине прошлого века была выдвинута мысль о противостоянии двух культур: науки и искусства, когда в соотношении логики и интуиции явным приоритетом выступала логика. Шел спор «физиков и лириков». Однако, сегодня ситуация в сфере философского и научного мышления изменилась: ученые говорят о «новом» диалоге этих двух культур, при котором интуиция, влекущая воображение и являющаяся составным элементом творческого процесса, необходима при создании фундаментальных научных теорий, пожалуй, не меньше, чем в искусстве. При этом то, что дает человеческой истории искусство, воспитывающее образно-логическое мышление и призванное будить мысль, вызывать чуткое отношение к миру все еще не достаточно оценивается. Отметим особую роль интуиции как особой формы познания.

Примером продвижения осмысления взаимосвязи науки и искусства послужила состоявшаяся в 2012 году в Москве I Международная научно-практическая конференция под названием «Научное искусство» - Science art, организованная тремя факультетами Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова: химическим, биологическим и философским (кафедра эстетики). В конференции приняли участие 179 ученых и художников из 19 стран. Обсуждались многие вопросы: проблема соотношения искусства и науки, их взаимовлияние и возможный симбиоз; философско-эстетические и био-эстетические основания научного искусства; культурологические, искусствоведческие, психологические и другие междисциплинарные связи в области научного искусства; новые технологии в актуальном искусстве и дизайне, становление современной алгоритмической эстетики, другие. Пожалуй, самым спорным вопросом стал вопрос сближения или несближения научного и художественного способов познания. По этому поводу выскажу свою точку зрения.

Искусство и наука есть относительно самостоятельные подсистемы культуры, обладающие специфическим содержанием, формой и функциями. Художественные изменения выразительных форм искусства XX века и самого языка современного искусства, допускающего сочетать, казалось бы, по смыслу «несочетаемое», усиливающаяся тяга к творческим перформансам с использованием современных технологий указывают на тенденцию сближения науки и искусства, и, соответственно, двух форм познания – научного и художественного. Изменение взаимоотношений науки и искусства в культурном движении порождаются теми изменениями, которые происходят внутри самих искусств и наук. Расширение границ искусства, в том числе и интертекстуального, множественного прочтения и интерпретаций искусства

становится нормой также как и расширение границ научного знания, которое находится в поисках новой картины мира, открытия новых микро- и макромиров. В ускоряющемся процессе глобализации наблюдается сближение разных системообразующих принципов, указывающих на модальные изменения в антропосоциогенезе. В частности, на характерное сближение в человеческом сознании и деятельности научного и художественного форм познания указывает и расширяющееся проблемное поле эстетики, включающей как эксплицитную эстетику (научно-философскую с присущей ей методологией и системой понятий, элитную науку о неутилитарном, ценностном отношении к явлениям мира), так и имплицитную эстетику и дизайн, основанных на непосредственных эмпирических данных и функциональном назначении.

Почему же, на наш взгляд, существует тенденция сближения научного и художественного форм познания или что способствует сближению науки и искусства? Прежде чем ответить на этот вопрос, начну издали, с некоторых примеров из истории философско-эстетической мысли.

Если говорить о соотношении искусства и науки, как оно осмыслялось в истории европейской философской мысли, то можно сказать, что отдельные виды искусства, например, музыка как предмет логики всегда вторгалась в область наук. Более того, музыка среди искусств имела особое значение для науки. Примечательны слова Джорджа Сантаяны о том, что подобно тому, как все искусства тяготеют к музыке, так все науки тяготеют к математике. При этом заметим, что музыка и есть в своем роде «математика». Еще в древности основой музыкального звучания считался консонанс – благозвучие, что выражается числовой пропорцией. Музыка в качестве музыкальной теории в античности относилась к числу почитаемых наук.

В античности познавательное значение музыки связывали, во-первых, с бытием космической гармонии и вселенского ритма, и, во-вторых, с такими науками как математика и астрономия. Считали, что через познание музыки следует приближаться к космосу не только интуитивно, но и умом, изучая музыкальную гармонию. В работе «Государство» Платон выделял четыре науки, которые являются введением в учение о подлинном бытии: 1) арифметику, которая приносит истинную пользу, если ею пользоваться ради знания, а не торгашества; 2) геометрию, поскольку истинная геометрия влечёт душу к истине и воздействует на философскую мысль, чтобы она устремлялась ввысь; 3) астрономию, которая «заставляет душу взирать ввысь и ведёт её туда, прочь от всего здешнего», помогает изучать бытие и «незримое», наблюдение за звёздами и планетами – как пособие для изучения подлинного бытия; 4) музыку, точнее учение о музыкальной гармонии, так как в ней истинная природа открывается не в сравнении созвучий и звуков, воспринимаемых обычным чувственным слухом, а разумом. Общим для этих четырех наук является наука вычисления, счёта, числа.

Средневековые европейские теоретики понимали музыку не как искусство, но, прежде всего, как науку о правильной модуляции (латинское «modus» значит «мера»). Августин определял музыку как науку хорошо модулировать.

А сама «музыка есть Ритм». Подлинная музыка не та, которая поется и играется стихийно, а та, которая основана на науке числовых отношений, создается по правилам гармонии, благозвучия, имеющего математические закономерности. В трактате «О музыке», состоящем из шести книг, он классифицирует типы музыкальных ритмов, связанных с числом. В средневековом университетском образовании музыка входила в обязательные науки второй ступени – «квадривиума», следующего после первой низшей ступени «тривиума».

В Возрождение и в Новое время музыка также была наукой в связи со сложными мыслительными процессами и своими правилами сочинения расцветающего строго полифонического письма. Теперь и живопись, требующая научных знаний, заняла высокое место. «Живопись – это наука», говорил Леонардо да Винчи. Это было время становления новой картины мира.

Теперь обратимся к древнекитайской мысли о сущности всепроникающей музыки. Следует заметить, что понимание мудрости на Востоке исходит не из человека, точнее человеческого интеллекта и способности к рассудительности, как в античности, а от силы природы, притом одухотворенной природы, с которой нужно уметь «договариваться», ценностно взаимодействовать. Характерен подход не на основе человеческого эгоцентризма, а тот, который выражен эко-этической формулировкой: экологическая природа эстетична, или весь Универсум есть наш дом. И человек существует не просто в мире, человек существует с миром. В этом заключается истина. Вправить человека в доброе русло мирового единого пути, согласно китайской философии, должны ритуал, обряды, искусство и прежде всего музыка. Посредством звука, цвета, вкуса человек, рожденный от дао, привходит в этот земной мир и пребывает в нем, пронизанный природой, дао и дэ, материализующей дао.

Роль музыки в Древнем Китае настолько велика, что музыка мыслилась не столько видом искусства для удовольствия, сколько регулятором человеческого бытия, считалась делом правителей царств, использовалась согласно регламенту, поскольку имела магическую силу воздействия, обусловленную её глубинной связью с «великим началом». Древнекитайская музыкальная гармония всепроникаема и вездесуща от свойства дао, ее сущность неизменна, а ее бытие выражается в непрерывном движении, в процессе перетекания инь и ян и их гармоническом равновесии. Как мы понимаем, музыка – текучая сущность мира, ее начало лежит в глубине и сокрыто, что и определяет строгие правила ее использования для человеческого существования. Если в европейском понимании мы говорим: какое общество, такая и музыка, общество как бы заказывает музыку, то в Китае считают иначе: какая музыка, такое и государство, приводится пример как одно из древних царств пришло в упадок, потому что там звучала фальшивая флейта.

Современная экологическая эстетика нередко обращается к восточной философской мысли в поисках решения проблемы дальнейшего транскультурного развития человеческого сообщества, интегрирующего

научное и вненаучное знание и озабоченного ответственностью за свое существование.

С начала XX века в связи с открытием квантовой теории и теории относительности теоретики музыки обратили внимание на физические процессы в музыкальной ткани, отличающейся сложными функциональными отношениями. Б.В. Асафьев в 1923 году пишет статью о познавательной ценности музыки, взывая к физикам, естествоиспытателям изучать и вслушиваться в музыку, поскольку она больше, чем искусство и проливает свет на научное знание. Глубока идея композитора Яниса Ксенакиса, который высказал мысль о том, что музыка – это интеллект, выраженный в звуках. А.Ф. Лосев, который принимая взгляды неоплатонизма, выдвигал свою теорию субстанционального бытия музыки, с точки зрения логики считал, что музыка есть число, жизнь чисел. При этом математика как учение о стационарном числе не относится прямо к музыке, но математика как учение о становящемся числе (математический анализ), т.е. учение о функциях, фиксирует предметность ту же, что и музыка. В музыке важны функциональные отношения в звуковом пространстве, имеющие логико-математическое основание. Музыка как вид искусства, по Лосеву, есть искусство и числа, и времени, и движения, она дает идеальное число, реальное воплощение его во времени и движение. Музыка и математика расходятся не в предметности, а в способах конструкции этой предметности в сознании, или в ее понимании.

Тогда же, сто лет назад в живой художественной практике авангард первой волны 1910-х годов в искусстве сближался с научно-техническим знанием. Музыка создавалась техническими средствами современной науки. В музыкальной деятельности наблюдалась имитация научно-технического прогресса. Таковы были эксперименты: А.Онеггер «Пасифик-231»(локомотив), российский проект «Симфония гудков». М.Равель создает «Болеро» с многократно повторяемым монотонно-механическим ритмом, структурная идея произведения возникла в связи с посещением завода. Пуантизм Ж.Сёра в живописи и А.Веберна в музыке по смыслу есть освоение микромиров. Позже было введено понятие «техническая» или «конкретная» музыка, творимая с помощью магнитной ленты. Примеры вхождения науки и техники в искусство многочисленны.

Современная постмодернистическая ситуация породила многозначность интертекстуального прочтения художественных текстов и свободу обращения с эстетическими кодами признанной классики. Любое переложение, обработка, влекущая изменение текста, либо изощренная исполнительская интерпретация произведения искусства связана с расширением границ смыслополагания изменяющегося ценностного сознания современного человека.

Что такое искусство и что такое наука? Что их сближает? И искусство и наука являются способами духовно-практического освоения действительности. Однако разные по функциональности: в искусстве преобладает эстетическая функция, в науке – логическая, наука нацелена на обеспечение жизнедеятельности, на продвижение цивилизации. И вместе с тем и искусство и

наука имеют целевое самодвижение вверх и вперед, расширяя проблемное поле человеческого пространства. Наука и искусство, имея каждый свою траекторию самодвижения, тесно взаимодействуют, выступая способами существования человека и общества с помощью созидания выразительных, символических форм, функционируя в ценностном пространстве человеческого бытия. Также по-своему они выполняют такие важные жизненные функции как мировоззренческая, познавательная, преобразующая, коммуникативная.

И в науке и в искусстве необходимы игра рассудка и воображения, присутствие эстетического. Художественный способ познания осуществляется посредством актуализации образного, внелогичного мышления, силой воображения, интуиции. В научном познании преобладает рациональность, логическое мышление. Вместе с тем сегодня в искусстве приветствуется и доминирует конструктивный тип творца, а в науке ценится интуитивное озарение, ведущее к конкретному результату. Оппозиция игрового и функционального, характерная для эстетики модерна, теперь в искусстве отступила.

Сегодня и в науке и в искусстве мы ценим идею (а не умение, мастерство), ценим *творческую идею* и адекватное ее воплощение, новизну и актуальность, сам *творческий процесс*. Ценим *человека творческого*, способного к удивительным открытиям, нашедшего индивидуальное нестандартное решение в лабиринтах новизны. В искусство вторгается научное знание – с одной стороны, с другой – атрибуты художественного освоения мира (специфической формы познания) такие как вдохновение, волеустремление и самоизживание художника, близки ученому в акте творения, созидания.

Искусство и наука составляют сферу творческой деятельности человека, их связывает идея творчества, творческий процесс, который есть: 1) со-бытие разверзания истины в актах сцепления логического, рационального и внелогического, интуитивного; 2) ответ на «призыв» самоидентификации человеческого рода, космического принципа бытия; 3) напряжение человеческого разума, озарение, вдохновение как панпсихологическое свойство сознания.

Вдохновение – это отнюдь не эмоциональное волнение, эмоции лишь сопутствуют вдохновению. Вдохновение – это полетное стремление к «открытию», к раскрытию и рождению нечто сущностного. Вдохновение есть стремление художественной идеи воплотиться в процессе. Здесь действует «энергия», несущая информацию, которую автор не может не принять. Автор, одержимый идеей, вдохновением словно ищет «место» нарождающемуся творению. Это место определяется формой и является «вместилищем» идей трансцендирующего акта. Вдохновенное искусство и не без вдохновения наука занимают свое «место» в ценностях человеческого духа. Вдохновение выступает «ин-форма-ционной» связью между иррациональным, интуитивным, бессознательным и рациональным, сознательным. В творческом процессе устанавливается отношение высшего порядка, на уровне сверхсознания. В творении совершается со-бытие «несокрытия» или «разверзания» истины

эстетически воспринимаемого бытия. В творческом процессе человек творческий обретает истину и находит ей место в искусстве или науке. Гений способен предвосхищать новации благодаря интуитивной разумности – тождественной особой духовности, следствием которой являются новые формы бытия.

Две формы познания, нашедшие выражение в искусстве и науке служат своеобразными формами ценностного взаимодействия человека с миром. С одной стороны, призваны помогать процессу адаптации человека в окружающем мире, с другой – стремятся раздвинуть горизонты видения, рассматривают любое явление в возможности, разрушают автоматизм восприятия жизни; дают человеку убеждение в безбрежности познания мира и понимание безграничных возможностей человека творческого. В этом смысле они выходят за пределы культивируемых норм, обладают характерной чертой свободы, особенно остро осознаваемой человеком теперь.

Современная эстетика указывает на особое положение искусства и науки, их стремление к интеграции, демонстрирующее модальные изменения в коллективном сознании человечества. Тенденция к сближению научного и художественного форм познания способствует прорыву в постижении бытия космического, человеческого, имеет всеобщее значение в диалоге культур. В искусство вводятся новые технологии, согласуясь с той или иной творческой идеей, которая может рождаться путем долгих поисков сознанием, чисто умозрительным экспериментом, полезным самим по себе и готовящим почву для подлинного человека-творца. Новации в науке и искусстве вторгаются в традиционное мышление, подчас разрушая привычные представления, гипотезы и теории. Искусство и наука в актах разрушения устоявшихся культурных норм, «картин мира», содержат созидательный смысл, стимулирующий продвижение в антропосоциогенезе. Что стоит за человеком творческим? – сближение интуитивного и логического форм познания.

Поэтому на вопрос, что детерминирует сближение науки и искусства, научного и художественного способов познания, ответим: творчество, осознание человека творческого, творящего, восхождение творческого человека на всечеловеческий подиум в свете современных глобалистских процессов. Это больше, чем осознание того, что человек – творец самого себя в смысле нравственного совершенства (Возрождение), человек – творец культуры (Новейшее время). Постепенно произошла замена в понятиях: от понятия «человека музыкального» (античность), т.е. гармоничного, вписывающегося в космологическую «картину мира», к понятию «человека творческого», почти свободного творца, строителя новой, очередной «картины мира» XXI века. Человек творческий свободно экспериментирует с живой природой, самим человеком, искусственно, с помощью науки эстетизирует тело и душу, или оживляет машину. Он не просто жаждет участвовать в творении мира, он уже участвующий в творческом процессе космического масштаба.

И все же, почему наблюдается тенденция сближения научного и художественного форм познания, сближение науки и искусства? Почему так

происходит? Чтобы приблизиться к ответу на этот вопрос, давайте вернемся к классическому определению искусства. Искусство, согласно К.Марксу, о чем указывает М.С. Каган в своем труде «Эстетика как философская наука» на странице 15, издания 1997 г., является «способом практически-духовного освоения действительности, осуществляемого силою воображения, творческой фантазии и потому родственного, и историко-генетически, и структурно-логически, мифологии». Во-первых, обращаю внимание на слово «освоение» действительности, а не отражение, как нередко говорят об искусстве, разделяя искусство в смысле отражения действительности и науку в смысле осваивающей действительность и открывающей законы реального мира. Представление об освоении как творческом движении, созидательной деятельности сближает искусство и науку, «подражание» или «отражение» применительно к искусству, как важнейших характеристик искусства, уходят в прошлое. Во-вторых, важна связь искусства и мифологии. Мифологические боги живут, как и люди, движимые страстями, но они в отличие от людей бессмертны. Иллюзорность связывает искусство и мифологию. Однако, научное знание, всегда устремленное к торжеству человеческого разума, сегодня, очевидно, желает испытать «точку отсчета» вселенной, а вместе с тем и найти путь к бессмертию, если не приобрести бессмертие. Человеком творческим движет стремление к бессмертию (найти решение проблемы темы Фауста), т.е. к сохранению молодости или зрелости, к тому, чтобы как можно более долго продолжить деятельную жизнь как отдельного человека, так и человечества в целом. Для этого человек творческий ищет формы продления жизни, прибегая прежде всего к науке и к научному искусству, искусственному искусству, биоискусству как иллюзорным формам, получая пусть пока еще несовершенные модели, но может быть подсказывающие будущее. В творческих, научно-практических экспериментах «научного искусства» человек творческий желает осуществить свое художественно-мифологическое познание. Творческое освоение действительности прочно вошло и в искусство и науку, что позволяет говорить о тенденции сближения искусства и науки, научного и художественного форм познания.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВАТИКАНА В ДИНАМИКЕ РАЗВИТИЯ МЕДИАКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РИМСКО-КАТОЛИЧЕСКОЙ ЦЕРКВИ

Краснов П.П.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Не бойтесь, откройтесь Сети...

Бенедикт XVI

Век информационных технологий быстро проникает во все сферы жизни человека, при этом взаимопроникновение религии и интерактивного пространства становится все более ощутимым. Сотни сайтов официальных и неофициальных представительств и представителей религиозных конфессий, форумы для верующих, электронные версии религиозных СМИ, блогосфера специалистов-религиоведов – все это говорит о том, каков масштаб проникновения Интернета в область религии сегодня, когда можно говорить о таких феноменах современности, как «интернет-церковь» (internet church), «киберверующие», «киберрелигия», интерактивное пространство для души и духа (interactive soul space), о технологиях chat room, newsgroup, mailing list как инструментах религиозной пропаганды.

Интернет сегодня есть и, скорее всего, останется форумом свободного обсуждения, которому нет аналога в истории свободы слова. Это благословение для новых религиозных движений. С одной стороны, на их свободу слова вряд ли кто-то будет посягать. С другой – ничто не сможет помешать их противникам [1].

Интернет порождает страх у верующих пользователей перед наплывом информации, зачастую не соответствующей их моральным представлениям. Однако церковь сегодня признает важность интерактивной сети и присутствия в ней. Официальное мнение по этому поводу высказал Ватикан, который в лице папы Иоанна-Павла II призвал католиков не бояться новых технологий. «Не бойтесь новых технологий! Не бойтесь противостояния мира! Не бойтесь своих слабостей и несоответствия!» – такие слова были написаны в апостольском послании Иоанна-Павла II 21 февраля 2005 г. в день социальных коммуникаций.

Возвещение Благой Вести человеку, воспитанному на мультимедийной культуре, требует внимания к особенностям СМИ, т.е. в настоящее время Церкви необходимо научиться понимать Интернет [2]. Чтобы понять, насколько значительно присутствие религий в Интернете, достаточно в самой популярной поисковой машине в мире Google ввести слово «God» (в переводе с англ. языка «Бог»). За какую-то долю секунды машина выдает 2 580 000 000 ссылок на разнообразные онлайн-источники.

Как пишут итальянские авторы Чечи и Рестелли [3], сеть сегодня переполнена религиозными сайтами. Помимо католической религии

значительное присутствие в он-лайн пространстве обнаруживают такие религии, как иудаизм и ислам. Авторы книги объясняют это тем, что церковь привлекает необыкновенная коммуникативная мощь Интернета, ведь как у католической, так и у иудейской церкви всегда была проблема географического распространения и отдаленности верующих от Святой Земли, церковь же представляет собой сообщество верующих вне социальных и географических границ.

На сегодня в Интернете насчитывается значительное количество сайтов католической веры самой разной направленности. У всех основных традиционных католических СМИ (газета, радио, телевидение) появились электронные версии в Интернете. Благодаря новым технологиям доступ к официальной информации стал гораздо удобнее и оперативнее.

Однако помимо онлайн-аналогов традиционных СМИ, появились и высокотехнологические источники информации о Ватикане и католическом мире. Это всевозможные интернет-каналы (сайты, блоги, форумы, влоги, подписка на rss), sms-рассылки новостей.

Как замечает Н.В. Урина, только в домене «it.» насчитывается более 8 тыс. сайтов, охватывающих практически все стороны жизни католической церкви: от официального Ватикана до скромных приходских общин, от влиятельных орденов до малоизвестных изданий [4].

Блогосфера Ватикана все больше пополняется новыми электронными дневниками журналистов-ватиканистов. Помимо блогов собственный «блог» или «видеоблог» Ватикана появился на крупнейшем видеосервере интернета YouTube. Одно из последних событий в информационной политике Ватикана было явлено 12 декабря 2012 г., когда Бенедикт XVI завел микроблог в Twitter. За несколько часов с объявления этой новости официальными подписчиками аккаунта стали порядка 700 тысяч человек. Как ранее сообщалось, записи понтифика, которые папский совет по социальным коммуникациям красноречиво назвал «искрами истины», будут публиковаться на восьми языках, среди которых есть и арабский.

Сайты, посвященные религии, определяются принадлежностью к тому или иному религиозному институту (приходу, епархии, епископальной конференции, папскому престолу, монашескому ордену, конгрегации и т.д., или же какой-то светской организации — ассоциации волонтеров, движению, сообществу, а также персональные сайты) [5].

В зависимости от целей и задач, которые церковь ставит перед тем или иным интернет-ресурсом, исследователь Марко Меникоччи [6] выделяет 4 функции религиозных сайтов:

1) представление церкви неверующим с помощью проведения комплекса мер так называемых «связей с общественностью» (объяснение традиций религии, ее основных таинств и особенностей);

2) проведение работ по евангелизации и прозелитизму;

3) установление связей между членами того или иного религиозного сообщества и углубление их познаний в религии. На сайтах различных

конфессий ведутся обсуждения на заданные темы, организуются форумы, проводится регистрация пользователей и рассылка новостей по mailing list;

4) предоставление материалов для ученых. Тексты Священных писаний доступны на всех сайтах разных религий. Интернет также становится и площадкой для потоков различной платной и бесплатной религиозной литературы.

Важным вопросом при условии выполнения вышеназванных функций остается аудитория религиозных сайтов. Как пишет Меникоччи [6], пользователи Интернета испытывают «солидарность», когда все социальные показатели отсутствуют. В Интернете нет иерархии, что позволяет развиваться многочисленным религиозным сообществам. В Интернете господствует свободный выбор. В основе такого религиозного сообщества лежит тот факт, что все его участники разделяют одни и те же взгляды и верования, а не географическое пространство. Поэтому любой здесь может получить необходимый ему толчок к вступлению в религию, углубить свое верование.

Виртуальные сообщества формируются спонтанно. Люди могут попасть в них как, работая с поисковыми машинами, так и просматривая религиозные сайты, которые объединены в так называемое «webring», т.е. тематические сетевые кольца, связанные между собой обоюдными ссылками или гиперссылками. Меникоччи также замечает, что если традиционные религиозные сообщества исключают меньшинство, то одиночкам намного легче найти собственную веру в киберпространстве.

По мнению Ватикана, Интернет носит уравнительный характер, в нем, как уже было сказано выше, нет иерархии, нет социальной стратификации. Это признает и Ватикан, который в лице папы Иоанна-Павла II заявил на Дне социальных коммуникаций, что Интернет «эгалитарный, т.е. каждый с помощью необходимых инструментов и скромного технического оборудования, может оказаться в киберпространстве, передать свое сообщение и потребовать, чтобы его слушали».

Сегодня Ватикан не только поощряет использование новых информационных технологий, но и собственным примером показывает, как можно их использовать, демонстрируя явное преимущество над традиционными каналами распространения информации. Ватикан в полной мере осознал потенциал киберпространства и старается применить в целях своей пропаганды каждую тенденцию в области новых технологий.

Список литературы

- 1. Mayer J.-F. Religious Movements and the Internet. – London; N.Y., 2000. – 291 p.*
- 2. Foley J.P., Pastore P. La chiesa e Internet. [Электронный ресурс] – http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_20020228_churc-in-ternet_it.htm. l– 12.12.2012.*
- 3. Ceci Ch., Restelli M. Religioni on line Milano. – M.: Alpha test, 2001.*
- 4. Урина Н.В. Церковь online: вечное и виртуальное // Медиаскоп. 2004.*

Вып. № 1.

5. Debanne X. *La presenza religiosa in rete: analisi e classificazione - CICS Roma.*

[Электронный ресурс] – www.ananiainrete.it/convegn/030630_debanne_

[PM_16.pdf](#). – 12.12.2012.

6. Menicocci M. *La Rete delle Religioni.* [Электронный ресурс] –

www.storiadelmondo.com/33/religioni.pdf. – 12.12.2012.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ УРАЛА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кривощёкова Н. В.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ),
г. Орск**

Важнейшей составляющей демократизации отечественного образования выступает совершенствование системы высшего гуманитарного образования, которое призвано обеспечить будущим выпускникам возможность не только профессионального, интеллектуального развития, но и духовно-нравственного роста. Способности университетских комплексов удовлетворять потребности общества, связанные с гуманитарным образованием, реально проявляются в эффективности научно-исследовательской работы, включая деятельность научных школ.

В «Государственной программе поддержки ведущих научных школ правительства РФ» указано, что понятие «научной школы» употребляют «применительно к относительно небольшому научному коллективу, объединенному не столько организационными рамками, не только конкретной тематикой, но и общей системой взглядов, идей, интересов, традиций - сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» [4]. Опираясь на исследования В. И. Богословского, В. Г. Гасилова, Д. Ю. Гузевича, С. Д. Полякова, С. Д. Хайдурова, М. Г. Ярошевского, и др. под педагогической научной школой мы понимаем интеллектуальную, эмоционально-ценностную, неформальную, открытую общность ученых разных статусов, разрабатывающих под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу, осуществляющую ее представление, защиту ее целей и результатов, а также подготовку научных кадров и имеющую устойчивые отношения с педагогической практикой как источником научных идей и сферой воплощения научных концепций [1, 3].

Предназначение научно-педагогических школ, по мнению профессора Е. П. Белозерцева заключается в сохранении, трансляции и развитии всего лучшего в отечественном образовании. Пример Уральского региона наглядное тому подтверждение. Так, одним из главных критериев эффективности научных исследований, предъявляемых коллегией УрО РАО, является то, насколько они обеспечивают опережающее развитие образования, которое способно определять вектор социального благополучия и дальнейшего процветания нашего государства [6].

Теоретический анализ и анализ деятельности региональных педагогических научных школ позволяет утверждать о том, что педагогические научные школы Урала являются устойчивыми научно-образовательными организациями, которые обеспечивают высокий уровень научных исследований по широкому спектру исследовательских направлений и подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, а также характеризуются

устойчивостью традиций и преемственностью поколений в ходе своего развития [5].

Среди стратегических направлений фундаментальных и прикладных изысканий педагогических научных школ Урала можно выделить следующие направления: научное обеспечение модернизации профессионального образования; развитие педагогической науки в обновляемом социуме; теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления качеством образования; методология развития отечественной системы информатизации образования в здоровьесберегающих условиях; научные основы развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях модернизации российского общества; психологические и физиологические закономерности и индивидуальные особенности развития и образования детей на разных этапах онтогенеза в современных культурных условиях; психологические механизмы и педагогические условия коррекции отклонений в психическом развитии ребенка.

В сообществе ученых-исследователей Урала наблюдается стремление консолидировать усилия для обеспечения соответствия качества образования современному уровню развития науки и техники; сочетать общепризнанные педагогические системы, теории и технологии в образовании с региональными особенностями; изучать и применять научное наследие для укрепления профессиональной целостности и исправления деформаций духовной составляющей образования.

Иллюстрацией вышесказанного является многолетнее успешное сотрудничество педагогических научных школ профессора Р. М. Асадуллина «Формирование личности будущего учителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности в условиях интеграции образования, науки и практики»; академика РАО В. И. Загвязинского «Методология, теория и практика инновационного развития образования»; члена - корреспондента РАО Э. Ф. Зеера «Психология профессионального развития»; действительного члена РАО Г.М. Романцева «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России»; член - корреспондента РАО Г. Ф. Шафранова – Куцева «Социология образования и социального управления» направленное на разработку научного обеспечения модернизации профессионального образования.

Педагогические научные школы профессора В. А. Беликова «Методология учебно-познавательной деятельности», профессора В. Л. Бенина «Педагогическая культурология», академика РАО В. И. Загвязинского «Методология, теория и практика инновационного развития образования»; члена - корреспондента РАО Э. Ф. Зеера «Психология профессионального развития»; профессора С. Г. Серикова «Теория и практика управления здоровьесберегающим образованием»; академика РАО А. В. Усовой «Модернизация естественнонаучного образования в школе в условиях развивающегося общества»; профессора Ю. А. Шихова «Проектирование и реализация комплексного квалитетического мониторинга подготовки

обучающихся в системе «Профильная школа-ВТУЗ»; профессора Штейнберга В. Э. «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании» объединены исследованием закономерностей развития педагогической науки в обновляемом социуме.

Теоретико-методологические основы проектирования современной системы управления качеством образования разрабатываются коллективами педагогических научных школ академика РАО В. И. Загвязинского «Методология, теория и практика инновационного развития образования»; профессора А. Я. Найна «Воспроизводство кадров в системе среднего профессионального образования»; члена-корреспондента РАО С. Е. Матушкина «Проблемы трудового и политехнического обучения и воспитания молодежи»; профессора В. Г. Рындак «Непрерывное образование и развитие творческого потенциала личности педагога и учащегося»; профессора Л. Б. Соколовой «Формирование культуры педагогической деятельности»; профессора В. С. Черепанова «Квалиметрия образования и дидактическая тестология».

Методология развития отечественной системы информатизации образования в здоровьесберегающих условиях отражена в исследованиях педагогических научных школ профессора Д. Ш. Матроса «Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга»; профессора А. А. Мирошниченко «Теория и технология конструирования профессионально ориентированных структур учебных элементов»; член-корреспондента РАО Е. К. Ханнера «Информационные технологии в образовании».

Научные основы развития социального института воспитания детей и молодежи в условиях модернизации российского общества успешно разрабатываются коллективами педагогических научных школ члена-корреспондента РАО К. Ш. Ахиярова «Трудовая политехническая подготовка школьников»; члена-корреспондента РАО А. С. Гаязова «Конструирование моделей гражданского образования учащейся молодежи в условиях динамично обновляющейся российской государственности»; профессора С. З. Гончарова «Социальная философия»; профессора Т. Г. Калугиной «Управление инновационными процессами в образовании»; профессора А. В. Кирьяковой «Аксиология образования»; профессора В. Г. Рындак «Непрерывное образование и развитие творческого потенциала личности педагога и учащегося».

Весьма ценным представляется утверждение профессора Е. П. Белозерцева о сосредоточении безусловных ценностей историко-культурного наследия в научно-педагогических школах [2]. Примером концентрированной реализации научного наследия является научно-педагогическая деятельность многих педагогических научных школ Урала, среди которых выделяется научная школа профессора М. Е. Дуранова «Социально-культурное образование и развитие личности». История ее развития и становления полностью соответствует размышлениям профессора Е. П. Белозерцева о том, что «... настоящая школа есть среда, ... условия, в которых ученый (будущих

ученый), преподаватель (будущий преподаватель) живет, интеллектуально трудится, общается, выстраивает отношения, т.е. реализует свою жизнедеятельность ...» [2]. В продолжение этого можем добавить, что настоящая научная школа является стартовой площадкой для собственного научного творчества ее учеников и последователей. В связи с этим, факт создания рядом учеников профессора М. Е. Дуранова собственных научных школ является хорошим подтверждением сказанного. Так, профессор О. В. Лешер разрабатывает проблемы интерсоциального образования студенческой молодежи; профессор В. Д. Ширшов исследует проблемы формирования духовной культуры личности и педагогической коммуникации; профессор В. И. Жернов исследует проблемы формирования направленности личности будущего специалиста на социально-культурные ценности профессиональной деятельности; профессор Т.Н. Третьякова формирует свою научную школу по подготовке специалиста для сферы социально-культурного сервиса; профессор О.Ю. Искандарова посвятила свою научную деятельность формированию профессиональной культуры иноязычной коммуникации; профессор А. М. Кузьмин исследует формирование направленности педагога физической культуры на ценности профессиональной деятельности; профессор И. А. Аллоеров изучает проблемы формирования познавательной самостоятельности личности будущего специалиста; профессор Р. А. Литвак руководит научной школой по проблемам деятельности детских общественных объединений и социально-педагогической защиты и поддержке детей.

Усиление влияния науки на образовательную политику Уральского региона свидетельствует об эффективном выполнении педагогическими научными школами миссии сохранения, трансляции и опережающего инновационного развития современной системы регионального образования, а также создания и поддержки культурного слоя людей как надежного оплота духовного возрождения России.

Список литературы

1. **Александров, Д. А.** Научные школы как социальные сети [Текст] / Д.А. Александров // *Академические научные школы*. - Санкт-Петербурга, СПб, 1998. – С. 11-18.
2. **Белозерцев, Е. П.** Нужны ли научно-педагогические школы отечественному образованию? // *Психолого-педагогический поиск*. – 2011. - №3 (19). – С. 14-25.
3. **Гузевич, Д. Ю.** Научная школа как форма деятельности [Текст] / Д. Ю. Гузевич // *Вопросы истории естествознания и техники*. – 2003. – № 1. – С. 64-93.
4. *Ведущие научные школы России. Справочник*. М., 1998. - 624 с.
5. *Научно-образовательные школы Урала*. Екатеринбург, 2010. – 272 с.
6. *Результаты деятельности учреждения Российской академии образования «Уральское отделение» по научному обеспечению развития образования на Урале / Доклад Председателя Уральского отделения РАО, действительного*

члена РАО Г. М. Романцева на выездном заседании Бюро Президиума РАО в г. Екатеринбурге, 7 декабря 2010 года. – 25 с.

О РОЛИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Маслова И.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В сохранении, интеграции и стабилизации любой политической системы политические знания, ценности, установки индивидов имеют, на наш взгляд, одно из главенствующих значений.

Через активное участие личности в политической жизни создаются условия для более полного раскрытия человеческого потенциала, для его творческого самовыражения, что в свою очередь составляет необходимую предпосылку наиболее эффективного решения общественных задач. Всеобщее развитие человека как субъекта политики является важным условием тесной связи политических институтов с гражданским обществом, контроля за деятельностью политико-управленческих структур со стороны народа, средством противодействия бюрократическим извращениям в деятельном аппарате управления, отделений функций управления от общества.

«Политическим» человек становится через процесс социализации, который осуществляется на протяжении всей жизни. Политическая социализация — это процесс взаимодействия индивида и политической системы, целью которого является адаптация индивида к данной системе, превращение его в гражданина [1].

На всех стадиях политической социализации общество осуществляет воздействие на личность посредством институтов социализации. Чрезвычайно важную роль на современном этапе приобретает система образования в политической сфере, где особое место занимает школа и высшие учебные заведения.

И.А. Щеглов называет образовательные структуры «единственно положительно действующей агентурой социализации» [2].

В зарубежной политологии сделан вывод, что чем выше уровень образования человека, тем более он политически ориентирован и, главное, предрасположен к демократическим ориентациям, установкам и поступкам.

С.М. Липсет указывает, что «чем выше у человека образование, тем более вероятно, что он верит в демократические ценности и поддерживает демократическую практику» [3]. В. Кей выявил влияние уровня образования на политическую роль гражданина по четырем направлениям: у более образованных людей сильнее развито чувство обязанности участвовать в политической жизни; у более образованного гражданина сильнее чувство эффективности собственного политического участия, он считает, что может влиять на политический процесс и что ему открыт доступ к политической власти; чем выше образован гражданин, тем более он интересуется политикой и тем более он вовлечен в неё; образование определяет большую вероятность, что гражданин будет политически активен. Г. Алмонд и С. Верба отметили, что

личность, имеющая более высокий уровень образования, лучше сознает влияние правительства на индивида, политически более информирована, имеет свое мнение по более широкому кругу политических вопросов.

По мнению А.И. Щербинина, политическое образование может сыграть двоякую роль. С одной стороны, оно способно послужить важнейшим механизмом поддержания целостности существующего политического мира, преодоления негативных экзогенных факторов и обуздания разрушительных схоластических тенденций. С другой стороны – оно само нередко становится катализатором разрушительных процессов[4].

На наш взгляд, противоречивость влияния образования на процесс политической социализации заключается с одной стороны, в возрастании его роли в реализации социальной приемственности поколений в условиях модернизации, а с другой, в росте рассогласования его усилий с другими факторами социализации – как стихийными (неблагоприятные социально-экономические условия), так и планомерными (влияние СМИ как средства сознательно организуемого воздействия).

А.Г. Асмолов приходит к выводу, что образование – это приоритетный канал воздействия на общество, прежде всего, для государства[5].

Нужно отметить, что в современной России перед системой образования стоит ряд проблем, от решения которых зависит характер и особенности политической социализации молодежи.

Политическая сфера оказывает обратное влияние на систему обучения, воспитания в плане структуры, содержания. Поэтому существует опасность усвоения интерпретации политического знания через призму идеологии преобладающей силы.

Специфика системы образования как института политической социализации заключается в том, что образование является механизмом адаптации политической системы к социальной среде, поддержания целостности и порядка в обществе за счет передачи норм, ценностей, образцов политического поведения.

Таким образом, любые инновации в системе образования неизбежно ведут к изменениям общества в целом. Гражданина нужно «готовить» к жизнедеятельности в новом обществе, а значит прививать также те способности, которые необходимы для изменения этого общества.

Список литературы

1. **Ольшанский, Д.** Основы политической психологии: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / Д. Ольшанский. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – Режим доступа: URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Olsch/index.php
2. **Щеглов, И.А.** Политическая социализация России / И.А.Щеглов. // Социально-гуманитарные знания: научный журнал. – 1999. – № 5.

3. **Lipset S.M.** *Political Man/ The Social Bases of Politics. Expanded edition. Baltimore. 1981.P.40*
4. **Щербинин А.И.** *Что же будет с Родиной и с нами? (Предвзятые заметки о российской политической науке и проблемах образования)// Полис. 2003. - № 4.*
5. **Асмолов А. Г.** *Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов. // Вопросы образования: научный журнал. . – 2008. – № 1.*

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ПРЕДМЕТА ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА СТУДЕНТАМ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Маслова О. В.

**Сибирский государственный аэрокосмический университет
им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск**

Современный мир характеризуется стремительными изменениями во всех сферах общественной жизни, которые затрагивают и сферу образования, вызывая в ней необходимость существенных преобразований и нововведений. Реформирование высшей школы включает и необходимость гуманитаризации образования в условиях обучения в техническом вузе.

В образовательном процессе технического вуза лидирующее положение занимают дисциплины научно-технического направления, что непосредственно связано с достижениями в области науки и техники. Гуманитаризация же образования подразумевает формирование широкого общекультурного кругозора, в основе которого лежит необходимость интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания.

Употребление терминов гуманитарный и гуманистический очень близко по смыслу, но, тем не менее, данные термины при употреблении их применительно к образованию имеют и определенные отличия.

В широком смысле под термином гуманистический подразумевается система ценностей, возвышающая человеческую личность. Гуманизм ставит в основу любого проекта или действия благо и счастье человека, его неотъемлемые права на достойную жизнь. А термин гуманитарный закреплен за комплексом наук, имеющих своим предметом те или иные проявления человеческой духовности, человеческого духа, субъективность и уникальность человеческой жизни. И здесь можно проследить основное противопоставление между естествознанием и гуманитарными науками, которое заключается в том, что естественные науки стремятся объяснить события природы, тогда как гуманитарные науки лишь демонстрируют понимание человеческой жизни. Иными словами, гуманитарные науки лишь тогда соответствуют своей изначальной функции, когда открывают в человеке личность, ее неповторимость, уникальность, высшую само ценность, когда служат гуманистическим идеалам.

Изначально процесс гуманитаризации образования был связан с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе. Но будет вполне справедливо отметить, что гуманитаризация образования не сводится только к задаче расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин по сравнению с профессиональным циклом. Данную тенденцию необходимо соотносить с более высокими целями: гуманитаризация образования отвечает за приобщение молодых людей в рамках учебного процесса и внеучебных форм деятельности к гуманистическим ценностям, к богатству гуманитарной

культуры. Гуманитаризация учебного процесса должна направлять личность на преодоление ее одномерности, партикулярности, задаваемой профессиональной специализацией.

Итак, гуманитаризацию следует рассматривать прежде всего как приобщение молодого человека к гуманитарной культуре человечества. Но в плане подготовки специалиста в техническом вузе гуманитаризация - это дополнительный и необходимый компонент профессионального образования. Гуманитаризация высшего технического образования, таким образом, преследует две основные и взаимосвязанные цели: преодолеть ограниченность будущего специалиста, его одномерность, задаваемую профессиональной подготовкой, и заложить у молодого специалиста основы гуманистического мировоззрения.

Гуманитаризацию необходимо рассматривать как способ приобщения молодого человека к духовным ценностям цивилизованного мира, его окультуривание в широком смысле, не сводимое к узкой профессионализации. Гуманитаризация образования предполагает наполнение его ценностным содержанием нравственной ответственности и гражданской активности, утверждение единства жизненных и рационально-познавательных установок, формирование навыков культуры организации трудовой профессиональной деятельности, свободу творческого самовыражения.

Любая профессиональная деятельность предполагает освоение как технологической стороны профессиональной деятельности, так и ее поведенческо-социальной стороны, включая профессиональные нормы и ценности. Современные условия жизни требуют от специалиста не только наличие способности обладать определенной суммой знаний, но и способности реализации в своем поведении определенных общесоциальных императивов, что постоянно повышает роль гуманитарного образования в процессе социализации личности.

Гуманитарность - это не сумма определенных знаний, навыков, умений, получаемых человеком в процессе образования. Гуманитарность не есть знание вообще, это степень и масштаб самоопределения человека в культуре, его способность следовать нравственным императивам. В этом смысле гуманитарно-образованный специалист - не обязательно специалист, получивший образование в какой-либо области гуманитарных наук. Это, прежде всего тот человек, который осуществляет самоопределение в культуре с помощью различных культурных практик, в том числе и практик инженерии, дизайна, проектирования, программирования и др., т. е. практик, которые непосредственно связаны с воспроизводством культуры, ее воплощением. Так, например, гуманитарно образованный инженер-программист - это не просто специалист в определенной области техники. Это специалист, который выстраивает свой собственный путь, в основании которого лежит вполне осознанная необходимость следовать нравственным законам.

Гуманитаризация образования предполагает формирование гуманистически ориентированной познавательной культуры. Становление

определенных образовательных ценностей является традиционно специфичным для данной культуры и находит свою реализацию через выбор ценностных положений. В последнее время лидирующее положение в области культуры, безусловно, принадлежало наукам технического направления, что обусловило бурное развитие научно-технического прогресса, господство техники и технологий и одновременно привело к глобальному экологическому кризису, отчуждению человека от природы. Приоритет получила культура естествознания с доминантой научного метода, универсалистская модель мира, преобладание цикла естественнонаучных дисциплин, технократический подход к решению проблем. Культура гуманитарная, включающая искусство, литературу, науки об обществе и внутреннем мире человека была отодвинута на задний план. Поэтому сейчас становится все более очевидной необходимость объединения, гармоничного сосуществования и взаимовлияния этих двух культур, что находит свое отражение в начавшемся процессе гуманитаризации высшего образования.

С одной стороны, в настоящее время никто не станет оспаривать необходимость гуманитаризации технического образования, с другой - весьма остро ставится вопрос о сбалансированном соотношении гуманитаризации и профессионализации в рамках учебного процесса, их гармоничном сосуществовании. С нашей точки зрения, очень непродуктивным является постановка вопроса: «Что важнее для студента технического вуза: гуманитарные предметы или его профессиональная подготовка?».

Мы не ставим под сомнение тот факт, что без качественной профессиональной подготовки невозможно получить хорошего специалиста, профессионала в своем деле. Кроме того, без профессионализации обучение в техническом вузе вообще теряет свой изначальный смысл. Это совершенно ясно и не нуждается в дополнительном обосновании. Однако нельзя не учитывать и тот факт, что специалист как полноценно развитая личность не может быть сформирован без изучения гуманитарных предметов.

Говоря о профессии человека, мы подразумеваем, что это как раз тот необходимый компонент его жизни, который помогает ему функционально включиться в социум, в разветвленную систему общественной деятельности со стороны его умений и навыков. Однако молодой человек, выходя в жизнь, помимо функциональной адаптации к социуму через свою профессию, должен также вписаться в культурное пространство, духовную сферу жизни, освоить их смысл и ценности. Только участвуя в этом процессе, человек формирует свою духовность, свое мировоззрение, понимание своей цели и роли в обществе. Вне этой духовности перед нами предстает ограниченный, ущемленный человек, всего лишь функционер в заданной системе общественного разделения труда.

Развитой, полноценной личностью можно считать только индивидуальность, приобщенную к культурным ценностям человечества, формирующуюся на основе этих ценностей. Вне культуры существуют лишь изгой, маргиналы. Профессия для личности обретает смысл только в том

случае, если за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно: обретение личностью своего неповторимого человеческого лица, осознание своей индивидуальности в многогранном и противоречивом мире. Следовательно, гуманитарные науки способствуют самовыражению личности как в мире профессии, так и в мире культуры, ее свободному самоопределению. А последнее предполагает осознанный выбор личности между добром и злом, общественным благом и эгоистическими устремлениями, созиданием и разрушением. И гуманитаризация образования должна помочь специалисту в осуществлении этого выбора.

Существенным является вопрос о том, какое соотношение объемов гуманитарного и профессионального циклов в учебном плане может считаться оптимальным для подготовки специалиста. При обсуждении этой проблемы нередко приходится наблюдать острое неприятие гуманитариями и профессионалами корпоративных интересов друг друга. Представители профессиональной подготовки в технических вузах стремятся уменьшить гуманитарный цикл до минимальных размеров, а гуманитарии в свою очередь настаивают на введении новых спецкурсов.

Действительно, о правоте каждого можно долго спорить. Согласно современным стандартам высшего образования, размер цикла гуманитарных наук занимает примерно четверть от общего объема всей нагрузки в техническом вузе. По-видимому, такое распределение оптимально в случае эффективного использования предоставленной возможности.

Исходя из этого, возникает новая проблема: как следует преподавать гуманитарные дисциплины в техническом вузе, чтобы сделать их изучение максимально полезным для воспитания и формирования личности специалиста. Не случайно Министерство образования РФ рекомендует решать эту проблему с учетом специфики вуза, его возможностей и потребностей. Мы полагаем, что существующая тенденция наполнения гуманитарного цикла дисциплинами, которые продолжают линию углубления профессионализации, например, изучение иностранного или русского языка, правильна. Дисциплины гуманитарного цикла, преподаваемые в техническом вузе, должны не противопоставляться дисциплинам профессионального цикла, а дополнять их. Конечно, возможен и такой вариант, когда сторонники профессионализации будут стараться решить свои проблемы за счет гуманитарного цикла. Нам же эта проблема видится надуманной.

Если обратиться к изучению иностранных языков, то существует мнение, что языковые дисциплины, будь то русский или иностранный язык, в техническом вузе не могут быть отнесены к циклу гуманитарных дисциплин, хотя формально, так сказать по номенклатуре, данные дисциплины относятся к сфере гуманитарных знаний. В чем здесь заключено противоречие? Мы полагаем, что оно как раз в том и состоит, что изучение иностранного и русского языков видится представителям других наук гуманитарного цикла очень ограниченно. Они считают, что эти дисциплины формируют только профессиональные, а не личностные качества студента.

Мы полагаем, что так может рассуждать человек, которого обучали плохие лингвисты и филологи. На занятиях иностранным языком преподаватель, как никакой другой специалист в техническом вузе, имеет возможность влиять на становление личности, приобщить ее к мировым культурным ценностям, пробудить в ней желание к самосовершенствованию. Как правило, преподаватели-лингвисты работают с небольшими группами студентов, что дает им возможность уделять внимание каждому студенту и его нуждам, в отличие от преподавателей, работающих с потоком студентов на лекциях.

Обучение студентов четкому выражению своих мыслей как на родном, так и на иностранных языках имеет очень большое значение, поскольку оно формирует высокую культуру мышления. Кроме того, именно на занятиях иностранным языком будущий специалист начинает понимать чтение в более широком контексте - не просто как процесс получения необходимой информации, а как процесс приобщения к мировым культурным ценностям посредством литературных произведений. Ни на одном другом практическом занятии, кроме как на занятиях иностранным языком, не представляется возможным обсудить гуманность того или иного важного для человечества изобретения. Преподавателям иностранных языков в процессе обучения удается уделить время воспитанию патриотических чувств будущих специалистов, ученых. На своих занятиях мы учим студентов трепетно относиться к традициям своей страны, а также понимать традиции других народов.

Изучение иностранных языков расширяет эвристические возможности специалиста, знание языков и умение ими пользоваться делает его профессионально более гибким. Проговаривая и переживая множество различных ситуаций на занятиях по иностранному языку, студент готовится к многообразию социальных и профессиональных ролей, к гражданской и личной ответственности, что является возможным только при полноте его личного развития и профессиональной подготовленности.

Гуманитарная проблематика, используемая на занятиях иностранным языком, учит студентов социальной ответственности, поскольку включает в деятельность будущего специалиста социальные ценности, показывает приоритет человеческого перед социально-технологическим. Овладение стилистикой гуманитарного мышления является чертой гуманизации образования и одновременно - способом расширения социальной деятельности. В связи с этим возникает ряд проблем, которые должны подниматься и находить свое решение, так как подготовка и обучение специалиста должна проводиться на высоком уровне, особенно в связи с теми изменениями, которые происходят в сфере информационных технологий.

Стремительное развитие массовых средств связи и их значительное влияние на все сферы общественной жизни приводят к необходимости серьезного изучения новых информационных технологий. Сегодня эти технологии, возрастающая всеобщая компьютеризация оказывают очень

большое воздействие на выбор гуманитарной образовательной модели, поскольку все большую тенденцию набирают негативные явления, связанные с процессами отчуждения общества от корпуса гуманитарных текстов. В связи с этим возникает проблема так называемой компьютерной грамотности. Современные версии Windows позволяют пишущему на русском или английском языках проверить орфографию, пунктуацию, исправить стилистические и даже смысловые погрешности и ошибки. Таким образом, пользователь, уверенный в «грамотности» текстового редактора, передает ему и те функции, которыми в совершенстве должен владеть культурный, образованный человек, имеющий диплом о высшем образовании. Возникающая цепочка автор - редактор - компьютер приводит к шаблонному способу изложения мыслей, обезличиванию авторских текстов, а сам автор, полагаясь на помощь компьютерных программ, становится менее требовательным к уровню своей подготовки в области правописания.

Другая проблема компьютеризации связана с широким распространением Интернета как источника обширной информации, которая представлена в основном на английском языке. Пользователь, не обладающий достаточным лексическим запасом, не владеющий знанием способов перевода сложных грамматических конструкций в целях получения информации, либо обращается к помощи машинного перевода, либо извлекает доступную (в соответствии со своим уровнем владения языком) информацию. Но такая информация может быть существенно искаженной, содержать значительные смысловые ошибки, а пользователь все равно остается убежденным в своих способностях получить доступ к интересующим его знаниям, опираясь даже на слабую языковую подготовку. Это, безусловно, препятствует совершенствованию навыков перевода и повышению уровня владения иностранным языком, так как у пользователя создается иллюзорное ощущение собственной компетенции и возможности удовлетворения своих запросов.

В связи с этим перед преподавателем иностранного языка встает необходимость организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только подготовить будущих специалистов, владеющих определенным запасом знаний, умений, навыков в области иностранного языка, но и привить студентам определенную языковую культуру, обеспечить их языковую компетентность. Эти задачи можно решить путем организации дифференцированных групп обучающихся, исходя из общественных потребностей и личных способностей каждого, и групп с углубленным изучением предмета, а также за счет широкого внедрения практики занятий в лингафонном кабинете, создания диалоговых технологий, позволяющих усваивать знания, развивать коммуникативные способности обучающихся, тщательного отбора учебного материала, его постоянного обновления и т. д. Наряду с этим, должна производиться разработка и реализация программ воспитательного цикла: художественных, эстетических, просветительских; осуществление воспитательного процесса в виде открытой системы, ориентированной на формирование у личности творческого, нравственного

отношения как к собственной жизни, так и жизни других людей, ведь современные условия требуют от человека способности адекватного реагирования на быстро изменяющийся темп трудовой, профессиональной деятельности.

В связи с этим отметим, что владение знаниями в области гуманитарных наук помогает представителям всех специальностей найти свое место в социуме в условиях рыночных отношений. Фундаментальная подготовка в сочетании с гуманитарной составляющей достойно расширяет возможности будущего специалиста. Благодаря гибкому и комплексному овладению методами разных наук, специалист с легкостью может перепрофилироваться внутри своей отрасли знания, а также за ее пределами.

Так, социальные процессы, которые получают все более широкое распространение в обществе и свидетелями которых мы сегодня являемся, дают основание увидеть знание, которое будущий специалист приобретает через образование, в его новом, ранее не востребованном качестве. Они позволяют увидеть знание как капитал. Новые тенденции связаны с переходом общества от этапа индустриального к этапу постиндустриальному, или информационному, когда знания приобретают особую ценность, оказывая воздействие и на производственные процессы, и на взаимоотношения между людьми. В этих условиях знание приобретает такую значимую характеристику, как информационная насыщенность, что требует от специалиста, работающего в новых условиях, индивидуальных способностей к глубокому усвоению, запоминанию большого объема материала, быстрому воспроизведению и переработке получаемой информации и способности адекватного применения уже имеющегося запаса информации. Знание как информация становится элементом проявленной индивидуальности личности и может быть охарактеризована с позиций интеллектуального потенциала, реактивности и быстроты мыслительных операций, активности работы сознания, что предоставляет широкие возможности для адаптации и гибкости в различных ситуациях.

Эти качества в случае необходимости прохождения переквалификации, повышения квалификации, при переобучении имеют для специалиста решающее значение, позволяя пройти все необходимые этапы без избыточных материальных потерь, при незначительных временных затратах и с высокой эффективностью. Постоянно обновляемые знания становятся условием продуктивного использования и производственного потенциала, и потенциала специалиста, который в новых условиях способен результативно, быстро, грамотно реализовать свои возможности, знания, опыт и мастерство. Гуманитарная составляющая этого процесса имеет существенное значение, так как дает не просто возможность воспользоваться имеющейся суммой знаний, а возможность разобраться в обстановке, оценить ее негативные и позитивные стороны, быстро и выгодно использовать преимущества. Специалист становится носителем таких востребованных в условиях информационного общества качеств, как готовность к переменам и мобильность.

Информация, постоянно обновляемые знания становятся необходимым условием эффективно развивающегося производства. Это в свою очередь приводит к необходимости расширения возможностей и услуг информационного рынка, включающего рынок информационных сетей, рынок информационно-коммуникативных технологий, рынок телекоммуникаций, расширение компьютерных сетей, расширение программных продуктов и знаний и т. д. Естественным следствием этого является рост информационных потребностей населения, удовлетворение которых возможно через повышение качества образовательных услуг. Образование вынуждено менять свое содержание. Необходимы существенные изменения, которые, прежде всего, должны касаться изменения его традиционной установки, когда энциклопедическое усвоение определенной суммы знаний в той или иной области уступает место технологической стороне образовательной деятельности - обучению культуре мышления в конкретной сфере предметного знания (исторического, математического, литературного, физического и т. п.) и, как следствие, развитию способности адекватного поведения и принятия грамотного, обоснованного решения в конкретной ситуации.

Современность ставит перед преподавателями высшей школы серьезные задачи по подготовке грамотных, высококвалифицированных специалистов в различных областях науки и техники. Но при этом остро стоит и необходимость усиления гуманитаризации образовательного процесса при обучении специалистов в техническом вузе. Мы думаем, что начавшийся процесс приведет к решению существующих проблем, к улучшению качества подготовки специалистов, их способности к адаптации в быстро меняющихся условиях современного мира.

Список литературы

- 1.Розов, П. С. Пути самоопределе1ШЯ России в контексте геополитики / П. С. Розов// Россия и современный мир. — 1997. —№ 1. — С. 204-205.*
- 2.Афанасьев, К. Н. Может ли образование быть негуманитарным? / К.Н. Афанасьев // Вопросы философии. —2000. —№ 1. С. 115-116.*

РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ МОЛОДЕЖИ

Машекуашева М.Х.

**Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России, г. Нальчик**

Одни из главных факторов обеспечения стабильности, достижения социального мира - это эффективное взаимодействие государства со всеми категориями граждан, в том числе с молодежью; регулирование общественных отношений; устранение возникших противоречий.

Современные негативные тенденции развития значительной части российской молодежи ставят под угрозу нормальное протекание процессов общественного воспроизводства. В связи с этим комплекс мер государственной молодежной политики должен обеспечивать устранение негативного воздействия внешних и внутренних факторов на молодежную среду [1, стр. 122-124].

Переживаемый Россией период требует приоритетного развития направлений, способных оказать эффективное воздействие на социокультурное развитие молодежи. Наличие обширного количества социальных проблем, необходимость продолжения реформ предопределяют важность решения стратегических задач, своевременной адаптации к ним различных поколений и социальных групп молодежи региона. Отношение государства к молодежи отражается в реализуемой им молодежной стратегии, которая «...является системой формирования приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение ее конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности» [2, стр. 7-8].

Молодые люди должны позитивно самореализовываться в динамично меняющейся реальности, активно влиять на ход и направленность ведущих общественных процессов, снижать уровень конфликтогенности общества, внедрять в общественную практику цивилизованные способы мирного, взаимоуважительного, конструктивного сосуществования граждан и своей инновационной, созидательной практической деятельностью создавать базис для дальнейшего социокультурного развития России и Мордовии.

В настоящее время молодежь рассматривается как социально-демографическая группа с характерными для нее возрастными, социально-психологическими свойствами, ценностями, особой культурой, которые обуславливаются уровнем социального, экономического, культурного развития региона и особенностями социализации в нем молодых людей. В качестве основного признака молодежи можно выделить возрастные характеристики, преломленные через особенности социального положения, и социально-психологические свойства личности молодых людей.

В изучении молодежи как социально-демографической группы наметились два подхода к выделению возрастных границ. Первый - статистический, демографический, при котором рамки возраста четко обозначены (на современном этапе социальная статистика и демография определяют молодежь в диапазоне от 15 до 30 лет). Второй - социологический, с подвижными границами, определяемыми достижением молодым человеком того или иного социального положения. На втором подходе основаны действующие сегодня возрастные границы молодежи. Они определены в диапазоне от 14 до 30 лет и зафиксированы в Постановлении Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 г. 5090-1 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации». При этом в качестве основных критериев отнесения индивидов к группе молодых граждан были выбраны их включенность в процессы обретения нового социального статуса, психоэмоциональные особенности этой возрастной группы [3, стр. 116-117].

Если сегодня процессы общественного воспроизводства, процессы формирования и социокультурного развития молодежи как одной из важнейших социально-демографических групп каким-то образом подверглись деформации из-за влияния тех или иных негативных факторов, то это означает, что уже в настоящем и, несомненно, в будущем общество столкнется с рядом новых проблем, от решения которых будет зависеть стабильность его существования.

Именно поэтому на современном этапе усиление внимания к реализации стратегических задач в социокультурном развитии молодежи Мордовии крайне актуально, так как в социальном отношении современная молодежь достаточно основательно вовлечена в стихию рыночных отношений. Резкое вхождение в рынок, сопровождавшееся глубокой дисфункцией традиционных агентов социализации молодых (семья, школа, трудовые коллективы и т. д.), в конце 90-х гг. XX в. привело к массовому усвоению молодежной средой ценностей индивидуализма, эгоизма; безусловному примату материального над духовным; отрицанию коллективного; резкому всплеску различных социальных патологий, что вызывает крайнюю озабоченность.

В условиях перемен деформировались и значительно ослабили функции большинства социальных институтов, традиционно осуществляющих социализацию молодежи (семья, система образования). При этом новые институты действуют не вполне адекватно ситуации и далеко не всегда владеют актуальными технологиями позитивного воздействия на молодежь. Реализуя собственную стратегию социокультурного развития в отношении молодого поколения, они часто «выстраивают» ее под свои специфические цели, которые могут не только не совпадать с целями молодежных инициатив, но и явно им противоречить. Поэтому их деятельность без сотрудничества с государством, без его поддержки не может решить большинства проблем молодежи. Низкий уровень материального обеспечения многих российских семей ведет к раннему началу трудовой деятельности молодых людей, обусловленной необходимостью удовлетворения ими своих индивидуальных

экономических потребностей и потребностей своих близких. В результате наблюдаются увеличение доли молодежи, сочетающей образование с временной или постоянной занятостью, а также числа лиц, отказывающихся от дальнейшего обучения в пользу осуществления трудовой деятельности и, как следствие, снижение уровня жизненных притязаний молодежи, социальная пассивность, сужение круга. Изменился и расширился набор вариантов жизненных инициатив молодежи, которые отражают новые принципы организации жизнедеятельности общества. Так, дети из экономически успешных семей по сравнению со своими малообеспеченными сверстниками имеют больший доступ к получению престижного образования, лучшие шансы для быстрого карьерного продвижения в системе профессиональной деятельности.

В качестве одной из сущностных характеристик молодежи в социокультурном развитии региона выступает мотивационная сфера сознания как направленность личности на репродуктивную и инновационную деятельность, производная условий жизнедеятельности в процессе социального становления молодого поколения, являющегося субъектом общественного производства и общественной жизни. В процессе реализации стратегических задач происходит формирование мотивационных установок молодой личности.

Обобщая различные научные взгляды, можно отметить, что внутренняя дифференциация определения молодежи сводится к следующим группам: стратификационная (выделение социальных групп); возрастная (разграничение по возрастным группам); субкультурная (различия по характеру ценностных ориентаций, образу жизни).

Параметрами молодежной среды выступают в основном возрастные границы, социально-психологические особенности, специфика социального статуса, ролевые функции, социокультурное поведение, специфика самоопределения, ее самоидентификация как молодежной группы [4, стр. 76-78].

Особое положение в составе молодежи как социальной группы занимает студенчество. Занимаясь образовательно-интеллектуальной деятельностью, которая выражается в систематическом накоплении, усвоении знаний в целях научной самореализации и овладения навыками той или иной профессии, студенчество можно охарактеризовать как самостоятельную группу, являющуюся неотъемлемой частью молодежи и отличающуюся от других наличием высокого уровня личностной и групповой культуры, широких контактов с различными поколениями общества, а также обладающую большим ресурсом адаптации к интенсивно меняющимся социально-экономическим условиям.

Современная студенческая молодежь живет в условиях глубокого и всестороннего пересмотра основных ценностей. В подобной ситуации важно выявить ее гражданское самоопределение и социальное самочувствие, общие тенденции молодежной среды, ее отношение к органам государственной власти, к другим общественным институтам, государственным и политическим

деятелям, к своей стране и, что крайне значимо, государственной молодежной политике [5, стр. 220].

Согласно результатам проведенных социологических исследований, для большинства опрошенных очень важно понимание значимости своей роли в выборе собственного жизненного пути и его успешном становлении. Но при этом молодые люди считают не менее важным фактором наличие денег, материальных благ, которые в современной жизни имеют часто решающее значение для определения жизненных устремлений и их реализации. В содержательном аспекте больше всего молодые люди выразили готовность принимать участие в мероприятиях и акциях, проводимых для молодежи, в обсуждении разрабатываемых законов, программ, планов деятельности в развитии региона.

Поэтому для участия молодых людей в реализации стратегических задач необходимы разработка тактики взаимодействия молодежи и государства; создание комплекса материально-технических, морально-психологических, информационных, финансовых и других условий, в которых формируются и проявляются социальные качества личности, осуществляется ее социальная деятельность; развитие мировоззренческой позиции личности, на основе эффективно функционирующей системы патриотического воспитания, ее социальных установок, актуализация общественно значимых мотивов и потребностей молодых людей; выявление и анализ тенденций проявления социальной активности молодежи в современных условиях; определение путей и технологий преодоления негативных социальных отклонений, наблюдающихся в процессах активизации социального потенциала молодых людей; установление конструктивного диалога между молодежью и государством, направленного на реализацию перспектив взаимодействия между ними в процессе реализации стратегических задач.

Таким образом, социальное воздействие на молодежь должно способствовать выработке и реализации социальных инициатив молодых людей с учетом уровня их социальной активности и признания за молодыми права свободы выбора различных видов и форм деятельности в этой сфере. Необходимо начать рассматривать студенчество и молодежное поколение в целом не только как активного субъекта сферы работы с молодежью, но и как своего стратегического партнера в дальнейшем преобразовании страны.

Список литературы

- 1. Ховрин, А.Ю. Государственная молодежная политика: синтез патернализма и социального партнерства // А.Ю. Ховрин. Социально.-гуманит. знания. 2011. С. 122-124.*
- 2. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации.*

3. **Шаламова, Л.Ф.** Студенческая молодежь и государственная молодежная политика //Л.Ф Шаламова, А.Ю. Ховрин. Социально-гуманитарные знания. 2010. С. 116-117.
4. **Бабочкин, П.И.** Социокультурные становление молодежи: диссертация. д-ра филос. наук.// П.И.Бабочкин. М., 2009. С. 76-78.
5. **Полутин, С.В.** Молодежь в системе социального воспроизводства. Социологический анализ // С.В.Полутин. Саранск: 2010. С.220

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Морозова Г. К.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ),
г. Орск**

Проблема подготовки будущего педагога к профессионально-творческой деятельности представляется особенно актуальной в связи с изменением образовательных парадигм, поиском новых подходов к решению данной проблемы. Способность строить конструктивные отношения при вхождении в социум, преодолевать возникающие препятствия, управлять своими эмоциями, умение убедить собеседника предопределяет успех педагога. Если данные умения не приобретаются в студенческие годы, то человек оказывается незащищенным перед трудностями, стрессовыми ситуациями, терпит неудачу в неформальных межличностных отношениях, оказывается профессионально некомпетентным и личностно зависимым.

Разработанные нами условия профессионального роста (умение анализировать ситуации своей профессиональной деятельности, извлекать из каждой такой ситуации опыт, ставить задачи собственного совершенствования и решать их, используя полученный опыт), станут основой личностного роста будущего педагога.

К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным педагогом, и второстепенные, которые не обязательны для него, но делают его личностью, способной наилучшим образом обучать и воспитывать другую личность. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть устойчивые, постоянно присущие преподавателям всех эпох, времен и народов, и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна.

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Не случайно учителей и воспитателей много, а одаренных и талантливых среди них, блестяще справляющихся со всеми обязанностями – единицы.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и другие. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из этих качеств в отдельности учитель или воспитатель вполне может обойтись.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность.

Поэтому профессиональное мастерство, в данном контексте правомерно рассматривать как совокупность определенных качеств педагога, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития детей).

В свете культурологического подхода формирование личности педагога представляет собой самоопределение его в культуре мышления, действия, чувств, общения и поведения. Данный подход позволяет трактовать усвоение педагогом культуры, как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе. Исследование формирования личности педагога с позиции культурологического подхода ориентирует не только на выявление возможностей накопления учебных планов и программ дисциплинами гуманитарных циклов, но прежде всего изменения всего характера учебного процесса, его личностную обращенность.

В этой связи нами было проведено изучение педагогических способностей и определение готовности студентов – будущих педагогов к работе в сфере «Человек – человек». Оценивание и проверка проводились в форме самооценивания и самопроверки (в форме рефлексии), так как это напрямую связано с самоуправлением личности, и только на этой основе можно составить индивидуальную программу, учитывающую индивидуальные и личностные особенности субъекта, что в дальнейшем поможет осуществить его профессиональное самосовершенствование и самовоспитание.

Анализ студенческих работ показал, что оценка профессионального мастерства была обусловлена уровнем развития ведущих педагогических способностей и умений, уровнем сформированности личностно-значимых качеств, необходимых для работы с детьми. Стремление и желание будущих педагогов и дальше работать над собой с целью повышения уровня профессионального мастерства свидетельствует о том, что у них уже достаточно сформирована система саморазвития и самосовершенствования, которая является основой профессионального становления педагога.

Результаты констатирующего этапа проведенного нами исследования показали недостаточный уровень готовности студентов к творческому осуществлению своего профессионального самообразования, что ведет к снижению уровня владения профессионально-творческими умениями. Из 236 студентов 76,6% осуществляют профессиональное самообразование на

имитирующем уровне. Интерпретирующий уровень характерен для 23,4% и лишь 10% владеют профессионально-творческими умениями.

Для повышения эффективности развития профессионально-творческих умений у студентов были включены специальные «задания – ориентиры на выявление значимости профессиональных умений», разработаны и апробированы «поисково-ориентировочные» основы педагогических задач, демонстрация нескольких вариантов продуктивного их решения, умение анализировать поставленные перед педагогом задачи творческого характера и на этой основе корректировать формируемые умения, и, наконец, закрепление умений в процессе участия студентов в разнообразных видах деятельности, моделирующих профессионально-творческий потенциал будущего педагога.

Педагогические «срезы», проведенные со студентами показали, что имитирующий уровень осуществления профессионального самообразования характерен для 12,7% студентов, интерпретирующий – 34,8%, творческий уровень – 52,5%.

Таким образом, формирование профессионального мастерства будущего педагога будет более эффективным, если использовать элементы моделирующей, развивающей дифференциации в организации их деятельности при решении психолого-педагогических задач (логико-рефлексивных, рефлексивно-исследовательских и рефлексивно-творческих).

ДУХОВНОСТЬ КАК ЦЕННОСТНАЯ ИНТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Мухамеджанова Н.М.

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург

Актуальность проблемы формирования духовности личности в современной ситуации обусловлена целым рядом причин. Назовем наиболее значимые из них. Сегодня многие недуги социальной жизни: преступность, аморализм, проституция, алкоголизм, наркомания и прочие – объясняются прежде всего состоянием бездуховности в современном российском обществе, состоянием, вызывающим серьезную тревогу и прогрессирующим из года в год. Поиск путей преодоления этих социальных пороков выдвигает проблему духовности в центр гуманитарного знания. Актуальность ее обусловлена также причинами экономического характера: по мере осуществления социальных, экономических, политических реформ в российском обществе, стремительно меняются условия и характер человеческого труда, его мотивация; и эта складывающаяся на наших глазах экономическая ситуация предъявляет новые требования к совершенствованию личности, к ее развитию, к таким личностным качествам, как нравственность, ответственность, чувство долга, которые в конечном счете являются показателями духовной зрелости человека. Немаловажным является, на наш взгляд, и тот факт, что Россия всегда считалась (вспомним русских классиков) средоточием, воплощением истинной духовности и в этом смысле противопоставлялась сытому, мещанскому западному миру. Поэтому утрата духовности в современном российском обществе может быть расценена в известной степени как утрата самобытности, уникальности российской культуры, процесс ее унификации.

Актуальность названной проблемы связана также с задачами сугубо практического характера, с задачами образования личности в современной России. Сегодня вряд ли кто из педагогов станет отрицать, что одной из важнейших задач образования является формирование духовности подрастающего поколения. И в то же время, думается, что очень немногие из них смогли бы дать четкий и однозначный ответ на вопрос о том, что такое духовность и каковы ее основные критерии.

Указанные причины и делают необходимым осмысление содержания данных понятий, поскольку без такого осмысления невозможен и поиск путей решения этой важнейшей педагогической проблемы.

Проблеме духовности в зарубежной и отечественной философской мысли посвящено немало трудов, однако в одних из них понятие «духовность» отождествляется с понятием «душа», «психическое», в других – духовность отождествляется с сознанием, определяется как нечто противоположное материальному, то есть идеальное. Кроме того, достаточно часто в обыденном сознании и в публицистической литературе духовность понимается как религиозность, приверженность определенной религиозной традиции.

Наиболее фундаментальной работой, посвященной данной проблеме, является книга В.Г.Федотовой «Практическое и духовное освоение действительности», где духовность определяется как *ценностное содержание сознания*. Выступая против отождествления духовного и сознательного, В.Г.Федотова пишет: «... духовность есть качественная характеристика сознания (как и поступка, дела, жизни) или, точнее, характеристика его разнокачественности. Характеристика эта отражает *господствующий тип ценностей*» [1, 99].

В рамках этого же подхода определяет «дух» и «духовность» Н.В. Шелковая. Подчеркивая, что дух – это не всякое, а развитое сознание [2, 138], она пишет: «Если дух личности есть ценностная интенция ее сознания, то духовность – ценностная интенция личностного бытия. Духовность является воплощением потенций и интенций духа в реальную деятельность, общение, поведение, поступки. Более того, она есть стремление личности к укоренению своего «я» в этом мире, «строительству» своего бытия – личностного бытия в инобытии путем сопричастности, соучастия, взаимодействия с ним, что предполагает трансцендирование «я», постоянный выход личности из границ своего «я» в «не-я». Таким образом, духовность есть не ставшее, а становление, непрерывный процесс самосовершенствования и самореализации» [2, 139].

Поскольку господствующие в обществе ценности различны по своему предметному содержанию, то и духовность может быть представлена разными типами:

- эстетизм (господствующая ценность – Красота);
- этизм (господствующая ценность – Добро);
- теоретизм (господствующая ценность – Истина);
- религиозность (разновидность этизма, когда источником нравственных норм мыслится божественная воля).

Другие авторы, в частности Майя Кулэ [3], выделяют четвертый тип духовности – политизм, когда главной ценностью объявляется политическая власть. Политизм как тип духовности присущ тоталитарным идеологиям и обществам; для него характерны такие черты, как абсолютизация объективных политических отношений, подчинение морали политике, абсолютизация классового подхода в ущерб общечеловеческому, утверждение политики как самоцели, ненависть к инакомыслию, слепая покорность власти и т.д. В силу этих негативных черт Майя Кулэ называет политизм извращенной духовностью. Именно такой тип духовности формировался в российском обществе на протяжении нескольких десятилетий и от такого типа духовности мы отказались, провозгласив необходимость деполитизации и деидеологизации общественной жизни.

Но необходимо отметить, что ни один из выше названных типов духовности, взятый в отрыве от других, также не может быть целью развития личности: так теоретизм приводит к сциентизму, к предельной рационализации мира и человеческих чувств, к бюрократизму и «кабинетности»; этизм – к морализаторству и резонерству; эстетизм – к безжизненному романтизму и

удалению человека от этических проблем, религиозность – к фанатизму и слепой покорности судьбе.

Все названные типы духовности представляют собой реальные жизненные односторонности, порожденные разделением труда и абсолютизацией различных сторон духовной деятельности. Если эстетизм характерен для художественной интеллигенции и части молодежи, теоретизм – для научной интеллигенции и деятелей сферы управления, то этизм является направленностью профессиональных групп, связанных с педагогикой, публицистикой, художественной литературой, а также позицией, выражающей отношение взрослых к молодежи. Характеризуя современную педагогику, В.Г.Федотова пишет: «Педагогика – чудовищно разросшаяся сфера поучительства, назидания и резонерства, не поверяющая свой этизм нравственной позицией тех, кого она учит. Только когда воспитатель может взглянуть на себя глазами воспитуемого, возможен их диалог» [3, 97].

Истинная же духовность есть «триединство истины, добра и красоты» [3, 97] и основными критериями такой духовности, на наш взгляд, являются:

1) *интенциональность*, то есть «направленность вовне, на что-то или кого-то, на дело или человека, на идею или на личность» [4, 100]. Человек нуждается в цели, возвышающей его над индивидуальным бытием; так он преодолевает изолированность и ограниченность своего существования, и эта способность ставить перед собой идеальные цели является показателем духовно развитой личности;

2) *рефлексия* над основными жизненными ценностями, составляющими смысл бытия личности и выступающими ориентирами в ситуации экзистенциального выбора. Именно способность к рефлексии, с точки зрения Тейяра де Шардена, является главной причиной превосходства человека над животным. У человека духовного эта способность приобретает характер проявления «вкуса к рефлексии», к познанию специфики индивидуального бытия.

Одним из условий формирования способности к рефлексии является затворничество, изгнанничество, добровольное или вынужденное одиночество. «Изгнания и заключения, всегда столь страшные и роковые для человека, не так уже страшны и смертельны для духа. Он любит добровольное затворничество, одиночество келий и уход от мирской суеты, но столь же успешно пользуется вынужденным одиночеством ссыльного, заключенного... Без выбора себя, поворота вовнутрь, в свое одиночество, разговор человека с духом не начинается» [3, 110]. Все величайшие представители Духа – Иисус, Сократ – были изгнанники. И это изгнание есть кара, постигающая того, кто вступил в мир Духа, трагическая кара за смелость быть не таким, «как все»;

3) *свобода*, понимаемая как самоопределение, то есть способность действовать в соответствии со своим целями и ценностями, а не под гнетом внешних обстоятельств, как «обретение внутренней силы, сопротивляемость власти мира и власти общества над человеком» [5, 325], «экзистенциальная

несвязанность, свобода, отрешенность его – или его центра существования – от принуждения, от давления, от зависимости от органического» [6, 153];

4) *творчество*, понимаемое не только как деятельность, порождающая что-то новое, ранее не существовавшее, но и как самотворение – творчество, направленное на поиск самого себя, на реализацию своего смысла жизни;

5) *развитая совесть*, которая согласует «вечный, всеобщий моральный закон с конкретной ситуацией конкретного индивида» [4, 97-98], ибо сознанию открыто сущее; совести – то, что должно существовать; это то, перед чем человек несет ответственность за реализацию своего смысла жизни [4];

б) *ответственность* личности за осуществление своего смысла жизни и реализацию ценностей, а также за все, что происходит в мире.

Таковы основные критерии духовности личности в осмыслении известных русских и зарубежных философов: Н.А. Бердяева, В. Франкла, Э. Фромма, Т. де Шардена, М.Шелера и других.

Необходимо также отметить, что определение духовности как ценностного содержания сознания позволяет по-новому взглянуть на культурно-психический феномен, который в художественной литературе, публицистике, философии издавна называется «загадка русской души». На наш взгляд, русская душа представляет собой загадку только для западного человека и причина этой загадки заключена в той роли, которую играют ценности в регуляции поведением русского человека. Поясним данный тезис.

Известно, что М. Вебер и Т. Парсонс выделяли 4 типа социального действия:

- 1) аффективное, совершающееся под влиянием чувств, эмоций;
- 2) традиционное, совершающееся в силу традиции, потому, что «все так делают», «так положено делать»;
- 3) целерациональное, ориентированное на рационально поставленную цель;
- 4) ценностно-рациональное, совершающееся в соответствии со значимой для личности ценностью.

К. Касьянова [7], исследуя специфику целеполагания в русской культуре на основе теории социального действия М. Вебера и Т. Парсонса, приходит к выводу, что русский человек в своей жизнедеятельности отдает предпочтение действиям ценностно-рационального типа перед целерациональными; оказавшись в ситуации выбора, он ориентирует свое действие на ценность, а не на цель, поставленную им самим. Чтобы чувствовать себя удовлетворенным, он должен осознавать свою причастность к чему-то «доброму, вечному», непреходящему, должен руководствоваться в своем поведении высшими нравственными ценностями и идеалами. Это не означает, что наш соотечественник не подвержен эмоциям, традициям, не ставит целей и не добивается их. Это означает, что ценностно-рациональное действие в ситуации нравственного выбора оказывается для него более значимым, чем другие. Поэтому в такой ситуации он может действовать вопреки рациональной цели, поставленной им самим, и даже во вред себе. Западному человеку такой

поступок покажется лишенным здравого смысла, алогичным, «загадочным». Но другой русский человек, обладающий таким же типом целеполагания, оценит тот же поступок не только как правильный, но и высоко нравственный.

Таким образом, «загадка русской души» в известной степени может быть объяснена ее духовностью, особой значимостью ценностной детерминации поведения человека.

В современных условиях форсированного внедрения чуждых ценностных систем, чуждых моделей целеполагания и способов действия происходит, как отмечает К.Касьянова, «угнетение первичных ценностных систем» [7, 183]: человек, запертый в узкую сферу своих личных интересов, чувствует себя как волк, помещенный в клетку: «Его регулярно кормят и даже витамины дают, – с голоду он не умрет, но и жить не сможет» [7, 183].

Противоречие между этими бессознательными ценностными структурами, заложенными первоначальным воспитанием, и рационально поставленными целями способно породить сильную напряженность в личности, чувство неудовлетворенности и внутреннего разлада. Человек ставит цели и даже добивается их осуществления, но у него нет уверенности в том, что именно этих целей нужно добиваться, что они стоят того, чтобы тратить на них жизнь, но он не может выделить главного, у него нет критерия для этого.

Таковыми критериями оценки своих поступков и всей своей жизнедеятельности являются для человека ценности. Разрушение же системы ценностей для русского человека с его ценностно-рациональным поведением особенно болезненно. Не случайно отторжение народа от собственной культуры, ее норм, ценностей, традиций А.С.Панарин называет «цивилизационной дезориентацией народа» [8, 90].

Именно ценностная дезориентация, ценностный вакуум, по мнению многих философов, социологов, психологов, является одной из причин роста числа суицидов, алкоголизма, наркомании, роста числа больных, страдающих от различных неврозов, депрессий, психосоматических расстройств. На прямую зависимость этих социальных пороков с разрушением ценностей указывал В. Франкл в своей знаменитой книге «Человек в поисках смысла» [4].

Указанные факты обуславливают актуальность задачи формирования духовности, которая в контексте определения В.Г.Федотовой понимается как формирование ценностного сознания личности. Приоритетность этой задачи определяется как интересами сохранения культурной самобытности народа, так и интересами отдельной личности, для которой ценности являются условием ее нормального самочувствия, продуктивного развития и самореализации.

Список литературы

1. Федотова, В.Г. Практическое и духовное освоение действительности / В.Г. Федотова. – М: Наука, 1992. – 132 с.

2. **Шелковая, Н.В.** *Духовность как ценностная интенция личности* / Н.В. Шелковая // *Человек и духовные ценности*. – Кишинев: Современник, 1990. – С. 130-139.
3. *Человек и духовность* / отв. ред. В.Г. Федотова. – Рига: Зинатне, 1990. – 152 с.
4. **Франкл, В.** *Человек в поисках смысла* / В. Франкл. – М: Прогресс, 1990. – 368 с. – ISBN 5-01-001606-0.
5. **Бердяев, Н.А.** *О назначении человека* / Н.А. Бердяев // . – М: Республика, 1993. – 383 с.
6. **Шелер, М.** *Положение человека в космосе* / М. Шелер // *Избранные произведения*. – М.: Гнозис, 1994. – С. 3-165. – ISBN 5-7333-0447-2.
7. **Касьянова, К.** *О русском национальном характере* / К. Касьянова. – М: Ин-т национальной модели экономики, 1994. – 367 с. – ISBN 5-900520-01-3.
8. **Панарин, А. С.** *Заблудившиеся западники и пробудившиеся евразийцы* / А.С. Панарин // *Цивилизации и культуры. Вып.1* – М: Ин-т востоковедения РАН, 1994. – С.81-91. – ISBN 5-248-00187-0.

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

Овсянников А.В.

**ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»,
г. Оренбург**

Проблема взаимоотношений культуры и природы, человека и природы далеко не новая в научной литературе. Интерес к экологическим проблемам в социальных и гуманитарных науках проявляли В. И. Вернадский, Э. Леруа, О. Конт, В. А. Кутырев, Н. Н. Моисеев, А.П. Назаретян, Т. И. Ойзерман, П. Тейяр де Шарден, Х. А. Прадес и др.

Значительный пласт публикаций как западных, так и отечественных исследователей посвящен проблеме экологического сознания, с формированием и распространением которого связано дальнейшее существование общества в ноосфере при сохраненной биосфере. Это работы А.А. Алдашевой, Е. Г. Баранова, Н. Г. Васильева, В.В. Двойнева, М. А. Галиева, Э. В. Гирусова, А. Г. Егорова, А. Н. Кочергина, Ю. Г. Маркова, Л. Н. Савиной, В. А. Ясвина и др.

Сопоставительный анализ экологических традиций Запада и Востока с философской и культурологической точки зрения осуществляют С.П. Мамонтов, М. А. Можейко. В социологии проблемы экологии и экологического сознания нашли отражение в работах У. Бека, Р. Инглехарта, Н. Лумана. Они подготовили теоретическую основу для изучения феномена экологического сознания в социологии.

Философское осмысление данной проблемы исходит из того, что экологические проблемы – не столько результат технических ошибок и просчетов, сколько следствие потребительского отношения человека к природе. А значит, экологический кризис есть частное проявление глобального кризиса культуры, «антропологического кризиса» (М. Мамардашвили), о котором писали все выдающиеся философы, начиная с Ж.-Ж. Руссо.

Причиной экологического кризиса философы считают установку на антропологическую исключительность человека, для которой характерны антропоцентризм, антиэкологизм и прагматизм. Данная установка может быть выражена в следующих постулатах:

1. Высшую ценность представляет человек, всё остальное в природе ценно постольку, поскольку полезно для человека. Природа является собственностью человека, причём, как само собой разумеется, он имеет на это право;

2. Иерархическая картина мира. На вершине пирамиды стоит человек, ниже – вещи, созданные человеком и для человека, ещё ниже – различные объекты природы, место которых в иерархии определяется полезностью для человека. Мир людей противопоставлен миру природы;

3. Целью взаимодействия с природой является удовлетворение прагматических потребностей и получение определённого «полезного продукта». Сущность его выражается словом «использование».

4. Характер взаимодействия с природой определяется своего рода «прагматическим императивом»: правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству;

5. Природа воспринимается как объект человеческих манипуляций, как обезличенная «окружающая среда»;

6. Этические нормы и правила действуют только в мире людей и не распространяются на взаимодействие с миром природы;

7. Деятельность по охране природы также продиктована дальним прагматизмом: природную среду необходимо сохранить, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения.

Таким образом, антропоцентризм как тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерны:

- противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности;

- восприятие природы как объекта одностороннего воздействия человека;

- прагматический характер мотивов и целей взаимодействия с ней [6, 220-221].

Антропоцентристское сознание пронизывает все сферы жизнедеятельности человека: хозяйственную, политическую, образовательную. Прагматическое, потребительское отношение к природе в большей степени характерно для западного типа культуры, имеющей антропоцентристский характер и отличной от экологического сознания Востока.

Западный человек относится к природе как к объекту приложения своих знаний и сил, как «хозяин природы», над которой он имеет неограниченную власть. Подобная установка порождает экспансионистское покорение природы, а впоследствии и экологические проблемы. «Мы не можем ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача», «Природа – не храм, а мастерская» – установки, характерные для западного человека. Для восточного же человека характерно уважительное, благоговейное отношение к природе, ориентация на равноправие и гармонию между человеком и природой.

Разница между двумя типами экологического сознания обусловлена глубокими различиями в самом характере веры, лежащей в основе двух культур: первое восходит к христианству, второе – к многочисленным восточным религиям (буддизм, индуизм, конфуцианство, даосизм и др.). Главное отличие основных восточных религий (за исключением ислама) от христианства и его разновидностей заключается в том, что у первых отсутствует фигура единого и всемогущего Бога как творца и «хозяина» природы. По сравнению с Христом, а тем более с Аллахом, Будда, например, совсем не «Господь», не «Создатель» и не «Всесильный», а так же смертен, как и люди, и выглядит этаким просветленным мудрецом, любвеобильным

защитником всего живого. Нехарактерны для восточной религиозной мифологии и такие «командно-административные» понятия, как «Страшный суд», «ад», «всемирный потоп», «Второе пришествие» и т.п.

В связи с этим уже в наши дни против христианства было выдвинуто тяжелое историческое обвинение, связанное с нынешней экологической ситуацией. Ведь, по Библии, Бог создал людей с достаточно определенной целью: «...и да владычествуют они над рыбами морскими; и над птицами небесными, и над скотом, и над всей землею, и над всеми гадами, пресмыкающимися по земле» (Быт. 1.26). Тот же Бог далее рекомендовал: «Плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте ею» (Быт. 1.28). По этому поводу известный шведский антрополог и этнограф Ян Линдبلاد, имея в виду прежде всего цивилизацию Запада, саркастически замечает: «Грандиозная задача – и современный человек справляется с ней нисколько не хуже, чем козел, которого поставили сторожить капусту».

Опираясь на приведенные цитаты из Ветхого Завета, некоторые ученые поставили вопрос об «исторических корнях» современного экологического кризиса, характерного главным образом для стран западноевропейской цивилизации. Было высказано предположение, что, в конечном счете, он порожден общей антиэкологической и «антропоцентрической» догматикой христианства. Под ее влиянием отношение европейцев к природе якобы уже с раннего западного средневековья грешило определенным высокомерием и стремлением извлечь из нее максимальную пользу. Человек, обитавший в то время в Европе, искал не единства с природой, а грубого обладания ею. После того как здесь воцарилось христианство вместо языческого уважения к духам, населявшим леса, горы, степи, водные пространства, западная религия провозгласила психологическую возможность чисто потребительского подхода ко всему живому. Именно христианство привнесло в культуру свое отношение к природе: она – источник ресурсов, а не объект созерцания, человек имеет право использовать ее как ему угодно, она не является священной, и отношение человека к ней не регулируется моральными принципами.

В свете нынешней экологической ситуации на планете и описанных выше различий в западном и восточном подходах к проблеме «Человек и Природа» возникает вопрос: как быть дальше? Если многие наши экологические беды коренятся в мировоззрении и культурных ценностях Запада, одним из ответов мог бы быть и такой: для исцеления нам следует, подобно Л.Н. Толстому, А. Швейцеру, чаще обращаться к богатейшему философско-религиозному наследию Востока, взяв из него уважительное отношение к природе, что позволит если не прекратить, то, по крайней мере, затормозить сползание человечества к экологическому Апокалипсису. Впрочем, как уже отмечалось, процесс взаимообогащения и интеграции Востока и Запада в единую человеческую культуру уже идет полным ходом [3, 155-161].

В последних публикациях: Н.Н. Моисеева [4], А.П. Назаретяна [7], В.Н. Компаниченко [2] и др., посвященных проблеме экологического кризиса, также все чаще звучит мысль о закономерности подобных кризисных

состояний для человечества. Противоречия между обществом и природой носят имманентный характер, они обусловлены деятельно-практическим характером отношения человека к миру. Временная стабилизация отношений между ними обеспечивается балансом развития культуры и преобразующей мир активностью самого общества. В этом смысле культура является антиэнтропийным механизмом, обеспечивающим самосохранение общества.

Как утверждает В.Н. Компаниченко [2], подобные кризисы регулярно происходили в истории развития биосферы и человечества. В период с кембрия до палеогена (от 600 до 70 млн. лет назад) таких общепланетарных кризисов было семь. Все они развивались по одной и той же схеме: кризис (вымирание значительного количества форм жизни) – пауза – расцвет (появление и бурное развитие новых форм»). Очевидно, считает автор, существует некий универсальный механизм «расцвета после кризиса», а кризисы являются механизмом развития человечества, наиболее продуктивным с эволюционной точки зрения. Кризис есть возможность «ответа» на исторический «вызов», обусловленный последствиями деятельности предыдущих поколений. Именно такие эпизоды становились переломными вехами в истории развития общечеловеческой культуры, когда вырабатывались новые эффективные способы хозяйственной деятельности и социального мышления, позволяющие человечеству адаптироваться к возрастающему технологическому могуществу. В результате человечество становилось не только сильнее, эффективнее, но и мудрее, совершеннее с нравственной точки зрения.

Так, крупнейшим кризисом в истории человечества был кризис конца верхнего палеолита, когда технологическое развитие древнего человека (появление каменного орудия), а также совершенствование методов коллективной охоты привели к уничтожению стад крупных животных и к увеличению численности населения степной и лесостепной части планеты. Тогда впервые возникла проблема Мальтуса: потребности быстро растущего человечества перестали соответствовать ресурсам его экологической ниши. Человечество оказалось на грани катастрофы. Однако этот кризис был преодолен в результате неолитической революции – перехода к земледелию и скотоводству, позволившему восполнять ресурсы человечества и расширявшему его экологическую нишу. Данный кризис завершился в конечном итоге мощным взлетом человеческих возможностей, рывком к расцвету, положив начало современной цивилизации. Если весь предшествующий период существования *Homo sapiens* природная среда была доминирующей по отношению к человечеству и давление человека на среду не нарушало естественных процессов, то далее (особенно с XVIII века) давление человека на среду все более увеличивается. В середине же XX века наступает резкое, скачкообразное нарушение равновесия в системе «человечество – среда», приведшее к экологическим и прочим проблемам.

Таким образом, современный кризис цивилизации демонстрирует исчерпанность прежней парадигмы развития, порожденной неограниченным вмешательством человека во внешнюю, природную и социальную, среду. В нем

находит наиболее яркое воплощение закон, который А.П. Назаретян назвал законом техно-гуманитарного баланса, равновесия инструментального и гуманитарного интеллекта. Суть его может быть сформулирована следующим образом: «чем выше потенциал производительных и боевых технологий, тем более совершенные средства сдерживания агрессии необходимы для выживания общества» [7, 94]. Современная культура как система ценностно-нормативных регулятивов, обеспечивающих жизнедеятельность человека и являющаяся в этом смысле антиэнтропийным механизмом, перестала соответствовать возросшему технологическому потенциалу общества. Далее возможны либо деградация и гибель системы, либо формирование новых культурных механизмов сдерживания, соответствующим потребностям биологического выживания человечества.

В современной ситуации существующее противоречие настолько обострено, что превращает проблему кризиса цивилизации из философской или исторической в прикладную, поскольку необходимо уже не столько осмысление причин и симптомов, сколько поиск путей выхода цивилизации из глобального эволюционного кризиса, поиск новой цивилизационной парадигмы развития. И, подобно тому, как человечество преодолело кризис эпохи неолита, создав новые стимулы для развития общества, также может быть преодолен и современный кризис в результате создания новых культурных механизмов, позволяющими человечеству достигать своих целей меньшими разрушениями природной и социальной среды.

Надежды современных ученых на преодоление экологического кризиса, прежде всего, связаны с тем, что общество – это открытая система, для которой свойственны процессы глобальной самоорганизации. Несмотря на то, что в обществе идет постоянная борьба между социальными системами и государствами, общественными классами и нациями, с их точки зрения, ныне явно формируются и утверждаются новые позитивные тенденции в развитии человечества. К ним, как они считают, относятся:

1) возрастание значения общечеловеческих ценностей и идеалов, которые становятся ориентирами во взаимоотношениях между народами. Идеалы социальной справедливости, свободы, равенства утверждаются как цели общественного развития во многих странах мира;

2) широко развернувшаяся борьба за природосбережение, за переход к безотходным технологиям, обеспечивающим экологическое благополучие и выживание человечества;

3) углубление процесса разоружения, нарастание стремления к миру и признание отказа от насильственных методов решения конфликтов нормой международного права;

4) интеграция государств, их экономики и культуры, сотрудничество народов в решении глобальных вопросов современности;

5) изменение представлений о критериях общественного прогресса, в качестве которых выступают теперь не столько экономические показатели, сколько создание условий, благоприятствующих развитию личности, дающих

человеку возможность наиболее полно раскрыть свои лучшие интеллектуальные и нравственные качества, творческие способности;

б) возрастание значения «постматериальных ценностей» (творческий характер труда, полноценный отдых, образование и т.д.) и другие [5, 63-64].

Дальнейшее утверждение этих прогрессивных тенденций, по их мысли, способно снять то противоречие между мощным технологическим потенциалом человечества и уровнем его социально-духовного развития, которое угрожает существованию земной цивилизации. Однако утверждение этих тенденций возможно лишь при условии формирования нового мышления человека, преодолевающего «эгоизм потребительства» и утверждающего приоритет личности и ее духовного развития в социальной жизни, ибо «неандерталец с водородной бомбой» несет в себе причину собственной гибели.

В связи с глобальными задачами, стоящими сегодня перед человечеством, по-новому осмысляются и социальные задачи современного образования. Прежде всего, образование как важнейший институт культуры призвано помочь человечеству изменить свои человеческие качества, преодолеть «эгоизм потребительства». Но для этого оно должно быть не просто односторонним процессом трансформации, передачи знаний от субъекта к субъекту, оно должно стать средством формирования высших ценностей и целей человеческого бытия, средством формирования потребности в развитии, созидании, творчестве. На взгляд автора, именно реакцией на негативные процессы в культуре являются такие тенденции развития современного образования, как гуманизация и гуманитаризация, которые следует понимать как преодоление вещно-технократического, субъект-объектного отношения к миру, природе и самому человеку.

Проявлением этого движения стала осознаваемая неудовлетворенность той педагогической системой, которая складывалась в мире начиная с XVIII века в соответствии с потребностями научно-технической цивилизации, и осознание необходимости привести ее в соответствие с интересами гуманистически-ориентированной культуры. Как подчеркивает М.С. Каган, «речь идет о том, чтобы видеть в школе не учреждение системы «образования», а институт культуры, для которого задачи образования и обучения являются лишь сторонами несравненно более сложной, многогранной деятельности – приобщения к культуре входящего в жизнь молодого человека и формирования его потребности и способности развивать культуру собственной творческой активностью» [1, 393].

Следовательно, современная система образования выступает как средство разрешения, преодоления данного кризиса. Образование не только вносит определенные стабилизирующие моменты в развитие культуры данного общества, но и представляет собой институт обновления культуры, поскольку изменения самого процесса образования оказывают значительное влияние на развитие сознания людей и, в конечном счете, на их поведение, формы жизнедеятельности, способы бытия и самореализации. Как подчеркивает Н.С. Юлина, многие западные страны, начиная с эпохи Просвещения,

неоднократно оказывались в состоянии кризиса, и «для выхода из него не придумано лучшего средства, чем образование» [8, 34], так как образование обладает «упреждающе адаптационными возможностями», способно угадать требования времени, помогает обществу преодолеть разрыв между старым и новым. Именно поэтому, по мнению философа, ЮНЕСКО объявило XXI век «веком образования».

Список литературы

1. **Каган, М. С.** *Философия культуры* / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с. – ISBN 5-8114-0010-1.
2. **Компаниченко, В.Н.** *Преддверие новой эпохи в развитии человечества (Взгляд геохимика)* / В.Н. Компаниченко // *Общественные науки и современность*. – 1996. – №5. – С. 23-30.
3. **Мамонтов, С. П.** *Основы культурологии* / С. П. Мамонтов. – М.: Изд-во Рос. открыт. ун-та, 1994. – 272 с.
4. **Моисеев, Н.Н.** *Быть или не быть ... человечеству?* / Н.Н. Моисеев. – М., 1999. – 288 с. – ISBN 5-86646-131-5.
5. **Мухамеджанова, Н.М.** *Духовный кризис личности как отражение кризиса культуры* / Н.М. Мухамеджанова. – Оренбург: ООИПКРО, 2001. – 146 с. – ISBN 5-7752-0063-2.
6. **Мухамеджанова, Н.М.** *Основы культурологии: учебное пособие* / Н.М. Мухамеджанова. – Оренбург: ОГИМ, 2010. – 242 с. – ISBN 978-5-9723-0058-7.
7. **Назаретян, А.П.** *Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги* / А.П. Назаретян // *Общественные науки и современность*. – 1997. – №2. – С. 91-98.
8. **Юлина, Н.С.** *Обучение разумности и демократии: педагогическая стратегия «Философия для детей»* / Н.С. Юлина // *Вопросы философии*. – 1996. – №10. – С. 25-35.

РОЛЬ СКАЗОК О. ПРОЙСЛЕРА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пасечная И.Н.

**Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ, г. Орск**

Сказка - необходимая часть круга детского чтения. Сказочные сюжеты очень нравятся детям, забавляют их, непринужденно открывают перед ребенком новые горизонты познания. Сказки также дают богатый материал для развития творческих способностей, познавательной активности, для самораскрытия личности ребенка.

Особым образом к данному жанру относятся младшие школьники. В сказках в равной степени для них привлекательны и развитие действия, сопряженное с борьбой светлых и темных сил, и чудесный вымысел, и идеализированные герои, и счастливый конец. На материале сказок эффективно формируется умение представлять и характеризовать персонажей, а также способность замечать жанровые, языковые, композиционные особенности произведений. Ребенок постепенно развивается вместе с ней, обучался таким понятиям, как добро и зло, дружба и вражда, любовь и ненависть. С помощью сказки развивается эмоциональная сфера ребенка, который переживает за судьбу героя и уверен, что справедливость восторжествует.

Однако было бы неправильным рассматривать сказку исключительно как воспитательный или дидактический прием, которым можно пользоваться по усмотрению педагога, точно рассчитав ее воздействие. Познание мира состоит не только в одном интеллектуальном его постижении. Воздействие сказки на личность ребенка намного глубже и многопланово.

Главным образом, сказка способна сыграть неоценимую роль в нравственном и психическом развитии ребенка. Являясь связующим звеном между отдельной личностью, в частности, ребенком, и накопленным человечеством духовным опытом, сказка включает ребенка в культурный процесс отдельного народа и всего человечества в целом. Сказочник, в свою очередь, не зависимо от степени его известности, концентрируя коллективное бессознательное в образах и сюжетах, иллюстрирует передаваемую мысль, идею.

Чтобы понять роль сказки в формировании художественного вкуса у ребенка, нужно рассматривать ее не как подготовительную ступень к литературе или литературу «низшего ранга», а как равноправную часть литературы, форму художественного осмысления, восприятия действительности. Участь восприятию сказки, ребенок познает художественное осмысление окружающего.

На начальной ступени литературного образования для организации целенаправленного наблюдения над художественным миром произведения

необходимо использовать такие жанры, которые хорошо знакомы читателям с глубокого детства, по практическому опыту, игровой деятельности или же кругу дошкольного чтения. Именно сказки дают широкие возможности для литературного развития младшим школьникам.

Безусловно, каждому возрасту соответствует свой «сказочный диапазон». Но в целом сказка оказывает незаменимую услугу ребенку, являясь эффективным инструментом познания мира. Сказка развивает ребенка интеллектуально и нравственно. Она вовлекает ребенка в мировой культурный процесс, позволяет формировать оптимистическое мироощущение, развивает в ребенке внутренний потенциал для мужественного восприятия действительности, прививает ребенку художественный вкус, приучая любить и чувствовать слово.

Понятые и принятые ребенком сказки, подготавливают младших школьников к восприятию литературных произведений других жанров. И чем раньше ребенок постигает красоту сказочных условностей, тем скорее в нем развивается вкус к литературе вообще, даже если с возрастом человек отречется от сказки как таковой.

Зарубежная литературная сказка всегда имеется в арсенале учебников и учебных хрестоматий по литературному чтению для начальных классов. Практически всегда тексты сказок сопровождаются иллюстрациями главных героев, их домов, предметами быта, что способствует осознанию младшими школьниками контекста их бытования и исполнения. В связи с этим дети довольно быстро приходят к пониманию литературы как изображения; постепенно у них формируется способность в меру своего жизненного опыта обобщать содержание произведения.

Мировая литература богата сказками. Многие из них дети узнают задолго до того, как научатся читать. Но и в начальной школе, и даже позднее, интерес к ним не ослабевает. Школьники охотно перечитывают сказки Х. К. Андерсена, братьев Гримм, Ш. Перро, А. Линдгрена и других зарубежных авторов. К сожалению, далеко не все мастера литературной сказки хорошо известны современному российскому школьнику. К таким малоизвестным сказочниками принадлежит творчество выдающегося немецкого писателя-современника, педагога, Отфрида Пройслера, который обрел свою популярность благодаря именно сказкам.

В 1956 году, после многочисленных попыток, благодаря дебютной сказки «Маленький водяной», Отфрид Пройслер добился успеха. В 1957 году свет увидела его самая, пожалуй, известная книга «Маленькая Баба-Яга» («Маленькая ведьма»), затем писатель опубликовал сказку «Разбойник Хотценплотц» (1962), которая позже превратилась в трилогию. Среди других произведений популярного немецкого писателя – «Маленькое Привидение» (1966), «Крабат» (1971), «Хербе Большая шляпа» (1981), «Гном Хербе и леший» (1986) и пр. Пройслер внес неоценимый вклад в детскую литературу своей страны - всего вышло 32 книги, которые переведены на 55 языков и отмечены рядом премий.

Сам Пройслер считает себя не писателем, а рассказчиком, обученным этому мастерству в родительском доме, где во времена его детства рассказывание разных историй было любимым занятием. Маленький городок мастеровых – суконщиков Райхенберг, под Мюнхеном, в котором родился писатель, был расположен у отрогов гор. Многочисленные густые леса, могучие деревья, горные ручьи – все, казалось, скрывало в своих недрах сказочных существ – хитрых ведьм, всесильных колдунов и трудолюбивых гномов. Именно они в будущем и стали героями сказок писателя.

Незабываемые детские впечатления и домашняя атмосфера оказали большое влияние на творчество О. Пройслера. Источником его сказок стали также многочисленные истории, народные легенды и предания о водяных горных духах, о привидениях, живущих в старинных замках, рассказанные бабушкой писателя. Родители Пройслера работали учителями и достаточно хорошо заботились о развитии художественного вкуса, языкового чутья и речи своих детей, в домашней семейной библиотеке хранилось около шести тысяч томов ценной литературы. Все это, безусловно, оказало непосредственное влияние на формирование Пройслера-писателя.

Свои первые рассказы и стихи он стал записывать, будучи в плену в советских лагерях в Елабуге и Казани во время Великой Отечественной войны. Это, по словам Пройслера, помогало выстоять ему и товарищам в тяжелые военные годы. Вернувшись на родину в Германию, он стал работать учителем начальных классов. На уроках, по совету директора школы, для поддержания дисциплины, Пройслер рассказывал своим ученикам удивительные истории о сказочных существах, которые давали повод для радости и смеха, вселяли в детей уверенность в хорошем конце, добром исходе любой ситуации. Писатель неожиданно для себя обнаружил, что дети, которые точно знают, что никакого, например, Водяного на свете нет и не бывает, «позволяют себя заколдовать и уверить, что Водяной — очень даже бывает» [1; 442]. Так молодой учитель стал известным сказочником.

В настоящее время творчество О. Пройслера известно российскому школьнику благодаря сказкам «Маленькая Баба-Яга», «Маленькое Привидение» и «Маленький Водяной» в переводах Ю. Коринца, А. Исаевой, Э. Ивановой, которые входят в программу внеклассного чтения (1-4 классы).

К сожалению, в современных программах по литературному чтению в начальной школе уделяется недостаточно внимания вопросам содержания и организации самостоятельного чтения школьников. Также отсутствует единый государственный подход в обучении внеклассному чтению, вызывает много споров и разногласий концепция содержания программы по внеклассному чтению, не уточнены методические принципы и технология уроков внеклассного чтения. Сам предмет «Внеклассное чтение» отнесен к так называемому школьному компоненту образовательного процесса. Все это приводит к разностороннему построению образовательного процесса в данной предметной области, и, как следствие, к снижению уровня эмоционально-эстетического развития учащихся. Некоторые учителя, осознавая значимость

внеклассного чтения для эстетического и духовного развития младших школьников и невозможность его включения в нормативный учебный процесс, выводят занятия по внеклассному чтению в сферу дополнительного образования.

В сказки О. Пройслера, наряду с другими произведениями зарубежной литературы, приобщают младшего школьника к национальным и общечеловеческим ценностям, формируют его как культурного читателя, проявляющего интерес к книгам и чтению. В них, кроме волшебства содержится много мудрости и философского понимания жизни. Сказки помогают решить также и важнейшие задачи литературного чтения, такие как: развитие тех познавательных процессов, которые лежат в основе читательского восприятия, а именно логического и образного мышления, воссоздающего воображения, творческой фантазии, произвольного и осмысленного запоминания, эмоциональной и духовно-нравственной сферы.

Сказочные герои немецкого писателя помогают школьникам приобщиться к духовному опыту человечества, развивают ум, воображение, ассоциативное мышление и образное восприятие мира, помогают облагораживать чувства, учат сопереживать, сочувствовать окружающим. Так, к примеру, знакомясь с Маленькой Бабой-Ягой (автор подчеркивает, что, несмотря на свои 127 лет, она еще очень молода), которой нравилось своим колдовским искусством радовать и удивлять людей, ребенок приобщается к таким духовно-нравственным ценностям, как истина, доброта, внутренняя человеческая красота, чувство долга и совесть. Ведь, несмотря на свое «предназначение», маленькая Баба-Яга помогала беднякам собирать хворост, защищала птичьи гнезда от хулиганов, участвовала в веселых детских забавах. Героиня не хотела помнить, что «только та ведьма хорошая, которая все время делает только плохое» [2; 73]. Наблюдая за героиней, ребенок еще раз убеждается, что добрые дела, хорошие поступки помогают в жизни добиться многого. Доброе сердце маленькой Бабы-Яги побеждает колдовскую силу старых и злых ведьм:

— Что ты задумала?! — в ужасе закричал Абрахас. — Ведьмы тебя погубят!

— Навряд! — отозвалась Маленькая Баба-Яга и произнесла третье заклинание.

Оно разом сняло со всех ведьм их колдовскую силу. Всё своё искусство они сразу забыли. И никогда они больше этому не научатся, потому что Маленькая Баба-Яга отняла у них колдовские книги. В долине пробило полночь.

— Так! — удовлетворённо сказала Маленькая Баба-Яга. — Теперь мы начнём по-настоящему! Ур-р-а-а! Вальпургиева ночь!

Маленькая Баба-Яга чиркнула зажигалкой. Лучшего колдовского костра и быть не могло! Трещи и стреляя искрами, поднялись к небесам языки огня [2; 88].

Сказочные истории О. Пройслера являются богатным материалом в работе учителя над формированием художественного вкуса у ребенка младшего школьного возраста, поскольку художественный вкус является условием восприятия гармонии окружающей действительности. В сказках Пройслера гармонично все – герои, ирония, ситуации и даже зрительское восприятие.

Воспитание художественного вкуса, любви к литературе, в частности, к сказке, у детей младшего школьного возраста прямо связано с формированием личности. Эти понятия неотделимы друг от друга. Сказочные истории Отфрида Пройслера как нельзя лучше способствуют раскрытию творческого потенциала учащихся, помогают проявить фантазию, отразить формирующийся индивидуальный вкус, влияют на формирование интереса ребенка к чтению. Герои сказок – Маленькая Баба-Яга, гном Хёрбе, леший Цвоттель, Маленький Водяной, храбрый мальчик Крабат - вселяют в читателя веру, что зло не всеильно, что его можно победить разумом, упорством и доброй волей. Чистое и преданное сердце всегда сильнее чёрной магии. Все это в целом становится для младшего школьника средством осознания себя, своего отношения к жизненным ситуациям и поступкам.

Список литературы

- 1. Иванова, Э. Отфрид Пройслер / Э. Иванова // Антология мировой детской литературы: В 8 т. — Т. 5. — М.: Аванта+, 2002. — С. 442 - 444.*
- 2. Пройслер, О. Маленькая Баба-Яга / О. Пройслер // Пересказ с нем. Ю. Коринец. — М. : Дет. лит., 1973. — 96 с.*

ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Петраш И. А.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Работа выполнена при поддержке Совета по грантам
Президента Российской Федерации, проект № 1173.2012.6

Современное общество ставит перед учреждениями системы образования задачу воспитания цельной гармонически развитой личности. Достижение поставленной задачи возможно при условии развития у детей умения объективно воспринимать окружающую действительность, видеть как положительные, так и отрицательные моменты различных явлений, понимать причины их возникновения и последствия для каждого человека в отдельности и социума в целом. Произведения литературы позволяют сориентировать детей, помочь им научиться беспристрастно оценивать реальность, хотя авторское мировидение большинства романов не всегда открыто представлено на страницах произведения.

Роман (от франц. roman) определяется как жанр, повествование которого сосредоточено на судьбе отдельной личности, процессе становления самосознания героя [1, с. 350]. Но развитие личности происходит во взаимосвязи с окружающей обстановкой, а потому более точным выступает рассмотрение романа как произведения, в котором «основное внимание уделяется человеческой индивидуальности в ее взаимоотношениях с другими индивидуальностями» [2, с. 423], или как жанра повествовательной литературы, который «представляет собой развернутое во времени и пространстве произведение, в центре которого эпическое повествование о судьбе одного или нескольких персонажей в процессе их развития и в связи с другими героями» [3, с. 183]. Характерной особенностью романа выступает разветвленность сюжета, которая отражает сложность отношений в обществе, показывает человека и его место в социуме. Роман — жанр повествовательной литературы, раскрывающий историю нескольких, иногда многих человеческих судеб на протяжении длительного времени [4, с.158 — 159].

Интерес к истории пробудился в народных массах после Французской революции 1789 г., революционных войн, возвышения и падения Наполеона. В течение 1789 — 1814 г.г. народы Европы пережили больше потрясений и переворотов, чем за предшествующие столетия. Во время наполеоновских войн представители различных слоев населения объехали значительную часть европейских стран, что и привело к пониманию того, что существование каждого человека исторически обусловлено. История — процесс непрерывных изменений, который вторгается в личную жизнь каждого человека, определяет эту жизнь. На такой основе и возник жанр исторического романа.

Исторический роман — произведение, в котором повествуется об исторических событиях более или менее отдаленного времени, а действующими лицами — главными и второстепенными — выступают исторические личности. При этом на страницах исторического романа одновременно могут соседствовать друг с другом реальные исторические личности, прототипические персонажи и вымышленные герои.

Основоположником и первым классиком жанра исторического романа является В. Скотт (1731 — 1882). Писатель воспроизводит на страницах своих произведений периоды исторических конфликтов, поскольку история для него — борьба различных сил, в которой и происходит историческое возникновение нации. Автор изучил прошлое как историк и детально изобразил средневековую Англию — королевские покои, рыцарские замки и турниры, монастыри, постоянные дворы.

В романах В. Скотта появляются как реально действовавшие исторические личности, так и вымышленные герои, при этом реальное лицо не является главным героем. На страницах произведений есть знаменитые личности как английской, так и французской истории — Ричард Львиное Сердце, Людовик XI, Елизавета, Мария Стюарт, Кромвель и др.

Противоречия эпохи порождают великих людей, но при этом В. Скотт, изображая переломные моменты истории, никогда не выводит характер эпохи из характера ее выдающихся представителей. Для писателя историческая личность — представитель такого общественного течения, которое захватывает большие народные массы, а величие человека связано с тем, что его личные цели совпадают с духом и целями народа. В произведениях В. Скотта в действии показаны конфликты, определяющие перевороты в судьбах целых сословий, изображены огромные массы людей, отражено движение истории. Кроме того, писатель связал внутрисемейные конфликты с судьбами нации и государства.

В. Г. Белинский отмечал связь истории личности с историей нации в романах В. Скотта: «Но разве в самой действительности события не переплетаются с судьбой частного человека; и наоборот, разве частный человек не принимает иногда участия в исторических событиях?» [5, с. 40]. Причиной популярности романов писателя критик как раз считал соединение частной жизни с исторической: «Дать историческое направление искусству XIX века — значило гениально угадать тайну современной жизни» [6, с. 278].

А. С. Пушкин отмечал, что романы В. Скотта позволяют познакомиться с историей, при этом «<...>мы знакомимся с прошедшим временем не с *enflure* (франц. напыщенностью) французских трагедий, — не с чопорностью чувствительных романов — не с *dignité* (франц. достоинством) истории, но современно, но домашним образом — *Ce qui me dégoûte c'est ce que* (франц. То, что мне противно)... Тут наоборот *ce qui nous charme dans le roman historique — c'est ce qui est historique est absolument ce que nous voyons* (франц. что нас очаровывает в историческом романе — это то, что историческое в них есть подлинно то, что мы видим) [7, с. 303]. Кроме того, русский классик указывал,

что У. Шекспир, И. В. Гете и В. Скотт «не имеют холопского пристрастия к королям и героям. <...> Ils sont familiers dans les circonstances ordinaires de la vie, leur parole n'a rien d'affecté de théâtral même dans les circonstances solennelles — car les grandes circonstances leur sont familières (франц. Они просты в буднях жизни, в их речах нет приподнятости, театральности, даже в торжественных случаях, так как величественное для них обычно)» [7, с. 303].

Ни один писатель XIX и XX столетий, обращавшийся в своем творчестве к воссозданию прошлого, не обошел стороной основные принципы исторического романа, которые создал В. Скотт. Творчество В. Скотта оказало огромное влияние не только на произведения английских писателей, но и на развитие литературы других стран. Жанр исторического романа получил расцвет в эпоху романтизма и сохранил популярность в последующие периоды развития литературы. К наиболее известным авторам исторических романов относятся в русской литературе И. И. Лажечников (1792 — 1869), А. С. Пушкин (1799 — 1837), А. Н. Толстой (1849 — 1900), Ю. Н. Тынянов (1894 — 1943), В. С. Пикуль (1928 — 1990); в немецкой — Г. Клейст (1777 — 1811), Л. Фейхтвангер (1884 — 1958); в итальянской — А. Ф. Т. Мандзони (1785 — 1873); в американской — Дж. Ф. Купер (1789 — 1881); во французской — А. Дюма-отец (1802 — 1870), В. Гюго (1802 — 1885), М. Дрюон (1918 — 2009), Ж. Бенцони (1920) и др.

Рассуждая о философии истории, Л. Н. Толстой указывает на многопричинность исторических событий. При этом писатель считает, что человек не может познать законы исторического развития, а способен лишь сделать выводы о движении истории и тем самым попытаться приблизиться к воле провидения. Историческое движение определяется провидением, а не фатумом. «Фатализм в истории неизбежен для объяснения неразумных явлений <...>. Чем более мы стараемся разумно объяснить эти явления в истории, тем они становятся для нас неразумнее и непонятнее» [8, с. 9].

Л. Н. Толстой в романе «Война и мир» обращается к известным историческим событиям, однако акцентирует внимание, прежде всего, на судьбах конкретных людей, а история России и стран Европы является частью истории конкретных героев.

По мнению писателя, личность в своей повседневной жизни действует сознательно, с точки зрения же исторического процесса человек бессознателен, не способен объяснить волю провидения. Л. Н. Толстой говорит о том, что жизнь каждого человека имеет две стороны — «жизнь личная» и «жизнь стихийная, роевая». При этом в частной жизни человек более свободен, чем в коллективной, где он зависит от традиций и законов общества. Чем более высокое социальное положение занимает человек, тем менее свободен он в своих действиях и тем большая ответственность лежит на его плечах. «Царь — есть раб истории» [8, с. 9].

Писатель XX века М. Дрюон, так же, как и Л. Н. Толстой, полагал, что творцами истории являются великие личности, которые ведут общество по пути исторического развития. В связи с чем автор XX столетия указывал:

«Народы ждут от дипломатов, экономистов, социологов, министров тех, в чьи руки отданы судьбы общества, чтобы они сдержали свое слово и указали им путь» [9, с. 498].

М. Дрюон также считал, что «исторический сюжет предоставляет писателю широкие возможности — на реальной основе, которую дают ему доподлинные факты прошлого, — выразить и передать другим свое видение человеческой природы, свое представление о человеке» [10, с. 78]. При этом, рассуждая о современной исторической ситуации, писатель отмечал: «В нашу эпоху стремительной трансформации образа жизни людей, способов познания и действия со всеми трудностями и сложностями, которые отсюда проистекают, человек испытывает все более острую необходимость вернуться к истокам, он охотно вопрошает прошлое, чтобы обрести там вечные человеческие ценности и получить хотя бы частичные ответы на тревоги сегодняшнего дня» [10, с. 77].

Умение анализировать исторический роман, выявлять роль личности в ходе исторических событий, читать историю между строк позволяет не только понять мнение писателя относительно поднимаемой в произведении исторической проблемы, но и определиться с собственным восприятием, дать свою оценку явлению прошлого и увидеть его значение для настоящего. Формирование непредубежденного взгляда на историю общества и современность посредством анализа произведений литературы является одной из ступеней к построению объективной картины мира в сознании современного человека.

Список литературы

1. *Краткая литературная энциклопедия. В 9-ти т.т. Т. 6. Присказка — «Советская Россия»* — М. : «Советская энциклопедия», 1971. — 1040 стб.
2. *Современный словарь-справочник по литературе / Сост. и научн. ред. С. И. Кормилов.* — М. : Олимп : ООО «Издательство АСТ», 2000. — 704 с — ISBN 5-7390-0018-1 («Олимп»). — ISBN 5-17-001719-7.
3. **Елисеев, И. А., Полякова Л. Г.** *Словарь литературоведческих терминов / И. А. Елисеев, Л. Г. Полякова.* — Ростов н/Д.: Феникс, 2002. — 320 с. — ISBN 5-222-02317-6.
4. *Литература : справочные материалы / С. В. Тураев, Л. И. Тимофеев, К. Д. Вишневецкий и др.* — М. : Просвещение, 1988. — 335 с. — ISBN 5-09-000865-5.
5. **Белинский, В. Г.** *Разделение поэзии на роды и виды // Белинский, В. Г. Собрание сочинений. В 3-х т.т. Т. 2. Статьи и рецензии. 1841 — 1845 г. г / В. Г. Белинский.* — М. : Гослитиздат, 1948. — 932 с., 7 л. ил.
6. **Белинский, В. Г.** *Полное собрание соч. Т. 6 Статьи и рецензии. 1842 — 1843 г. г. / В. Г. Белинский.* — М. : Изд-во АН СССР, 1955. — 799 с., 2 л. факс.
7. **Пушкин, А. С.** *Собрание сочинений в 10 томах. Т. 6. Критика и публицистика / А. С. Пушкин.* — М. : Государственное издательство

Художественной Литературы, 1962. — Режим доступа : <http://www.rvb.ru/pushkin/tocvol6.htm>. — 28.12.2012.

8. **Толстой, Л. Н.** *Война и мир. В 4-х т.т. Т. 3 — 4 / Л. Н. Толстой.* — М. : Ассоциация «Книга. Просвещение. Милосердие», 1999. — 736 с. — ISBN 5-86088-367-6. — (Библиотека российской классики).

9. **Дрюон, М.** *Письмо европейскому дипломату // С Францией в сердце. Французские писатели и антифашистское Сопротивление 1939 — 1945 (Составление В. Козового). Пер. с франц. / М. Дрюон.* — М., 1973.

10. **Наркирьер, Ф. С.** *Французский роман наших дней : Нравственные и социальные искания / Ф. С. Наркирьер.* — М. : «Наука», 1980. — 342 с.

ОТБОР ПЕРСОНАЛА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ПОДДЕРЖАНИЮ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ ЯПОНИИ)

Саенко Е.Д.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Понятие корпоративная культура для России достаточно новое, однако за рубежом давно и активно исследуется. Точного определения корпоративной культуры нет. Э. Шейн, американский теоретик и практик менеджмента, дает такое определение корпоративной культуры «модель поведенческих норм, разделяемых всеми, которая была использована в прошлом и признана правильной и, следовательно, должна быть передана для усвоения новым членам организации как единственно правильный способ восприятия, представления и отношения...» [Цит. по 2]. Русский исследователь В.А. Спивак понимает под корпоративной культурой систему материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [3, стр. 27]. Т.Н. Персикова в своей работе «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура» на основе анализа зарубежной литературы характеризует корпоративную культуру как «комплекс разделяемых всеми поведенческих норм, артефактов, ценностей, представлений и понятий, которые организация создает по мере того, как она учится преодолевать препятствия внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию»; «это социально созданные реалии, которые предоставляют нам приобретенные опытным путем методы решения проблем». Данное определение подчеркивает, что в основе корпоративной культуры лежит процесс приобретения знаний в результате социального взаимодействия в условиях меняющейся реальности» [2].

Для поддержания уже сформировавшейся корпоративной культуры Т.Н. Персикова выделяет три фактора: отбор персонала; деятельность высшего руководящего звена; методы, которые помогают работникам адаптироваться к организационному окружению (социализация). Остановимся на первом факторе.

Отбор персонала преследует определенную цель - идентифицировать и набрать людей, обладающих знаниями, навыками и способностями, позволяющими им успешно выполнить работу. Однако, как правило, необходимым требованиям отвечает больше чем один кандидат. При окончательном отборе предпочтение отдается тем из них, которые в большей степени совместимы с организационной культурой фирмы и система ценностей которых идентична корпоративным.

В процессе отбора кандидаты получают полную информацию об организации. Кандидат, выяснивший при этом, что его ценностные ориентиры находятся в противоречии с ценностями организации, сам отказывается от дальнейшего участия в конкурсе на получение данного места. Тем самым отбор решает двоякую задачу: с одной стороны, помогает кандидатам выявить их соответствие требованиям организации, а с другой - организация получает возможность отсеять тех из них, которые впоследствии могут разрушающим образом воздействовать на ее ключевые ценности.

Опыт Японии в области организации государственной службы и реализации ею своих социальных функций привлекает к себе внимание наличием ряда очевидных особенностей: четкая концепция целей и принципов ее функционирования, высокий уровень исполнительской дисциплины государственных служащих, стабильный и профессиональный состав, отлаженная система подготовки и переподготовки кадров, высокий процент планируемых решений. В Японии принята экзаменационная система поступления на госслужбу. Централизация отбора персонала обеспечивается проведением общего государственного экзамена.

В качестве примера можно привести порядок проведения экзамена для поступления на государственную службу в министерство иностранных дел Японии.

Кандидаты в карьерные дипломаты (они должны быть не моложе 20 и не старше 28 лет) в течение 3 — 4 дней в июне сдают письменные экзамены по следующим предметам: японская конституция, международное право, экономические теории, история дипломатии (с 1870 г.), иностранный язык.

Кроме того, соискатель по собственному усмотрению выбирает для сдачи либо административное, либо частное право, а также один из разделов теории и практики денежно-финансовых отношений. Как правило, по каждому из предметов необходимо ответить на один-два вопроса, например по международному праву - о режиме территориальных вод и дипломатическом иммунитете. А экзаменуемому по иностранному языку предстоит сделать письменный перевод на японский язык и с японского языка или же написать сочинение. Так, в 1975 году было предложено написать на иностранном языке сочинение на тему «Япония в мировой политике»[1].

Иностранный язык можно сдавать на выбор — один из наиболее распространенных, в том числе английский, французский, немецкий, итальянский, русский, китайский, арабский, испанский. Однако практика показывает, что на экзаменах предпочтение отдается тем, кто сдает английский язык, так как считается, что для дипломата-глобалиста знание его наиболее важно.

Уже в ходе письменного экзамена происходит значительный отсев. Многие молодые люди после первого-второго дня письменных экзаменов прекращают свое участие в конкурсе, так как видят, что их подготовка недостаточна.

По результатам письменных экзаменов отбирается примерно 60 человек, которые допускаются ко второму туру - устным экзаменам. В начале августа в течение недели соискатели вновь экзаменуются по японской конституции, международному праву, экономическим теориям, иностранному языку. Проводится также «общий экзамен» в виде групповой дискуссии по одному из предметов, цель которой - определить способность кандидатов быстро схватывать суть различных мнений, вырабатывать свой подход, четко излагать собственную позицию, используя убедительные аргументы. Одновременно оценивается манера поведения экзаменуемого, делается заключение об особенностях его характера на предмет пригодности для дипломатической службы. Проводятся и индивидуальные собеседования [1, стр. 136].

Окончательное решение выносится в октябре. Зачисленные на работу в министерство иностранных дел получают специальный документ, удостоверяющий, что отныне они являются карьерными дипломатами японской дипломатической службы.

Кандидаты в некарьерные дипломаты (они должны быть не моложе 19 и не старше 27 лет) сдают в течение двух дней письменный экзамен по японской конституции, международному праву, экономическим теориям, иностранному языку. Прошедшие первый тур допускаются до устного экзамена, который ограничивается выяснением языковых способностей кандидата. Ежегодно министерство определяет, по каким языкам требуются специалисты, и объявляет о том, что желающие поступить на работу в министерство иностранных дел по категории «специалистов» могут держать экзамены по одному из них. Обычно объявляется о наборе по 20 языкам. Кандидатам в некарьерные дипломаты не приходится сдавать общий экзамен, однако с ними проводятся индивидуальные собеседования. Ежегодно министерство иностранных дел принимает на работу около 50 человек по категории «специалистов». По мнению многих исследователей деятельности министерства иностранных дел, значительная часть кандидатов в некарьерные дипломаты по уровню подготовки не уступает кандидатам в карьерные. Однако они не решаются конкурировать с последними на экзаменах, поскольку окончили непрестижные вузы и, испытывая чувство неуверенности относительно своих знаний, не хотят рисковать [1, стр. 137].

Одной из специфических черт характера японских госслужащих является их рефлексивность, которая выражается в постоянном стремлении осознавать свое место в обществе, глубже понять свои задачи через призму общественных процессов, анализировать свои действия с точки зрения их эффективности и рациональности, совершенствовать свою квалификацию. На это государственных служащих настраивают уже с первых дней после их приема на работу. Ежегодно перед новобранцами японских министерств и ведомств выступают премьер-министр и министры правительства. В таком выступлении в 2003 году премьер-министр Дз. Коидзуми сформулировал следующий кодекс поведения для молодых государственных служащих: «Уважайте себя и свое личное чувство правоты. Преодолевайте устаревшие бюрократические подходы

и узковедомственные интересы. Именно они в большинстве случаев приводят к ущемлению государственных интересов. Каждый из вас должен быть движущей силой, вносящей новое дыхание в административное управление страной. Умный человек меняет свою точку зрения, глупый – никогда. Иными словами ваши профессиональные умения и мораль должны формироваться день за днем по мере того, как вы будете усваивать различные новые явления»[Цит по 1, стр. 72].

Таким образом, мы можем видеть, что эффективность японской государственной службы в большей степени определяется системой кадрового обеспечения, где большую роль играет отбор персонала. Эта система является независимой и централизованной и опирается на меритократические принципы.

Список литературы

1. **Ильшев, А.В.** Японская государственная служба / А.В. Ильшев. – М.: Изд-во РАГС, 2011. – 214 с. – ISBN 978-5-7729-0412-1
2. **Персикова, Т.Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие / Т.Н. Персикова – М.: Логос, 2002. – 224 с. – ISBN 5-94010-186-0
3. **Спивак, В.А.** Корпоративная культура / В.А. Спивак. – Санкт-Петербург: «Питер», 2001. – 352 с. – ISBN: 5-318-00167-X

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самсонов В.Н.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ, г. Бузулук

Система образования, основанная на классической философии, идеи которой сформулированы в конце XVII и начале XIX столетия во многом исчерпала себя. В основе нового типа образования лежит новая философия, для которой характерно органическое единство естественнонаучного и логико-рационального компонентов. Возможный прообраз нового образования - так называемая эмоционально-образное художественное мышление.

Гуманизация - это не просто увеличение числа дисциплин социально-гуманитарного профиля, а изменение внутренних ориентиров образования. Методология современного научного познания должна полностью изжить естественно-механистическую парадигму при все большем включении в него гуманистических ценностей. Общество в целом не в состоянии успешно развиваться без учета ценностных ориентаций человека. Драматизм нашего положения, по нашему мнению, заключается в том, что рыночные отношения начинают энергично вымывать социально-гуманитарную культуру, в результате чего общество перестанет быть дееспособным. Развитая гуманитарная культура - условие выживания и совершенствования современной цивилизации.

Имеется и противоположная точка зрения в отношении влияния рынка на высшее образование. Например, некоторые полагают, что общество рыночного типа станет стимулом образованности и культуры в нашей стране, так как потребует квалифицированных работников в духовной и экономической сферах. Уже сейчас вырос конкурс на экономических и юридических и технических факультетах. Образование все больше приближается к потребностям реальной жизни. Это положительный момент. Среди товаропроизводителей началась конкуренция, и вскоре она должна привести к росту спроса на квалифицированный интеллектуальный труд. Рост спроса на квалифицированный труд повлечет за собой повышение его оплаты. Человек будет заинтересован в постоянном повышении квалификации, получении современных знаний, за которые общество хорошо заплатит.

Большинство ученых согласно с тем, что новая концепция образования должна быть связана с его гуманизацией. Она должна исходить из того, что человек - саморазвивающаяся система и высшее образование должно помочь саморазвитию человека. Человек - открытая система и необходимо глубокое изучение его связей с социальным миром, воздействия на него достижений мировой и национальных культур. Человек - биопсихосоциальное существо и следует учитывать влияние на него генетического кода, природный характер психики и ее развития и, наконец, воздействие окружающей среды, прежде всего социальной.

Гуманизация высшей школы предполагает в первую очередь демократичные преобразование системы социальных отношений в институтах. Это означает становление высшей школы, сочетающей автономию, свободу организации учебного процесса и плюрализм моделей образования, когда в обстановке конкуренции проявляется лучший студент и лучший преподаватель. Далее, в обязательном порядке это персонификация учебного процесса, которая должна стимулировать преподавателя к подготовке авторских курсов и адаптации их к личности студента, его индивидуальному учебному плану. Гуманизация предполагает, что образование должно быть проблемным, основанным на партнерстве преподавателя и студента, превращающим учебный процесс в творчество.

Основания кризиса современного образования и воспитания проявляется в деинтеллектуализации общества, в снижении авторитета знаний. Дегуманизация высшей и средней школы состоит в несоответствии целей, содержания и методов образования и потребностям общества. Этот процесс детерминирован прежде всего состоянием социума, его переходом от индустриальной стадии развития к постиндустриальной.

В тоталитарных социумах, как правило, реализуется только государственное образование. Однако, монополия государства в этой области, как и везде, ведет к застою и вырождению образования. Альтернативное образование необходимо как дополнение и противовес государственным образовательным структурам. Оно обнаруживает большую гибкость и подвижность в выборе тем, учебных планов, методов преподавания и самих преподавателей. Взаимодействие государственного и альтернативного образования развертывается прежде всего в гуманитарной сфере, где прежние структуры наиболее дискредитированы.

Гуманитарное образование должно помочь людям преодолеть чувство собственной незначительности, беспомощности и растерянности, столь свойственные человеку в современном обществе. В настоящее время очень важно подтверждать индивидуальную ценность каждого из нас. Гуманизм направлен против растущей в современном обществе тенденции в оценке людей по "шкале", подразумевающей, например, что победители лучше побежденных, генералы лучше солдат, врачи лучше сестер милосердия, и так далее, до бесконечности. Современная социальная структура еще способствует тому, чтобы увековечить подобные мифы, как бы превращая в людей "второго сорта" тех, кто по занимаемому положению, должности и т.п. находится на низшей ступени иерархической лестницы.

Необходимость гуманизации высшего образования в нашей стране аргументируется различными причинами:

а) гуманитарное образование способствует эмоциональной полифоничности людей, а потому делает их более открытыми для разнообразной информации, активизирует деятельность их интеллекта;

б) в гуманитарном образовании концентрируется духовность людей, характерные черты которой - возвышенность мыслей, желаний и благородная мотивация поступков;

в) гуманитарная образованность, по словам Ф.М. Достоевского, облегчает освоение любой профессии. Благодаря ей доступно познание логики "живого". Это важно для тех, кто профессионально связан с людьми, общается с ними.

Из приведенного можно сделать следующий вывод: становление нового менталитета органично связано с их гуманитарным образованием. Именно здесь оказываются крайне полезными и необходимыми общенаучные понятия. Причем речь идет не только об освоении ими какого-либо объема гуманитарных знаний, а о систематическом упражнении их интеллекта в работе с этими знаниями. Технологизация гуманитарного знания - ключевая проблема создания "информационного продукта", обращение к которому благотворно сказывается на развитии менталитета менеджеров, завоевании ими доверия людей, вне которого они недееспособны как управленцы.

Гуманитарное знание не имеет себе равных по объему и разносторонности, из него проросли все другие знания, и отчуждение тех, кто занимается управлением, от гуманитарного знания, недопустимо. Это сужает их возможности в творчестве, нахождении различных способов решения социальных и экономических проблем.

Самое опасное в нынешнем состоянии российского общества - не экономический и социальный кризисы, а духовная пустота, чувство бессмысленности, бесперспективности, охватившее подавляющую часть общества. Нужна новая идеология, которая должна быть рациональной, прагматической, не утопической, действительно научной, опираться на гуманизацию человека и общества в целом.

Процесс гуманизации высшего образования начался. В ряде вузов вводятся курсы, связанные с изучением определенных гуманитарных дисциплин. Данный подход можно назвать культурно-просветительным. Однако, гуманитарное знание остается здесь чем-то внешним по отношению к студенту, интересным и красивым излишеством. Необходимо пробудить интерес к гуманитарному знанию, студент должен убедиться в его полезности, научиться подходить к своим профессиональным проблемам, преодолевая стереотипы, что связано с учетом общекультурного контекста.

Список литературы

1. *Агафонов, Н.В. Прогресс и тенденции современной науки. / Н. В. Агафонов. - М.: Наука, 2006.-240с. – ISBN 5-211-01481-2.*
2. *Алексеева, Л.Ф. Психология активности личности: материалы дис. д-ра психологических наук / Л. Ф. Алексеева. - Новосибирский гос. Пед. Ун-т. Новосибирск, 2006 г. - С.148.- ISBN 5-85921-056-6.*

3. **Багдасарян Н.Г., Кансузян Л.В., Немцов А.А.** *Инновация в ценностных ориентациях студентов. // Социологические исследования: журнал Российской Академии наук, Москва. - 2005. №4. - С.125-129.*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ КАК ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Семавина М.П.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Успешные и эффективные контакты с представителями других культур невозможны без практических навыков межкультурного общения. Ведущую роль в этом направлении играет гуманитарное образование. Гуманитарные практики помогают преодолевать барьеры межкультурного общения.

Этому способствует наличие культурологических курсов в программах самого разного направления и их содержание, ориентированное на познание современной культуры, а также, соответствующее должному уровню преподавание гуманитарных дисциплин. Важное место в этом процессе принадлежит складывающимся связям национального языка и культуры: своей и не своей, иной, другой. Без изучения культуры любое преподавание становится неполной практикой освоения механизмов, зачастую непонятных и по этой причине с трудом осваиваемых. Каждая научная практика ведет за собой «шлейф» культуры. Вне понимания культуры, в которой она возникла, её освоение становится неточным и неполным. Эта обыденная истина хорошо наблюдается в практиках и теориях российского приобщения в западной культуре.

Усвоение нового языка культуры (которые включают, язык экономики, техники, политике и иных культурных форм) означает намного больше, чем манипуляции культурным синтаксисом и культурной лексикой. Подобно изучению любого иностранного языка, это предполагает знакомство с культурой соответствующей страны. Так, «потребность в культурной грамотности возникает в основном из того, что большинство изучающих язык, не имея нужных культурных элементов, сталкиваются со значительными трудностями в общении с носителями языка» [6, с. 63]. В современном мире культура предстает как мощное междисциплинарное ядро.

Вещи и человеческая природа, зависят от культуры, изучая другой культурный язык, мы всегда пытаемся понять характер и сущность другого народа. Взаимоотношение языка и культуры, взаимодействие языка и культуры обсуждается в трудах известных философов (Витгенштейн, Соссюр, Фуко, Дильтей, Гумбольдт, Дэвидсон и Хомский и другие). Преподавание культуры не похоже на простую передачу информации. Культура не является лишь хранилищем фактов и опыта, к которым можно обратиться, если это будет необходимо, её тезаурус сложно организован, её использование требует знания культуры и необходимого умения. Важную роль в этом играет система представлений о «другой», особенно, донорской культуре. В российской практике это образы и смыслы Запада.

В основе формирования представлений и образов Запада и России лежит известная дихотомия «я – другой» и порожденный этими представлениями

процесс самоидентификации. Во взаимоотношениях культур образ другой культуры задается видением себя, своих интересов, ценностей, то есть образом своей культуры: знанием собственного мира культуры. Формирование образов друг друга у взаимодействующих культур определяется идентичностью каждой из них, поэтому совпадение образов невозможно.

Создание образа другой культуры – процесс не стихийный. Разворачиваясь в пространственно-временном континууме, образ «другого» испытывает множество влияний, связанных с социально-экономическим, политическим, военным статусом стран - субъектов взаимодействующих культур, с международными отношениями. Очень важной представляется теория диалогизма, разработанная М. Бахтиным, который считал, что без «другого» субъект не может иметь знание ни о себе, ни о мире, ибо только в дискурсе, где встречаются сознания, рождается новое знание [1, с. 29].

При взаимодействии культур интерес к «другой» культуре, тяготение к ее ценностям обусловлено дефицитом этих ценностей в принимающей культуре. Во взаимодействии культур Запада и России также проявляются взаимные дефициты, стремление восполнить недостающее. Так, например, в западной культуре к концу XIX - началу XX в. особенно острыми стали ощущения недостатка духовности, десакрализации мира, отчуждения и потерянности человеческой личности в модернизирующемся мире. В русской культуре, широкое знакомство с которой началось на Западе на рубеже XIX - XX вв., западная культура обнаружила глубокие духовные смыслы, поиск абсолютных ценностей, трагические глубины человеческой личности, открыла для себя богатство русско-восточных традиций.

К своему «открытию России» Европа шла длинным путем. Россия всегда привлекала к себе внимание Европы. Об этом свидетельствуют записки многочисленных западных путешественников периода Московского царства, петровского и екатерининского времен (С. Герберштейн («Записки о Московии», 1517), А. Кампенезе («Письмо к Папе Клименту VII о делах Московии», 1528), Г. Штаден («Страна и правление московитов», 1576), Ш. Массой («Секретные записки о России времен царствования Екатерины II и Павла I»), баронесса Ж. де Сталь («Записки о России», 1812) и другие).

Наблюдения западных писателей за образом России вплоть до 30-х годов XIX века укладываются в рамки этнографических зарисовок, разбавленных хроникой происшествий, светских интриг, размышлениями авторов. В большинстве случаев отчеты иностранных путешественников и наблюдателей отличаются неподдельным интересом к России, ее народу, обычаям и традициям.

«Новое открытие» России Западом связано со значительностью ее роли в разгроме Наполеона и последующим активным участием в европейских делах, ростом военного и экономического могущества, значительной территориальной экспансией в сторону Европы, в частности с приобретением Финляндии и части Польши. Ранее популярные в Европе язвительные слова Д. Дидро о том, что «русские сгнили прежде, чем созрели», стали не актуальны. Европейцы поняли,

что Россию невозможно рассматривать отстраненно, так, словно это далекая страна, не имеющая или почти не имеющая отношения к жизни Европы и могущая служить только лишь предметом этнографической любознательности. Активная европейская и международная роль России требовала выработки более обстоятельного и осмысленного взгляда, включающего в себя определенное отношение к ней — положительное или отрицательное. Став значительным фактором европейской жизни, Россия неизбежно должна была стать и предметом оценивающего, т.е. заинтересованного взгляда европейцев.

Начиная с 20-30-х годов XIX века именно такой пристальный оценивающий взгляд характерен для западноевропейских авторов, посвятивших свои труды изучению России. Российская тема теперь все больше занимает не только путешественников и писателей, но и западных политиков, социологов и философов. В 30-40-е годы XIX века окончательно оформляются основы того западного мифа о России [7, с. 52], который с некоторыми модификациями остается в силе и до наших дней, определяя собой отношение к России среднего человека Запада.

Западный образ России никогда не сводился к представлениям примитивного типа, к грубой и всецело негативной схеме. Даже и самые мрачные времена наибольшего охлаждения отношений, такие как период «холодной войны» между Западом и Советским Союзом, представления западного человека о России носили сложный, многообразный и неоднозначный характер. В них причудливо сочетались противоположные оценки, эмоции, мнения: высокомерная снисходительность и уважение, страх и восхищение, подчеркивание слабостей и признание силы, отношение к России как к культурной периферии и осознание всемирного значения ее культурных достижений и т.п.

Содержательное ядро образа России в западной культуре составили представления о России как оплоте деспотизма и агрессивности. Американский автор М. Малиа отмечает: «На Западе российская традиция, будь то при царях или при Советах, обычно вызывала чисто павловский рефлекс: «деспотизм» и «шовинизм» дома вели к «экспансионизму» и «империализму» за границей. Столь же рефлекторным было суждение, что эти характеристики вечны и неизменны» [2, с. 417].

Однако нельзя сводить все его содержание к западным пропагандистским клише времен холодной войны или к известному тезису администрации президента Р. Рейгана об СССР как «империи зла», так или иначе оказавшемуся адресованным не столько Советскому Союзу, сколько непосредственно России. Тоталитарный период российской истории наложил существенный отпечаток на представления западного человека. Характеристики тоталитаризма нередко автоматически переносились на Россию — они оказались в ассоциативной связке.

Происшедшее в России крушение тоталитаризма и демократические преобразования не привели к радикальной перемене западного взгляда на Россию. «После крушения коммунизма часть представителей западного

общественного мнения отказывается уверовать, что московский медведь и в самом деле сменил шкуру и полагает, что он скоро может вернуться в облики русского «фашизма» [2, с. 418]. Эти опасения в немалой степени преувеличены. Однако они свидетельствуют об устойчивости и исключительной живучести сложившихся представлений, об их известной независимости от общественно-политических процессов, актуально протекающих в России, и оттого, как представляются эти процессы самим россиянам.

Запад обнаружил, что Россия — это особый мир. Соприкасаясь с российскими реалиями, западный человек, как правило, легко убеждается, что различия между Россией и Западом гораздо значительней, чем между отдельными странами Западной Европы. Россия не укладывается в рамки западной цивилизации. Столь же очевидным для людей Запада является факт, что Россия не может быть отнесена и к Востоку, хотя в ряде случаев подчеркивается восточное происхождение черт российской культуры. С XIX века Россия все больше представала перед Западом как особая вселенная, во многом загадочная и непонятная, исключительно своеобразная и разнообразная, с особым образом жизни и мысли, культурой и традициями. Со второй половины XIX века на Западе появляются серьезные обобщающие труды, посвященные всестороннему изучению России. Особый вклад в изучение образа России внес А. Леруа-Болье («Империя царей и русский народ», в 3-х т., 1881—1889), С. Грэхэм («Неизвестная Россия», 1912; «Меняющаяся Россия», 1913; «Россия и мир», 1915; и др.), Б. Пэре («Россия», 1915), Р. Райт («Русский народ», 1917) и др.

При всей своей устойчивости и относительной неизменности образ России, оформившийся на Западе, конечно, не остается неподвижным настолько, чтобы совершенно не реагировать на исторические изменения. Сохраняя устойчивое ядро, этот образ подвержен известной динамике, обусловленной как изменениями, происходящими на Западе, так и масштабными сдвигами в самой России.

К началу XX века в западном сознании происходили перемены, благоприятные для образа России. Взгляд западного человека на Россию становился все более избавленным от узости, от того, чтобы видеть в ней исключительно страну деспотизма и агрессивности. Это было обусловлено не только политическими реформами 60-70-х годов XIX века и демократическими преобразованиями 1905—1917 годов, но и целым комплексом других причин. В частности, западные авторы постепенно научились видеть за фасадом политического деспотизма живой образ России. Обнаружилось, что и в рамках политической несвободы может существовать духовная свобода, могут существовать своеобразная культура и творчество.

Положительные черты в западном образе России были связаны с достижениями русской культуры конца XIX — начала XX века, с получавшим все большую известность творчеством Л. Толстого, Ф. Достоевского, П. Чайковского и др., с Серебряным веком русской культуры, такими событиями культурной жизни, как дягилевские сезоны в Париже и т.п.

Новая эпоха в эволюции образа России на Западе начинается после 1917 года. Всецело негативный образ русского коммунизма сформировался на Западе далеко не сразу. Длительное время западное общественное мнение колебалось в своей оценке коммунистической системы. Наглядным примером могут служить записки о Советском Союзе таких авторов, как Л. Фейхтвангер и А. Жид, побывавших в стране в 30-е годы практически одновременно. В картине первого преобладают положительные краски, в то время как второй подверг советскую жизнь беспощадной критике. Тотальное отрицание российского коммунизма, известное по 70-80-м и последующим годам, — явление сравнительно позднее, пришедшее на смену надеждам и ожиданиям, возлагавшимся немалой частью западной интеллигенции на возможности общественного строя, установившегося в России.

Таким образом, культурологическое знание в системе современного образования становится востребованным как знание о коммуникативно-ориентированном рефлексивном согласовании людьми своих отношений к иному. Без изучения культуры любое преподавание становится неполной практикой освоения трудно осваиваемых механизмов. В современном мире культура предстает как мощное междисциплинарное ядро. При изучении другого культурного языка человек делает попытку понять характер и сущность другого народа. Преподавание культуры не похоже на простую передачу информации. Культура не является лишь хранилищем фактов и опыта, к которым можно обратиться, если это будет необходимо, её тезаурус сложно организован, её использование требует знания культуры и необходимого умения. Важную роль в этом играет система представлений о «другой», особенно, донорской культуре. В российской практике это образы и смыслы Запада.

Список литературы

1. **Бахтин, М. М.** *Эстетика словесного творчества.* М., 1986, с. 29-30.
2. *В раздумьях о России. XIX век.* М., 1996, С. 417-429.
3. **Левада, Ю. А.** *Советский человек и западное общество: проблема альтернативы //Левада Ю. Статьи по социологии.* М., 1993.- С. 86-99. —ISBN 978-5-9598-0130-4.
4. **Мосейко, А.Н.** *Роль духовного наследия российского зарубежья в формировании образа России в западной культуре// Общественные науки и современность, № 2, 2008, С. 78-91.*
5. **Фатеев, А. В.** *Образ врага в советской пропаганде. 1945—1954 гг. Борьба с космополитизмом. // Фатеев А. В. Образ врага в советской пропаганде. 1945—1954 гг. — М., 1999.-С. 177-195.*
6. **Черная, Л.** *Образ «Запада» в русской культуре XI-XVII вв. // Россия и Запад: Диалог или столкновение культур: сб. ст. М., - 2000, - С. 31-46.*
7. **Шаповалов, В.Ф.** *Восприятие России на Западе: мифы и реальность //Общественные науки и современность.- 2000.- №1.- С. 51-67.*

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Сергеева С. И., Шелякова О. В.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ, г. Бузулук

Пожалуй, нет в мире народа, который бы не призывал людей к поискам согласия, не обманывать друзей и не преследовать свои эгоистические интересы. Внутренний разлад, острое разногласие, ссора, нервозность, вражда зачастую оборачиваются бедой. Эту мысль очень хорошо выражает китайская поговорка: «Если у троих цель одна, они землю превратят в золото, если же цели разные, они золото превратят в прах». Им вторят русские: «Где лад, там и клад», «Ссора до добра не доведет, всякая ссора красна мировой».

Каждый народ имеет свою Родину, неповторимую историю, победы и поражения, драмы и трагедии, у них разные язык и стиль мышления, но все они ценят человечность, добро, справедливость, честность, совесть, все являются творческими носителями общечеловеческих ценностей.

К таким общечеловеческим ценностям следует отнести и толерантность. Сегодня мы нередко слышим его с телеэкранов, от ведущих политиков. Что же это за слово?

Историки утверждают, что его появление связано с эпохой религиозных войн. По своему первоначальному содержанию оно выражает компромисс, на который вынуждены были согласиться католики и протестанты. Филологи обращают внимание на его этимологию и дают сравнительный анализ этого понятия:

- В английском языке понятие «толeрантность» - «устойчивость, выносливость, терпимость, допуск, допустимое отклонение».
- Во французском языке «толeрантность» - « уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов».
- В арабском языке «толeрантность» определяется как «снисхождение, мягкость, сострадание, терпение, расположенность к другим».
- В русском языке «толeрантность» означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей, мягко относиться к их промахам, ошибкам».

Требование толерантности подспудно содержится в «золотом правиле» нравственности, гласящем: «Чего в другом не любишь, того сам не делай». Толерантность есть проявление высшей способности человека или общества к пониманию драматизма нравственной жизни. Толерантность отличается стремлением понять побудительные мотивы поведения других людей, в том числе и совершающих моральные проступки и преступления. Однако это качество не тождественно равнодушию к злу и преступлениям, а, напротив, выражает готовность к деятельной помощи заблудшим и оступившимся людям. Толерантность часто сопряжена с религиозным или нравственным

подвижничеством. В этом плане толерантность есть свидетельство благородства человека, его высокой нравственной культуры, гуманности и цивилизованности общества.

В 1995 г. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО была утверждена Декларация принципов толерантности, разработан и утвержден ряд международных документов, защищающих права человека. В частности, первое десятилетие XXI в. провозглашено ООН «Международным десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты».

Мы, педагоги вуза, рассматриваем толерантность как одно из необходимых условий эффективной профессиональной подготовки будущего специалиста- выпускника вуза. Это предполагает выстраивание студентом собственного профессионально-образовательного маршрута: выбор учебного заведения для получения профессионального образования в соответствии с уровнем способностей и возможностей; избрание конкретной специальности, овладение будущей профессией, начиная с первых шагов обучения в вузе.

На этом тернистом пути студенту предстоит преодолеть немало трудностей, убедительно и терпеливо доказывать свою правоту, опровергать те или иные суждения, иметь собственное мнение по поводу тех или иных решений, а также результатов индивидуальной творческой деятельности.

В процессе обучения студент приобретает первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваивает как документально закреплённые, так и неписанные нормы и правила, которые приняты в том или ином профессиональном сообществе, т.е. овладевает основами культуры толерантного поведения.

Важный источник формирования толерантности - педагогическое общение преподавателя со студентом, когда первый предстает в качестве образца, эталона проявления этого качества в самых разнообразных ситуациях: во время аудиторного и внеаудиторного неформального общения, в период руководства дипломными, курсовыми, реферативными работами студентов, в ходе производственной практики, а также диспутов, творческих встреч и научных конференций.

Особая роль в формировании толерантности принадлежит преподавателю вуза, его философской и педагогической компетентности.

Важной составляющей профессиональной компетентности является оценивание знаний студента. Чтобы оно было объективным, преподаватель должен учитывать, что оценка в самых разнообразных формах выполняет не столько контролирующую функцию, сколько ориентирующую и стимулирующую. Это выражается и в умении донести до сознания студента отрицательный образовательный результат и указать на то, что нужно изменить в конкретной деятельности, чтобы исправить положение.

Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности вузовского педагога формируется в толерантной образовательно-воспитательной среде, исключая у студентов комплекс боязни перед

преподавателем на экзамене, нежелание высказывать собственное мнение, вести научный спор.

Формирование такой толерантной среды необходимо в любом вузе. По мнению В. Библера, толерантность - это хрупкая, ненадежная, но абсолютно необходимая конструкция в человеческих, конфессиональных, социальных, государственных отношениях.

Задача высшей школы состоит не только в том, чтобы готовить высококвалифицированных специалистов, но и в том, чтобы эти специалисты были культурными, интеллектуально развитыми, духовно богатыми людьми, грамотно решающими проблемы, имеющими искать и находить пути преодоления трудностей; эмоционально стабильными, самостоятельными, ответственными, уверенными в себе; обладающими гибкостью и критичностью мышления.

Толерантность - не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность - это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека.

Это предполагает соблюдение некоторых несложных условий. Вот они:

1. Не стремитесь подчинить себе другого. Это понятие обязательно включает уважение достоинства каждого, право на наличие и сохранение индивидуальности.
2. Изучать другого. Знакомство с культурой, традициями, образом жизни представителей других национальностей позволит перевести присущую многим людям оценочную деятельность в познавательную.
3. Принимать другого таким, какой он есть. Это условие означает, что нужно воспринимать другого как нечто целое со всеми индивидуальными особенностями.
4. Акцентировать внимание на объединяющих факторах. Для достижения толерантного взаимодействия важно найти то, что объединяет партнеров, а не разъединяет их.
5. Чувство юмора. Способность посмеяться над собой - важная черта толерантной личности.

Таким образом, воспроизведение толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета и толерантности - важнейшая стратегическая задача образования в XXI в.

Список литературы:

1. *Асмолов А. Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. - С. 7.*
2. *Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. - М.: Вербум-М, 2003. - 168 с.*
3. *Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. - М.: «Академический проект», 2004. - 173 с.*
4. *Ожегов С. И. Словарь русского языка /Под ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1987. - 750 с.*

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ЖИЗНИ И ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Скоморохов О.В.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ), г. Орск

Формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения стали в настоящее время первоочередными не только государственными, но и общенациональными задачами. Здоровье рассматривается как фактор социальной жизни, основа экономического благополучия государства, социального прогресса общества, повышения качества жизни населения, улучшения демографической ситуации, морально-психологического климата в стране. Об этом говорится в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года» (в разделе 3.4 «Образование»). В связи с этим возрастает роль качества подготовки педагога в области охраны жизни и здоровья обучающихся.

На сферу образования как целостную государственную систему, обеспечивающую социальное развитие личности, возложены следующие задачи:

- воспитание личности, ориентированной на здоровый образ жизни;
- организация образовательного процесса с использованием доступных каждой школе средств охраны здоровья детей.

Реализации данных задач способствует внедрение образовательных стандартов третьего поколения, подразумевающих компетентный подход. Это внедрение является объективной необходимостью, обусловленной переходом от постиндустриального общества к обществу инновационному, основанному на знаниях. Суть компетентного подхода заключается в том, чтобы специалист мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в работе.

Компетентный подход в формировании профессиональной готовности педагогов к работе предполагает комплексное освоение студентами знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование специалистов в актуальных практических условиях.

Для характеристики качества подготовки специалистов, имеющих высшее образование, можно выделить обобщённые группы показателей, которые охватывают:

- 1) данные по образовательным системам;
- 2) характеристики качества учебного процесса;
- 3) характеристики качества результатов обучения;
- 4) данные об интенсивности научной и инновационной деятельности в вузе;
- 5) объёмы вложений в образование;
- 6) данные по эффективности управленческой деятельности в образовании.

На сегодняшний день имеются существенные расхождения в понимании и интерпретации качества подготовки специалистов. Ответ на этот вопрос зависит от того, кому мы его адресуем: студентам, родителям, руководству высшего учебного заведения, представителям местного сообщества или государству. У каждой из названных групп существует своё собственное понимание качества образования:

- студенты качество образования определяют в терминах оценок, выделяя при этом привлекательность содержания учебных дисциплин и обучения, учитывают гарантии трудовой занятости;

- высшее учебное заведение качество образования связывает с результатами, показываемыми студентами при проведении контрольных тестов и экзаменов, с успехом своих выпускников;

- местное сообщество качество определяет в терминах поддержки ценностей местной общины, связывает с рейтингом учебного заведения, с числом выпускников, хорошо образованных и подготовленных;

- государство качество образования, как правило, связывает с формированием национального согласия вокруг некоторой политической философии или религии, сохранением или переосмыслением национальной истории, достижением конкурентоспособности в глобальной экономике.

В результате получаются разные оценки одного и того же феномена. По нашему мнению, при оценке качества образования необходимо учесть, по крайней мере, три точки зрения. Точку зрения личности, точку зрения социума и точку зрения государства. Они не всегда совпадают. Например, результаты итоговой аттестации студентов Новокузнецкого ГПИ (а это точка зрения государства) подготовка в психолого-педагогической области оценивается средним баллом 4,27 – результат неплохой. А вот с точки зрения социума, около 80% родителей считают реальную подготовку учителей в этой области недостаточной [6]. Результаты разные, поэтому необходим некоторый общий взгляд на проблему оценки качества образования.

Определим для себя содержание понятия *качество подготовки учителя* в соответствии с темой. Вот как раскрывается это понятие в различных источниках.

Качество – наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других [3].

Качество – то или иное свойство, достоинство, степень пригодности чего-нибудь [3].

Качество – это сложная философская, системная, экономическая и социальная категория, раскрываемая через систему определений, отражающих единство системно-структурного и ценностно-прагматического аспектов [4].

Качество – философская категория, выражающая существенную определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным, это характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств [5].

Качество (quality) – степень соответствия совокупности присущих характеристик определенным требованиям [7].

Термин «присущий», являющийся противоположным термину «присвоенный», означает «имеющийся в чем-то», особенно если это относится к постоянным характеристикам.

Качество образования – социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [4].

Под качеством образования понимается «степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [4].

Из приведенных определений вытекает, что рассматривать образование следует как товар или услугу. Качество образования рассматривается как наличие неких характеристик установленным требованиям, стандартам.

ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ определяют пять ключевых компонентов, определяющих качество образования:

- обучающиеся (*learners*), которые здоровы, хорошо питаются, готовы к деятельности и учёбе;
- среда (*environment*) – здоровая, безопасная, защищённая, учитывающая гендерные особенности, имеющая необходимые ресурсы;
- содержание (*content*) – способствующее приобретению жизненных навыков и знаний;
- процессы (*processes*) – хорошо подготовленные учителя, использующие ориентированные на ребёнка педагогические приёмы и технологии;
- результаты (*outcomes*) – знания, навыки и ценностные установки, связанные с национальными приоритетами [2].

В трех компонентах (*обучающиеся, среда, процессы*) из пяти присутствуют свойства, характеризующие уровень подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся. Таким образом, можно утверждать, что качество подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся выступает как составная часть качества подготовки учителей-специалистов.

Наиболее полно и точно раскрыть содержание понятия качество подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся, нам кажется, позволит определение понятия качества, сформулированное в ГОСТ Р ИСО 9000-2008. При этом для выявления качества подготовки учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся необходимо определить характеристики и требования, предъявляемые к качеству образования в данном направлении.

Требование (requirement) – потребность или ожидание, которое установлено, обычно предполагается или является обязательным [7].

Требования, будучи документально изложенными критериями, должны выполняться в строгом соответствии с документом, содержащим их, и при этом не допускаются отклонения.

Требования могут выдвигаться различными заинтересованными сторонами: личностью, обществом, государством. Однако требованиями в полном объеме к подготовке учителей, в толковании ГОСТ Р ИСО 9000-2008, можно считать государственные требования, сформулированные в виде ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование». В частности, эти стандарты содержат перечень типовых задач профессиональной деятельности учителя.

В данном документе сформулированы и требования по формированию компетенций в соответствии с получаемой студентом квалификацией. Укажем те из них, которые следует отнести к подготовке учителя в области охраны жизни и здоровья обучающихся:

- готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);

- готовность использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

- готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

- способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);

- готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

- готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).

Однако готовность учителя к качественному решению образовательных задач в полной мере может быть отслежена в период его профессиональной деятельности, что создает определенные трудности для диагностики качества подготовки выпускника вуза. Думается, показателями качества подготовки выпускника, будут сформированные умения отбирать и применять наиболее эффективные способы решения задачи сохранения жизни и здоровья будущего поколения. Для выявления таких умений учителям города Орска была

предложена анкета, в которой предлагалось назвать наиболее важные умения из списка предложенных с точки зрения обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся. Наиболее важными были названы следующие умения:

- выявлять настоящее состояние физического и психического здоровья детей с помощью современных методов мониторинга здоровья;
- разрабатывать технологические методы коррекции и реабилитации детей с различными видами нарушений в физическом или психическом развитии;
- формировать здоровые взаимоотношения детей с окружающим миром и обществом;
- вовлекать учащихся в дополнительные занятия физической культурой и спортом;
- разрабатывать мероприятия, способствующие уменьшению риска возникновения заболеваний, связанных с социальными аспектами жизни детей и подростков;
- повышать собственную квалификацию в вопросах развития и охраны здоровья учащихся.

Требования личности, общества к качеству образования, и особенно на ступени высшего профессионального образования, редко имеют вид документально изложенных критериев. Данный факт не способствует объективной оценке качества образования в образовательном учреждении.

Характеристика (characteristic) – отличительное свойство. Характеристика, относящаяся к требованию, является характеристикой качества процесса [7]. Характеристика может быть присущей или присвоенной. Характеристика может быть качественной или количественной. Задача контроля качества подготовки учителя состоит в определении присущих выпускнику характеристик и степени их соответствия предъявляемым требованиям.

Список литературы

1. **Блинов, В. И.** *Российский учитель: вчера, сегодня, завтра* / В.И.Блинов, В. И., Е. Ю. Есина // Педагогика. – № 7. – 2010.
2. **Вальдман, И. А.** *Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта* / И. А. Вальдман. – Режим доступа : <http://www.iuorao.ru/05-06-2010-00/79-2010-01-01-41>.
3. **Ожегов, С. И.** *Толковый словарь русского языка* / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1997.
4. **Селезнева, Н. А.** *Новое качество высшего образования в современной России* / Н. А. Селезнева. – М., 1995. – 200 с.
5. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1997. – 1434 с.

6. **Редлих, С. М.** Научные интересы – педагогика высшей школы. К вопросу о качестве подготовки учителей / С. М. Редлих. – Режим доступа : http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_6/a12.html.

7. ГОСТ Р ИСО 9000-2008 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. Национальный стандарт Российской Федерации системы менеджмента качества. – Режим доступа : http://www.bpl.ru/gost/Giso_9000-2008.htm.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВСТРЕЧА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ И АБСОЛЮТНЫХ СМЫСЛОВ

Стрелец Ю.Ш.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Глобализация всех общественных процессов – культурных, экономических, политических – факт сегодняшнего мирового состояния, имеющий как положительные, так и отрицательные стороны. К последним относится унификация культур различных регионов и стран, то есть их обеднение через нивелирование существенных особенностей и потерю неповторимого "лица". Ко всякому культурному региону мог бы быть обращен древний призыв к индивиду: «Познай самого себя, и стань таким!» Это звучит парадоксально, ибо, зачем становиться тем, чем ты и так являешься? Но в том-то и дело, что реальное существование человека и социума не совпадает с их сущностью, а, порой, даже и не стремится к такому тождеству. В особенности это относится к тем ситуациям, когда «за чечевичную похлебку» продается «право первородства»... Проблемы самоидентификации, стремления совпасть со своей сущностью в меньшей степени возникают в сфере материальной жизни общества, и в гораздо большей мере в её духовном измерении. Вряд ли стоило бы отказываться от общепринятых в мире вещей, форм и технологий быта (компьютеры, мобильные телефоны и пр. и пр.). Однако быт должен знать свое место и не претендовать на роль Бытия. Различие как, впрочем, и взаимодополнительность двух горизонтов нашей жизни – материального и духовного – хорошо выражают слова Августина Блаженного: «Пользуйся вещами, но не люби их. Люби Бога, но не пользуйся им».

Исходя из сказанного, задачей настоящего образования представляется не простое наполнение голов учащихся знаниями и представлениями о том или сем, а помощь в самосоздании ими духовно-мировоззренческих и ценностно-вкусовых фильтров, позволяющих отделять и сопоставлять техники быта и Бытия, видеть двухуровневую структуру всех человеческих идеалов, целей и ценностей. Светский и религиозный виды образования оказываются расположенными на разных этажах мироздания, компетентных в своей части, но взаимодополнительных и паритетных по отношению к человеку, ищущему земного счастья и, при этом, «взыскующему высокого».

Религия может быть отделена от государства, но не от человека, имеющего право понять её светские и сакральные основания. Будет ли человек верующим той или иной конфессии в действительности, зависит от многих индивидуальных и общественных факторов. Важно другое - у него должна быть эта возможность. Даже такой, в целом атеистически настроенный мыслитель, как З. Фрейд признавал наличие некоего «космического чувства», стремления к диалогу с чем-то более высшим, чем он сам.

Верующий воспринимает этот диалог вполне конкретно, он совершается между ним и Богом. Получая от Всевышнего «весть», причем совместно со

всеми, он идентифицирует её как «со-весть». «Весть» требует «ответа». Так рождается «ответ-ственность».

Абсолютная весть, идентифицируемая совестью, а в отвечающей рефлексии - ответственность, морально должное и могущее оправдать для человека жизнь, порождает сущий нравственный смысл его бытия.

Диалог совести и ответственности, если он состоялся, выходит за границы светского, этического содержания жизни, помогая человеку найти себя на её обоих «этажах» (быта, Бытия), или совместить свои существование и сущность.

Непосредственный взгляд на понятие «образование» и прямое усмотрение его значения («нечто возникает, образуется») лучше всего выявляет его сущность. Становится ясно, что тот гносеологический смысл, которым традиционно наделяется образование, вовсе не единственный и даже не главный. Образование – это онтологический процесс становления и развития человека, но не в физико-биологическом, а в душевно-духовном измерении. Этим он отличается от телесного возникновения человеческого существа (рождение) и от «передачи – усвоения» разнообразных представлений о мире (обучение). Образование, как правило, и подменяется в общественном сознании обучением, научением, тогда как в подлинном своем виде означает нахождение человеком самого себя в этом мире: кто он есть? К чему предназначен? На что способен и что должен сделать?

Так понимаемое образование не сводится к школьным и вузовским годам, не ограничивается институционализированными формами, не подразделяется на основное, дополнительное, непрерывное и т.д., а смыкается с жизнью, становясь ею самой. Те вопросы, которые человек ставит себе в жизни, составляют основу, процесс и результат образования как человеческого самопоиска в метафизическом (трансцендентно-имманентном) плане.

В такой трактовке образование и есть, по сути, поиск смысла жизни. Сама жизнь при этом обретает многомерность и многозначимость, не сводится к ее физическому, химическому, биологическому, психологическому и социальному измерениям - по отдельности или совокупно. Она становится не только интегральным образованием и интегратором всего в мире, но и сама структурируется по ведомым и неведомым пока уровням: внутреннего и внешнего, подлинного и мнимого, истинного и иллюзорного. А это, несомненно «вотчина» метафизики, концентрирующей свое внимание не столько на горизонтальных пластах быта, где царит схватка противоположного, сколько на вертикальных осях мироустройства, или Бытия.

Сакральным символом оптимального совмещения горизонта и вертикали является крест. Для православной России (в которой, разумеется, есть место и для других конфессий, не настроенных враждебно по отношению к её исконной религии)- это именно крест Православия, его неисчерпаемой духовной традиции. Противостоят ли здесь традиция и модернизация, зависит от того, что мы под ними понимаем.

Традиция (от лат. *trahitio* - передача, предание)- залог устойчивости индивида и социума, а не их консервативные, как это зачастую мы слышим, аспекты их существования. Традиция – нить, связующая поколение на двух уже обозначенных уровнях быта и Бытия человека. Прерывание этой нити, цепи, связующей времена, должно трактоваться не как модернизация, а как распад, разложение духовного организма и организации. Следует различать понимание модернизации как улучшения, усовершенствования и как догоняющий тип развития общества, которому совершенно безосновательно диктуется образ мысли и действий извне, без учета собственной или внутренней (сущностной) логики развития. Иначе говоря, путая и смешивая уровни сущности и существования, легко встать на позиции самодовольного поучительства, а то и прямой манипуляции одного образа жизни другим. На таком же - поверхностном - уровне модернизация трактуется в хронологических понятиях прошлого, настоящего и будущего. Таковой оказывается либо устремленность в будущее, выработка будущего в недрах современности, либо преобразование прошлых общественных структур и технологий в современные.

Нам представляется, что разговор о модерне и традиции более плодотворен в контексте других понятий: временного (существование, быт) и вечного (сущность, Бытие). Нить традиции пролегает и в первом, и во втором измерениях человеческой жизни, однако модернизация на первом уровне, во многом, иллюзорна: «ничто не ново под луной», «новое-это хорошо забытое старое» и т.п. Подлинная модернизация связана, как нам видится, с усилием (даже подвигом!) совмещения быта и Бытия, углубления наших ценностей и идеалов, мировоззрений представлений и чувств до не отменяемых, вечных пластов Бытия. Подлинное образование - видение за деревьями леса, за относительным – абсолютного.

Что же тогда представляет собой модернизация образования, философии, культуры в целом? Вечное возвращение человека к самому себе подлинному, или совмещение своего существования (экзистенции) со своей сущностью (эссенцией). В таком случае, стратегическим путем совершенствования, или модернизации, человека выступает его подлинная, а не мнимая, навязываемая социумом, реализация. В философии это означает выдвижение на первый план аксиологический и антропологической проблематики, ценностно-человеческого её ядра.

Ценностью мы называем все, что имеет к нам отношение, с чем мы, в принципе, способны установить значимые для нас связи: прямые и опосредованные. Деление ценностей на материальные и духовные можно считать теоретически преодоленным: не так важно происхождение ценностей, как их место в структуре нашего жизненного опыта. Каждая вещь - ценна, но – в различной степени, т.е. занимает свое собственное место в иерархии наших ценностей. Иначе говоря, всякая вещь должна знать свое место не только в бытовом плане, но и в бытийном: «Пользуйся вещами, но не люби их...- говорил Блаженный Августин. Люби Бога, но не пользуйся им».

Основным вектором философствования выступает, на наш взгляд, антропологическая проблематика: как цель всего проекта, рисуемого мировой философией. «Антропос» (человек с греческого)- последняя «фигура умолчания» даже тех философов, которые пытаются подойти к миру с квазинаучных позиций, как если бы этот мир исследовался не земным существом, а, допустим, инопланетянином. В антропологической проблематике философия возвращается к себе самой, выступая в роли знаменитого «блудного сына» (Рембрандт; последняя сцена к/ф А. Тарковского «Солярис»).

Философия, в этом смысле, не что иное, как движение к сущности «человеческого», а также – попытка соотнести эту сущность с существованием (экзистенция). Дело в том, что сама философия предстает в двух обличьях: как вид специализированной деятельности, за которую философ «получает деньги», и как всеобщий модус мышления (В.С. Библер), который присущ буквально каждому человеку, задумывающемся о себе и о своей роли в мире. Так вот в этом, втором значении, философия тождественна любому человеку, перед которым стоит древняя задача: «Познай самого себя, и стань таким». Звучит это парадоксально: зачем мне становиться тем, кем я являюсь изначально? Парадокс разрешается просто, ты должен стать в своем существовании тем, кем являешься в своей сущности.

Сущность здесь - это совокупность (система) основных, кардинальных качеств, свойств человека, обеспечивающих его автономность, самодостаточность и уникальность. Иначе говоря, сущность, в отличие от существования, выражает именно тебя, твою уникальность и подлинность (аутентичность). Как часто мы уверены в том, что проживаем свою собственную жизнь, хотя она являет собой следствие приказа, просьбы, совета, моды, престижа и т.д., то есть, обусловлена извне, внешними факторами и обстоятельствами.

Существование – это конкретно-историческая развертка нашей сущности, ее реальная, земная проявленность, которая, к сожалению, никогда не совпадает с сущностью, выступает в качестве чего-то фрагментарного, частичного и мозаичного. Где спрашивается, мы явлены целостно; в какой ситуации мы востребованы полностью: в семье, на работе, в магазине и т.д. и т.п.? Семейные, служебные, социальные и прочие обязанности не исчерпывают нас сполна. Разве что в дружбе, предполагал Г.В.Ф. Гегель, да и то... Между тем, сущность наша постоянно бросает нам кардинальный антропологический Вызов стать самими собой, наконец. На уровне существования мы являем, в большей степени то, что от нас требуют извне. Социализация подавляет индивидуализацию, которая в отличие от первой, означает процесс обретения себя целостного, или движения от биологического к социальному горизонту бытия, а затем от социального – к духовному. Иными словами, человек – трехсоставное существо, «располагающееся» на 3-х, как минимум, горизонтах своего бытия: биологическом (тело), социальном (личность) и духовном (душа), которая являет собой форпост, посольство Духа в теле, представительство Духа. Отсюда, становится ясным, что нельзя отождествлять

часть и целое, т.е. говорить о личности (нашем социальном лице) как обо всем человеке. Человек – вечный проект того, что он собой представлять хочет, может или должен. Человек как личность – наследие марксистско-ленинского взгляда на него, его требования осуществиться, прежде всего, на социальном уровне: «Человек – совокупность (ансамбль) общественных отношений» – таково марксистское определение человека, игнорирующего, с одной стороны, биологическое начало (как «неспецифическое»), а, с другой стороны, духовное – как квазинаучное, или относящееся, скорее, к художественной или религиозной «епархии».

Таким образом, осуществляется редукция (сведение сложного к более простому), против чего сама марксистско-ленинская философия выступала не менее ожесточенным образом, чем, борясь с идеализмом объективного или субъективного вида. «Полный взгляд на вещи» (Н.В. Гоголь) оказывается столь исполинским, что заставляет относиться к человеку как звездному небу над нашими головами (И. Кант). В этом полном ракурсе наших теоретических и практических представлений антропологическая проблематика охватывает не только философию в целом, но и культуру, как таковую. Все наши привычные дистинкции (различия между материальным и духовным, древним и новым, естественным и искусственным) оказываются просто «детским лепетом на лужайке». К серьезным попыткам прояснить, человеческое в человеке можно отнести модельно условное представление о том, что мы называем человеком.

В западноевропейской традиции это:

- 1) традиционный христианский взгляд на человека.
- 2) природный детерминизм.
- 3) социальный детерминизм.
- 4) утопически-гуманистический подход к человеку, его сущности и существованию.

Первая модель отражает сущность человека, выражаемую его творческой натурой. Человек – это тварь Божия, или нечто сотворенное, а, значит, несущее в себе заряд творчества; изначально - это креативное существо, могущее создавать нечто не бывшее до него. Принципиальным отличием человека, как создания Бога, от Творца является то, что он создает нечто из того, что ему предложено. Бог создал мир из ничего («...хотя материал все время чувствуется» - П. Валери).

Впервые, по настоящему острым образом, человеку здесь предложена проблема быть, захотеть быть свободным.

Нам известна марксистская трактовка «свободы», уходящая своими корнями в представления Демокрита, затем Спинозы: «Свобода есть осознанная (познанная) необходимость». (Представьте себе человека, сидящего в тюрьме: он осознает необходимость того, что здесь оказался... Свободен ли он онтологически? Может ли он покинуть стены своей темницы? Он способен только оценить степень адекватности наказания тому, что совершил). Таким образом, вышеприведенное определение относится не к свободе, а к благоразумию. В лучшем случае, – это гносеологическое определение свободы.

Онтологическое измерение свободы имеет отношение к возможности, способности и праву Выбора. Отсутствие Выбора – не свобода, как бы ты к ней ни относился, а рабство разного вида совершенства.

Итак, традиционная христианская модель человека рассматривает его, во-первых, как тварное, и, потому, способное к творчеству существо; во-вторых, как трансцендентно (свыше) патронируемое существо, всегда могущее рассчитывать на помощь со стороны Отца. В третьих, как существо, обладающее свободой и несущее ответственность за этот Выбор.

Природный детерминизм связан с представлением о человеке, как, в принципе «готовом» существе, предложенном самой Природой. (Интересно, что заглавная буква в обозначении природы призвана наделить её статусом субстанции – чего-то такого, что не порождено никем и ничем, что является причиной самой себя, или «causa sui»), как говорили наши предшественники. С точки зрения материализма, Природа – синоним материи – субстанционализована всем развитием науки. Спросите материалиста: кто создал материю? Ответ будет следующим: «сам вопрос некорректен – никто». Таким образом, в основе представления о Природе лежит положение, не требующее и запрещающее доискиваться до обоснования, доказательства. В рамках теоретического разума признаем здесь правоту «Критики чистого разума» великого немецкого философа И. Канта это вопрос не решается. В основе и материализма и идеализма, если мы к ним желаем подойти как «ученые объективного плана», лежат аксиомы: материя (Природа) не создана никем и ничем. Идея, мировой разум не порожден также никем и ничем.... В научном отношении эти две кардинальные мировоззренческие позиции совершенно паритетны, т.е. равноправны с позиции научной проверяемости).

С точки зрения первой модели, человек не предназначен к добру или к злу изначально: он должен осмысленно выбрать один из этих путей. В противовес тому, что нам говорили, например, о средневековой философии, - это время светлое, связанное с ощущением отцовства, потери мировоззренческого одиночества. (Представьте себе ребенка, находящегося в интернате. Он был уверен в том, что никому не нужен и, вдруг, ему объявляют, что в субботу – воскресенье к нему приедут родители и привезут массу игрушек, а, главное, заберут к себе.... Такое ощущение найденного ребенка составляет самую суть мироощущения человека средневековья).

Повторим: человек не оставлен Миром, Творцом, однако должен сделать кардинальный выбор между «себя – и своеволием», между решимостью остаться в одиночестве (Ф. Ницше) и «мужеством быть» в совершенно ином качестве – человека - дитя, способного к творчеству и растущего в этом отношении. Не то, когда речь идет о практическом разуме: «Я не знаю, как выглядит Бог, или сколько талеров звенит в кармане его сюртука». Это ноумен, по Канту. Имя – нераскрываемо теоретически. Но могу ли я, были ли такие примеры в истории, когда, не зная сущности Субстанции (материальной или духовной), человек отдавал всего себя, поднимался на костер за веру или в отрицании ее? Были. История человечества полна такими примерами. Иначе

говоря, то, что неподвластно теоретическому разуму, подвластно разуму практическому...

Возвращаемся к понятию природного детерминизма, или причинной обусловленности человека со стороны, преимущественно, его природной сущности. Здесь человек – продукт генетики («Яблоко от яблони»...). И мало что от него зависит, по существу. Все уже случилось, в том или ином генетическом ярусе его родства.

В рамках данной парадигмы существует и расизм, и национализм, и астрология, которая нас все время уверяет в собственных возможностях нечто изменить в пику звездного расположения. В пользу данного подхода говорят различные примеры: семейство «хуллигэн», имя которого стало нарицательным и произведшим на свет в Англии прошлого времени изрядное количество действительных нарушителей порядка разного уровня сложности и ответственности. Аргументами «в пользу» природного детерминизма выступают и положительные – не только социально-приемлемые, но и служащие предметом восхищения - иллюстрации, типа семейства Бахов.

Альтернативной моделью, к только что предложенной, является модель, которую можно обозначить как социальный детерминизм. В рамках данного подхода человек близок к – чистой доске, на которой пишет свои письма окружающая действительность или среда. Открыла данную страницу в персонологии эпоха Просвещения, продолжила марксистско-ленинская антропология. Человек, по преимуществу, определяется теми социальными обстоятельствами, факторами, в «плену» которых пребывает. Сущность человека – совокупность (ансамбль) общественных отношений. Свою уникальность необходимо либо постулировать, что невозможно, в рамках данной парадигмы, либо признать как данность, как аксиому материалистического вида. Человек здесь оказывается биосоциальным существом: биологическим как экземпляр рода «хомо сапиенс», и социальным – как представитель не только разумного, т.е. мыслящего, но и, главным образом, практического, производящего существа.

Не менее интересным оказывается другой подход к человеку: утопически – гуманистический.

Что такое утопизм для современного человека? Нечто не бывшее, более того, не способное осуществиться. «Утопия» - название вымышленного острова, в котором государство осуществилось как понятие, а жители нашли свою сущность (Т. Мор). Хотелось бы реабилитировать понятие утопизма, которое бесплодно как результат, но имеет свой собственный смысл как процесс постижения. Такова судьба всех на свете (и в науке также) предельных представлений: идеального государства Платона, идеального газа или абсолютно черного тела в физике. Подобно лишь визуально воспринимаемой линии горизонта, они имеют не содержательно-конститутивный, а регулятивный характер. Их значение состоит в том, что человек как исследователь или практикующее существо определяется в шкалах, масштабах бытия. Нельзя построить идеальное общество, также как и пользоваться

повседневно образцами палат мер и весов (метр, кг. и т.п.), но можно всегда иметь их в виду при любых практических измерениях или теоретических размышлениях. Если утопическое возводить в ранг практического, то «получается как всегда»; если же практическое поверять шкалой утопического, мы будем в состоянии более действенно практически смотреть на свою жизнь, свои категории и различия. Утопическое – один из синонимов абсолютного, которого в нашей жизни остро не достает. Все относительно, как будто, и наши представления, и ценности, и нормы, и цели. Что же «не отменяемо»? Папа, мама, Родина, любовь, труд.... Для верующего человека этот ряд начинается и заканчивается Богом. Неверующий предпочитает осторожно боязливое «что-то там есть». Периоды возрастания духа, которому душно в теле (душа), у всех различны, но абсолютное есть у каждого, и именно оно составляет фундамент человеческого бытия.

Однако, сам человек – вечно открытый миру объект, и для его понимания необходим и сам Большой мир, и специфический, очень сложный способ их соотнесения, т.е. собственно философия, специально занимающаяся Абсолютным вообще и абсолютным в нашей жизни. Необходимо обратить внимание на то, что антропологическая проблематика философии высвечивается «двумя прожекторами» познания: метафизическим и этическим, которые придают исследованию необходимую глубину и стереоскопичность.

Что же, после всего сказанного, можно понимать под модернизацией образования? Его улучшение, совершенствование? На какой основе, или во имя чего? К сожалению, современная трактовка модернизации идет в контексте отношения к России, как догоняющей другие развитые державы мира. Повторение не может быть прямым путем к Абсолюту. Каждый мировой регион имеет свою тропу (речь, разумеется, не идет об отказе от общепринятых технологий быта: телекоммуникаций, мобильные телефоны, Интернет и прочее). Тропа эта относится к Бытию с большой буквы, где каждая культура должна идти своим путем, «правой рукой хватая именно правое ухо».

Для России – это Православие, его исконная религия большинства граждан, причем настолько незлобивое, что дает простор для развития всех дружественных ей конфессий.

Существует мнение, что она должна быть более агрессивной по отношению ко всему ложному и корыстному; типа «добро должно быть с кулаками». Непротивление злу насилием и есть суть той вечной модернизации, которую заповедал нам Христос. И только настоящая сила, могущество Духа, может позволить себе такое отношение к миру, которое слабым людям кажется слабостью.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Телина И. А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал ОГУ),
г. Орск**

Современное образование России характеризуется сменой приоритетов, ценностей и связывается с усилением роли профессиональной адаптации студента в период обучения в вузе. Особую значимость в процессе модернизации имеет аксиологизация образования будущих педагогов, поскольку их миссия состоит в приобщении различных категорий учащихся к ценностям культуры и трансляции в жизнедеятельность школы гуманистических идеалов.

В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу профессиональной адаптации студента педагогического вуза, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности. Успешная адаптация будущих специалистов обеспечивается формированием педагогических знаний, отношений и опыта профессиональных действий, основанных на социальном партнерстве педагога и студента в образовательном процессе вуза.

Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен. Рассмотрение адаптации как определенной стадии аксиологизации педагогического образования студентов предполагает междисциплинарный уровень с учетом философского, исторического, социального, психологического, профессионального и др. аспектов.

Структура современного высшего профессионального образования неоднородна и за последнее десятилетие претерпела значительные изменения. Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания адаптировать студента к предстоящей профессиональной деятельности в условиях стремительных социальных перемен.

Осуществление основных функций высшего образования способствует адаптации студента вуза к предстоящей профессиональной деятельности, среди которых В. И. Казаренков и Т. Б. Казаренкова выделяют следующие: гуманистическую (ориентация на человека, обеспечение его существования, развития, самореализации), аксиологическую (сохранение ценностей мировой и российской многонациональной культуры), социокультурную (помощь в овладении культурой своего народа и мировой культурой в целом), социально-адаптивную (содействие человеку в успешной адаптации к окружающему динамично обновляющемуся социуму), социально-мобильную (обретение

нового статуса), инновационную (обновление арсенала знаний), социально-интегративную (включение человека в интегративную образовательно-производственную деятельность), прогностическую (раскрытие перспективы профессионального развития и личностного роста) [3].

Решению названной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства; создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения.

Период обучения в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы.

Важно, что при социализации (в нашем случае – в процессе становления студента как профессионала посредством усвоения норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих избранной профессии) индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение служит мощным фактором социализации личности студента и осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей.

С точки зрения Б. В. Авво, социальное партнерство следует понимать как «партнерство внутри системы образования между социальными группами данной профессиональной общности; партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства; партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, делающая вклад в становление гражданского общества» [1]. Такое понимание партнерства является весьма значимым и позволяет изменять, апробировать, устанавливать новые общественно значимые функции образования.

В педагогической теории и практике социальное партнерство как явление выполняет две основные функции (обучающую и воспитывающую) и имеет свои особенности. Во-первых, становление молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи. Во-вторых, становление молодого поколения осуществляется, с одной стороны,

в условиях резкого спада производства, а с другой стороны, осуществляется в условиях продолжающейся научно-технической революции. В-третьих, требуется осознание всех членов общества своей новой роли в воспитании подрастающего поколения.

Мы считаем, что социальное партнерство, устанавливаемое как равноправное взаимодействие педагога и студента, обогащает содержание профессиональной подготовки будущего учителя, расширяет его субъектную позицию, повышает ответственность личности за принятые педагогические решения и их последствия. Вместе с тем подготовка специалиста в педагогическом вузе не всегда ориентирована на потенциальные возможности социального партнерства [4].

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. Исходя из анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме, можно сделать вывод о том, что студенты вуза в процессе подготовки к профессиональной деятельности сталкиваются с рядом типичных затруднений: дидактические (затруднения приспособления студента к вузовской системе обучения, организационным нормам и правилам), социально-психологические (затруднения интеграции со студенчеством, принятия ценностей, норм и стереотипов поведения); профессиональные (затруднения самоидентификации личности с требованиями профессии, социальной ролью), реализация которых предстоит после получения высшего образования.

Причины, лежащие в основе этих затруднений, на наш взгляд следующие: развитие личности обучаемого не всегда рассматривается как главная цель профессионально-образовательного процесса; недостаточная ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого не приводит к изменению соотношения нормативных требований и результатов образования; авторские инновационные технологии не становятся нормой и, как следствие, обучение не представляет уникальную возможность организации совместной деятельности педагога и студентов [8].

Анализ научных источников показал, что проблема профессиональной адаптации будущих педагогов на основе социального партнерства до настоящего времени не получила должного решения и обусловлена рядом противоречий между потребностью общества в социально и профессионально мобильном специалисте и недостаточной разработанностью проблемы профессиональной адаптации будущего педагога на основе социального партнерства; потенциальными возможностями образовательного процесса вуза по профессиональной адаптации на основе социального партнерства и отсутствием эффективных способов их использования в процессе подготовки специалиста-педагога; развивающейся практикой профессиональной адаптации в вузе и отсутствием общих научно-методических подходов к ее организации на основе социального партнерства.

Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности, компетентности и приобретение социально и профессионально важных качеств и их интеграцию Э. Ф. Зеер считает составляющими адаптации к профессиональной деятельности [2]. Автор отмечает, что образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки, развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности.

Успешность профессиональной адаптации студента как будущего специалиста зависит от его личностных психологических особенностей. Одной из них является соответствие представлений специалиста об условиях жизнедеятельности при осуществлении профессиональной деятельности. Поэтому адекватность образа будущей профессиональной деятельности способствует более успешной адаптации, и наоборот, несоответствие ожиданий и представлений человека о реальных условиях его предстоящей деятельности делает его психологически неподготовленным к встрече с определенными профессиональными трудностями, к осуществлению процесса психологической адаптации.

Исследования ученых (С. Я. Батышев, А. И. Гавриков, В. В. Емельянов, В. П. Комаров, В. Д. Повзун и др.) показывают, что представления и ожидания большинства студентов и молодых специалистов не совпадают с условиями, с которыми они сталкиваются в реальной жизни после окончания вуза. Это противоречие приводит к дополнительным эмоциональным нагрузкам, которые имеются в любой современной профессиональной деятельности. Поэтому при подготовке студентов необходимо не только формирование правильных представлений о своей профессии, адекватных возможностям и условиям деятельности, но и привитие им вкуса, стремления совершенствоваться в своем профессионализме, быть ответственными перед собой и другими.

С целью сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучаемых в вузе, достижения ими оптимальных качественных и количественных показателей в образовании организуется социальное партнерство, которое рассматривается нами как вид отношений педагога и студента, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования средствами педагогической поддержки с целью повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач, развития его личностно-смысловой сферы. Как фактор эффективной профессиональной адаптации студента социальное партнерство

предполагает активную деятельность педагога и студента по включению их в новые профессиональные условия, обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста; придает опережающий характер профессиональной адаптации студента (в частности, сопровождает формирование социально-профессиональной компетентности) [8].

Социальное партнерство технологично и поэтому требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Оно развивается поэтапно: моделирование предстоящего процесса, вступление в контакт, непосредственное общение, выход из контакта, анализ результатов. Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса.

Рассматривая сущность профессиональной адаптации студентов, мы выделяем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые профессиональные условия. Студент представляется полноправным партнером в условиях сотрудничества и отрицания манипулятивного подхода к нему. Социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессоров. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив; обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет решить многие проблемы педагогического образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

Список литературы

- 1. Авво, Б. В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения : Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Б. В. Авво; Под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с. – ISBN 5-89815-581-3.*
- 2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 5-е изд., стер. – СПб. : Академический проект, 2008. – 336 с. – ISBN 978-5-8291-1098-7.*
- 3. Казаренков, В. И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 64-69.*

4. **Мелекесов, Г. А.** *Адаптационный процесс студентов педагогического вуза и его трудности* / Г. А. Мелекесов, И. А. Сыромицкая // *Вестник ОГУ*. – 2004. – № 2. – С. 57-62.
5. **Повзун, В. Д.** *Миссия университета – история и современность* / В. Д. Повзун // *Вестник ОГУ*. – 2005. – № 1. – С. 13-21.
6. *Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям* / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. – ISBN 5-85449-092-7.
7. **Сыромицкая, И. А.** *Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза : монография* / И. А. Сыромицкая. – Орск: Издательство ОГТИ, 2008. – 199 с. – ISBN 978-5-8424-0413-1.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Толкачева Т.М., Ковалев А.Б.

Акбулакский филиал Оренбургского государственного университета,
п. Акбулак

Радикальные перемены, которые произошли в жизни россиян за последние десятилетия, оказали большое влияние на различные группы молодежи, особенно на их ценности, ориентации и жизненные пути. Черты и свойства, выражающиеся в оценках, предпочтениях и поведении студенческой молодежи сегодня в значительной мере будут определять облик России в XXI веке.

Студенчество представляет собой особую категорию населения, организационно объединенную институтами высшего профессионального образования. С момента появления первых университетов студенчество складывалось и развивалось как социальная группа, отличающаяся высоким образовательным уровнем, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости и характеризующаяся высокой социальной активностью. Студенчество относится к возрастной категории, которая определяется как пора юности. Этот этап связан не только с бурным интеллектуальным развитием личности и ее профессиональной подготовкой, но, прежде всего, с социальным и личностным самоопределением. Поэтому очень важно, чтобы в этом возрасте у юношей и девушек укреплялись такие личностные качества, как целеустремленность, решительность, инициативность. В пору юности окончательно оформляются социально-нравственные мотивы деятельности, растет интерес к моральным проблемам: ответственности, долгу, верности и т.д.

Содержательную сторону жизненной перспективы составляет система ценностных ориентаций. Выражая личностную значимость тех или иных областей жизни и раскрывая мотивационно-потребностную сферу личности, ценностные ориентации определяют основные мотивы устремлений и поведения индивида, оказывая влияние на все сферы его жизнедеятельности. В силу этого изучение проблемы ценностных ориентаций студентов представляет особый интерес, поскольку позволяет сделать качественный анализ той картины ранжирования ценностей, которую демонстрируют современные юноши и девушки. Это позволяет, на наш взгляд, прогнозировать возможные конфликты и определять перспективы воспитательной работы со студенчеством.

Сама категория «ценность» имеет сложную смысловую направленность и неоднозначность в определении. Анализ исследований философов, социологов, педагогов, психологов позволяет рассматривать ценность как значимое, должное, полезное, целесообразное, идеальное, предметное, оценочное, духовное, материальное, общественное, личное, абстрактное, моральное,

необходимое, нормативное, желаемое. Из анализа научной литературы, можно выделить, что все разночтения в определении понятия «ценность» можно свести к следующему:

- 1) признается ли ценность значимостью или значением;
- 2) относятся ли ценности к сфере сущего или должного;
- 3) считаются ли ценности свойством предмета, объекта или это отношение субъекта к предмету, объекту;
- 4) какую систему отношений фиксируют через категорию «ценность»: субъектно-субъектную или субъектно-объектную [1].

В своем исследовании мы опирались на определение ценности, как на некий личностный смысл, это категория «значимости», а не категория знания; она фиксирует систему, субъектно-субъектных отношений; ценностное отношение – это отношение к., а не отношение между... [3].

Присвоить ценность – значит, наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает учебная деятельность. Становление ценностных ориентаций студента в учебной деятельности – это есть приобретение им в результате учебного взаимодействия социально, профессионально значимых, лично, этнически и культурно целесообразных, эмоционально окрашенных приоритетов. В процессе становления ценностных ориентаций в личности студента происходят изменения: появляется познавательное, осознанное, положительное отношение к ценностям; адекватное, инициативное, действенное, творческое, ориентирование в них [5]. Причем система ценностных ориентации понимается как совокупность важнейших качеств внутренней структуры личности, являющихся для нее особо значимыми. Эти ценностные ориентации, в свою очередь, образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие.

Вот почему нужны комплексные исследования социальных проблем российской молодежи в начале третьего тысячелетия. Такие исследования имеют очевидное прогностическое значение, создают необходимую основу для того, чтобы своевременно воздействовать на социальные процессы, разрешать конфликты и противоречия. В особенности необходимо изучение современных социальных и профессиональных ориентаций и жизненных путей молодежи.

В качестве диагностического инструмента для выявления доминирующих ценностей студентов нами был использован социологический опрос. Опросник был составлен, опираясь на методику ОТеЦ, предложенную И.Г. Сениным в 1991 г. и предназначен для диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека [6].

Этот опросник основывается на двух предположениях: во-первых, что жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, обладают для разных людей различной степенью значимости, а во-вторых, что в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремления, которые являются одним из компонентов направленности его личности. Перечень терминальных ценностей, диагностируемых в данном опроснике, включает в себя 8 наименований:

1. Собственный престиж, то есть завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

2. Высокое материальное положение, то есть обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.

3. Активные социальные контакты, то есть установлении благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширении своих межличностных связей, реализации своей социальной роли.

4. Развитие себя, то есть познании своих индивидуальных особенностей, постоянном развитии своих способностей и других личностных характеристик.

5. Духовное удовлетворение, то есть руководстве морально-нравственными принципами, преобладании духовных потребностей над материальными.

6. Креативность, то есть реализация своих творческих возможностей, стремлении изменять окружающую действительность.

7. Достижения, то есть постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.

8. Сохранение собственной индивидуальности, то есть преобладании собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защите своей неповторимости и независимости.

Нас интересовали различия в ценностях студентов разных курсов, а также динамика ценностей студентов за годы обучения в филиале. Естественно, что социальная ситуация развития личности первокурсника и выпускника неодинакова и ценностные ориентации как динамическая личностная структура претерпевают значительные изменения за годы учебы. Таким образом, перед нами встали две задачи:

- определить специфические особенности ценностных ориентаций студентов разных курсов;

- выявить динамику ценностных ориентаций студентов каждого курса на протяжении их обучения в Акбулакском филиале.

В исследовании приняли участие 86 студентов Акбулакского филиала Оренбургского государственного университета, из них 63 % девушек и 37 % юношей. Всем студентам, включенным в выборку, было предложено ответить на вопросы составленного опросника.

Опросник состоял из 30 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивал по 5-ти балльной шкале (не имеет никакого значения - 1, небольшое значение - 2, определенное значение - 3, важно - 4, очень важно - 5).

Анализ полученных результатов позволил дать ответ на два вопроса, поставленных в начале исследования:

- каковы особенности ценностных ориентаций студентов отдельных курсов?

- как изменяются ценностные ориентации студентов от первого курса к выпускному?

Для того чтобы ответить на первый вопрос, мы проанализировали полученные результаты с точки зрения общих тенденций, характерных для ценностных ориентаций студентов разных курсов.

Подведя итоги исследования, мы зафиксировали их в таблице 1.

Анализ результатов показал, что у всех студентов ведущее место в системе ценностей занимают такие ценности, как достижения, развитие себя и высокое материальное положение. Это позволяет сделать вывод о том, что все испытуемые заинтересованы в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях, других характеристиках своей личности.

Таблица 1 – Итоги исследования ценностных ориентаций студентов Акбулакского филиала ОГУ

Ценностные ориентации	Количество студентов		
	1-го курса	2-го курса	4 курса
Собственный престиж			
Высокое материальное положение	41 (49,2%)	49(58,8%)	54(64,8%)
Активные социальные контакты	15(18,0%)	32(38,4%)	49(58,8%)
Развитие себя	13(15,6%)	16(19,2%)	17(20,4%)
Духовное удовлетворение	32(38,4%)	45(54,0%)	51(61,2%)
Креативность	21(25,2%)	35,0(42,0%)	39(46,8%)
Достижения	11(13,2%)	13,0(15,6%)	16(19,2%)
Сохранение собственной индивидуальности	20(24,0%)	35(42,0%)	40(48,0%)

Они стремятся к самосовершенствованию, считая при этом, что потенциальные возможности человека почти не ограничены и что в первую очередь в жизни необходимо, добиваться наиболее полной их реализации. При этом они убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Для данных студентов высокий уровень материального благосостояния часто оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышенной самооценки.

Наименее значимыми ценностями является креативность и активные социальные контакты. Это свидетельствует о том, что испытуемые в меньшей мере стремятся к реализации свои творческих способностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни. Они не считают необходимым «ломать» стереотипы, тем самым, внося разнообразие в свою жизнь. Их устраивает размеренный ход жизни, и они не всегда стараются внести в нее что-то новое. В данный момент своей жизни студенты не рассматривают в качестве важнейшей ценности благоприятные взаимоотношения с другими людьми. Для них, как правило, не очень значимы многие аспекты человеческих взаимоотношений, поэтому возможность общения с другими людьми они не считают самым ценным в своей жизни. Наиболее значимой сферой для всех испытуемых является сфера образования, что вполне логично, если учесть их возраст. Для студентов характерно стремление к повышению уровня своей

компетентности в получаемой профессии. Самое главное для них сейчас это учиться и получать новые знания. Наименее значимой для себя считают сферу семейной жизни. Можно предположить, что создание собственной семьи – еще не близкая перспектива, а возможность реализации собственных ценностей в родительской семье несколько ограничены.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к следующим выводам о динамике ценностных ориентаций студентов Акбулакского филиала ОГУ от первого курса к выпускному курсу.

Показатель «собственный престиж» занимает первое место и у первокурсников и выпускников. Стремление к высокому материальному положению у всех студентов имеет тенденцию к повышению и к старшим курсам переходит со 4 - 5 места на 3-е. Первокурсники, вчерашние школьники, гораздо терпимее относятся к материальной зависимости от родителей. Студенты же старших курсов имеют более высокие потребности, стремятся быть независимыми от родителей, заводят собственную семью. На протяжении обучения увеличивается стремление студентов к завоеванию авторитета, признания. Эта потребность выходит к 5 курсу на 1-е место и объясняется процессом изменения социального статуса выпускников по сравнению с первокурсниками.

На основе проведенного анализа ценностей мы построили обобщенный портрет современного студента.

С самого начала обучения в ВУЗе студент хочет чувствовать уважение со стороны общества, занимать то место в обществе, которое поможет ему в реализации его будущего. При этом студент активно развивает себя, свои способности, сохраняя свою индивидуальность, что свидетельствует о стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений. Студент стремится к достижению осязаемых и конкретных результатов в любом виде деятельности. Эта потребность объясняется характером учебной деятельности студентов. В общей сложности студент оставляет приоритет удовлетворению своих духовных потребностей.

По окончании ВУЗа студент так же ставит высокой ценностью собственный престиж, но он уже стремится быть материально обеспеченным, это объясняется тем, что старшекурсники уже стараются быть материально независимыми от родителей, тем самым, отодвигая духовные ценности на задний план. Студент выпускного курса уже хочет обладать властью и иметь влияние на других людей, что связано с изменением его социального статуса.

Материальное благосостояние оказывается для студентов основанием для развития чувства собственной значимости и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов и положительного отношения к себе. Заинтересованность студентов в высоком уровне материального благосостояния объясняется высокими потребностями этого возраста и низкой социальной защищенностью студентов.

Список литературы

1. **Бездухов, В.П.** Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента – будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 192 с.
2. **Кирьякова, А.В.** Ориентация школьников на социально – значимые ценности: Автореф.дис... докт.пед.наук. – Санкт-Петербург, 1991. – 35с.
3. Леонтьев, Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии.- 1989. - №3. - С. 11-21.
4. **Набиулина, Н.Г.** Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений / Н.Г. Набиулина. – Уфа, 2003. – 54 с.
5. **Непомнящая, Н.И.** Целостно-личностный подход к изучению человека / Н.И. Непомнящая // Вопросы психологии. - 2005. - №1. - С.116-125.
6. **Сенин, И.Г.** Опросник терминальных ценностей. Руководство / И.Г.Сенин. - Ярославль: ФГИ «Содействие», 1991.- 17 с.

ПЛЮРАЛИЗМ И КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОСТЬ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Трофимова Г.П., Лыков А.А.

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск**

Социогуманитарное знание в рамках современного образовательного процесса переживает существенную модернизацию. Вместе с тем, оно сохраняет свое значение в качестве основы в процессе формирования органической связи человека с обществом и культурой. Именно социогуманитарное знание аккумулирует и транслирует богатый опыт человечества в целом и опыт национальной культуры.

Особенностью любой культуры является одновременность ее слоев, что отражает диалектику развития, наследования, воспроизведения и освоения культурных ценностей, накопленных поколениями и отрицание некоторых устаревших форм, замена их новыми элементами. Сегодняшняя ситуация в России характеризуется переменными, трансформационными процессами, децентрализацией социокультурного пространства. В связи с этим, за сравнительно небольшой промежуток времени был переосмыслен монизм в социальных науках и провозглашен плюрализм и многопарадигмальность.

Вместе с тем, все более явно проступает необходимость восстановления фундаментальных основ социогуманитарного знания и понимание его культуроцентричности. Независимо от множественности подходов в построении социальной картины, объективно проявляются одинаково значимые для всех контекстов элементы и принципы. Социальный мир, исследуемый философом, политологом, социологом, культурологом, так или иначе, остается целостной реальностью. В осмыслении этой целостности наиболее эффективным представляется диатропический подход. С.И. Григорьев – современный российский социолог, основатель алтайской социологической школы, указывает, что в системе научного знания имели место по крайней мере 5 картин мира:

1) схоластическая, в рамках которой природа и общество трактуются как некий шифр, текст;

2) механистическая, характеризующая природу и общество как механизм, все детали которого выполняют строго установленные функции;

3) статистическая, в соответствии с которой общество и природа представляются как баланс различных сил;

4) системная, в которой природа и общество рассматриваются как организованные системы, состоящие из элементов, обеспечивающих целостность;

5) диатропическая, в рамках которой реальность трактуется как объединение сил, образующих ряды и признаки явлений и процессов [1]. Диатропическая картина концентрирует внимание на общих свойствах

разнообразных элементов. Можно анализировать множество явлений, составляя в итоге обобщенный образ – архетип. Он должен выступать как прочный стержень, удерживающий национальную и культурную идентичность, необходимую в условиях любых радикальных изменений.

Мировоззренческой основой и базовым фоном современного отечественного социогуманитарного знания может стать осмысление богатого опыта национальной духовной культуры. Это особенно важно в сегодняшней ситуации, характеризующейся децентрализацией культуры, предельной релятивизацией высших ценностей: ничто не свято, ничего не абсолютно. Все более в культурном пространстве проявляются признаки кофигуративности, каждое поколение оказывается в совершенно новых условиях и учится друг у друга, вырабатывает опыт самостоятельно, не обладая наученным поведением. Таким образом, именно гуманитарное знание должно сохранять и передавать духовные константы.

Выявляя базовые духовные основания российского социума, необходимо, в первую очередь, выделить нравственно-религиозную доминанту и связанные с ней поиски Абсолютного добра и смысла жизни, устремленность к духовно-нравственному совершенству. России всегда было присуще стремление к Абсолюту, абсолютным ценностям, абсолютному добру. Н.О. Лосский отмечает, что русский человек на протяжении всего исторического существования искал свои корни в Боге и земных проявлениях: правде, праведности и красоте [2].

Еще одна константа русской культуры – соборность. Учение о соборной личности пришло на Русь из Византии, но под влиянием конкретных условий развития было существенно переосмыслено. Понятие «соборность» вышло из рамок православной догматики и стало звучать в большей степени как свободное единство на пути к правде и спасению, сочетание единства и свободы, опирающейся на любовь к Богу. Соборность – не просто механическое соединение людей в одно целое и обезличивание их, это онтологическое единство, в котором раскрывается подлинное «Я» русского человека. Соборность не может отождествляться и с коллективизмом, поскольку не всякая совместность освящена нравственным идеалом. Архетип соборности отражен в нескольких аспектах. Один из них – стремление к «царству Божьему», или единению Бога, человека и природы. Еще одно проявление соборности – милосердие и сострадание, соединение закона и благодати. Из единения в вере соборность превратилась в универсальную черту национального характера - открытость души, сопричастность, способность к состраданию и сопереживанию.

Константой культурной традиции выступает и эсхатологизм, выражающийся не столько в ожидании Конца света и Страшного суда, сколько в стремлении к внутренней святости и чистоте. Для русской эсхатологии характерно ожидание не личного, а общего соборного спасения и вера в воскрешение и преображение социальное и космическое.

Одной из важнейших характеристик русской традиции является преобладание эмоционально-интуитивных форм восприятия и осмысления мира над рационально-логическими. Основой знания выступает Вера, знание и вера тождественны.

Совокупность названных установок, собственно, и выступает существом «русской идеи». Это понятие было впервые введено В.С. Соловьевым, но как онтологически фиксируемая реальность русская идея оформлялась и существовала вместе с национальным самосознанием. В.С. Соловьев подчеркивает, что «идея нации не есть то, что она сама о себе думает во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности» [3]. Из этого не следует, что философ видит исключительно религиозное содержание национальной идеи. Главное в ней – то, что русский народ ощущает себя как исключительное явление мировой истории и должен привести мир к спасению. Русская мессианская идея оформлялась и проявлялась на протяжении всей истории и оказывала положительное влияние на культуру и национальное сознание.

Таким образом, русская культура, как и всякая другая имеет свой неповторимый духовный центр. Набор ценностей в ядре культуры остается неизменным на протяжении всей истории социокультурного развития, изменяется лишь иерархия, степень значимости базовых ценностей в разное время. Это ядро обеспечивает устойчивость и стабильность культурной системы.

Практический опыт подсказывает, что опора на общезначимые и традиционные ценности может стать спасительной для современного отечественного образования, особенно в условиях перехода к Болонской модели. Открытость к новому и готовность принимать даже положительные внешние образцы невозможны без устойчивой почвы богатой национальной традиции.

В целом же, говоря о социогуманитарном знании, следует отметить, что именно оно формирует духовно-личностный потенциал для успешного построения новой социокультурной реальности, поэтому проблема его парадигм и дальнейшего эффективного конструирования представляется чрезвычайно важной и для дальнейшего исследования и обсуждения.

Список литературы

- 1. Жизненные силы русской культуры: пути возрождения в России начала XXI века / под ред. С.И. Григорьева – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2003. – 380 с. – ISBN 5-89317-186-1.*
- 2. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев – М.: Академический проект, 2008. – 303 с. – ISBN 978-5-8291-0970-7.*
- 3. Соловьев, В.С. Русская идея / В.С. Соловьев – Спб.: София, 1991. – 89 с. – ISBN 978-5-8291-0970-7.*

СОЦИОЛОГИЯ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ НАУК

Хамидуллин Н. Р.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная Россия переживает сложный период социально-политического развития. Активный процесс модернизации российского общества происходит в условиях серьёзного кризиса, охватившего все жизненно важные сферы общества: экономику, систему образования, здравоохранение, культуру, межнациональные отношения и др.

Политика власти выражается в проблемах, в мотивах и механизмах принятия политических решений, охватывает все отношения людей в обществе, определяет характер и способ их функционирования и развития. В этих условиях существенно повысилась роль социологического знания, позволяющего более объёмно и системно изучить многообразие факторов, влияющих на выработку политических решений, социальную деятельность и социальное взаимодействие субъектов политики.

Благодаря этому, политика проявляется не только в деятельности органов власти всех уровней (федерального, регионального и местного), коммерческих и некоммерческих структур власти, политических партий и движений, но и в идеалах, целях, намерениях, мотивах и поведении людей, т.е. затрагивает интересы всего населения. Следовательно, политика – реальность, и без неё невозможно существование отдельного человека и общества в целом.

Поэтому проблемы взаимоотношений общества и государства являются приоритетными и требуют всестороннего изучения с научной точки зрения. В данном процессе социология политики, как отрасль социологии и в тоже время самостоятельная дисциплина призвана всесторонне рассматривать и анализировать взаимодействия социальных и политических структур в процессе функционирования политической власти. Тем самым, широко предавая огласке реалии действительности прошлого и настоящего России.

Социология политики относительно молодая дисциплина. Она находится во взаимосвязи с другими дисциплинами гуманитарного цикла, такими как социология, политическая социология, политология, философия, история, культурология, экономика и др. Данные дисциплины дополняют и расширяют основные категории социологии политики, обеспечивают глубокий и детальный социологический анализ всех аспектов политики, тем самым раскрывают процесс возникновения, формирования и развития политических теорий и концепций; становления и функционирования политической власти; особенности и закономерности протекания политических процессов и др.

Отсюда следует, что социология политики является сложной по содержанию и направленности наукой. В её определении различают три подхода. Согласно первому, социологию политики рассматривают как составную часть политологии, т.е. как социологизированную политическую науку. Такой подход не учитывает многогранность и дифференциацию

политических процессов, сужает предмет исследования и лишает её права на существования.

Сторонники второго подхода считают, что социология политики изучает политику. Но так как политика связана с борьбой за власть и определяет механизм властных отношений в государстве, то в этом случае предмет социологии политики трактуется расширительно, но граничит с предметом политической социологии. Такая позиция хоть и не лишает социологию политики самостоятельности, но принижает её роль.

Третий подход определяет социологию политики как специальную теорию, на основе которой происходит исследование на теоретическом и эмпирическом уровне политического поведения индивидов в сфере политической жизни, форм и способов осуществления политики, её природы и целей. Такой подход наиболее адекватно определяет содержание социологии политики и позволяет определить основные направления исследовательской деятельности в рамках этой теории [1, с. 136-137].

Благодаря этому, социология политики как самостоятельная отрасль научного знания является одной из важнейших наук в развитии гуманитарного цикла, освещающего политические особенности развития общества на том или ином этапе его становления. Прежде всего, это обусловлено интенсивным процессом политизации общественной жизни, что обеспечивает потребность в более глубоком и детальном социологическом анализе всех аспектов политической жизни.

Социология политики рассматривает политику на основе анализа социальной структуры общества и деятельности социально-политических институтов, посредством изучения общественного мнения, политического поведения, политического сознания, политических интересов, норм и ценностей политической жизни.

По мнению учёных, социологов России социология политики – одна из отраслей социологии, которая исследует социальные действия и социальные отношения в политической сфере в тесной связи с изучением особенностей политических институтов и политической культуры в различных странах, а также характера субъективного фактора – прежде всего культуры, ментальности политических агентов, что сказывается на выборах конкретных политических стратегий [2, с. 7-8].

Выступая в качестве отрасли науки, социология политики имеет свой объект и предмет исследования, свою структуру и аппарат научных категорий. Она использует теоретико-систематизирующие знания социологии как науки об обществе и политологии как науки о политике, рассматривает социально-политическую проблематику под определённым углом зрения.

Её специфический интерес – изучение процесса формирования, изменения характера и содержания политической власти. Вследствие этого, центральное внимание в социологии политики уделяется социальным условиям, при которых возникают и функционируют те или иные политические институты, Иными словами, социологию политики, прежде всего, интересует

вопрос о том, как социальные причины, социальные факторы влияют на распределение власти в обществе [3, с. 3]. Поэтому, исходной категорией социологии политики является политическая сфера, представляющая собой специфическую подсистему общества.

Таким образом, социология политики – отрасль социологии, которая исследует социальные действия и отношения в политической сфере, во всём её многообразии и механизмах взаимодействия со всеми сопряжёнными социальными и институциональными структурами власти, и представляет собой особый вид регулирования социальной жизни.

Рассмотрим объект, предмет и уровни познания социологии политики. Прежде всего, следует отметить, что необходимым условием существования любой научной дисциплины является наличие собственного объекта и предмета познания. В научной литературе под объектом изучения определённой науки, как правило, понимается сам источник той или иной предполагаемой проблемы окружающего мира. Это общество, политическая сфера, тот или иной социальный институт, государство, власть, международные отношения, индивид и т.п.

В соответствии с социологическим словарём, исходной категорией социологии политики является политическая сфера, представляющая собой специфическую подсистему общества, связанную с определением коллективных политических целей, принятием соответствующих решений, осуществлением власти [4]. Социология политики рассматривает взаимодействия социальных и политических структур в процессе функционирования политической власти посредством изучения общественного мнения, политического сознания и поведения. Следовательно, объектом социологии политики является политическая сфера общества и все процессы, происходящие в ней, в основе которого личность, общество и государство. Политическая сфера общества охватывает такие понятия как: политическая власть, политические партии, общественные организации, политические конфликты, политический процесс, международные отношения, политическое сознание, политическое поведение, политические нормы и ценности, политические ожидания и ориентации и т.п.

Предмет социологии политики – механизм взаимодействия социальных и политических структур в процессе функционирования и распределения политической власти, социальная деятельность и социальное взаимодействие субъектов политики по определению соответствующих решений в интересах индивидов, социальных групп и всего общества в целом.

Вследствие этого, социология политики изучает характер восприятия обществом процессов и проблем формирования, функционирования и развития политической сферы общества, проявляющихся во взаимодействии субъектов и объектов политической сферы, а также механизмы влияния политической сферы на характер социальных процессов.

Выделяются также четыре уровня исследований социологии политики:

1 На уровне международных отношений (политические конфликты и мировой политический процесс).

2 На уровне государства (характер и роль государства в обществе).

3 На уровне общественных отношений (природа и организация политических движений и партий).

4 На личностном уровне (участие индивидов в политике) [5, с. 332].

Выступая в качестве отрасли науки, социология политики имеет свою структуру и аппарат научных категорий.

Структура социологии политики – определённая упорядочённость знаний о политической сфере общества как динамично функционирующей и развивающейся социально-политической системе. Она предстаёт как система взаимосвязанных представлений, взглядов, теорий и концепций о социально-политических процессах разных уровней, будь то жизнедеятельность отдельных индивидов, социальных групп или государства в целом.

Прежде всего, отметим, что социология политики представляет собой определённый вид специальных социологических теорий и находится во взаимодействии с теориями политических наук (политология, политическая социология, история политических учений, политическая философия, политическая психология и т.д.). Благодаря этому, в структуре социологии политики можно выделить два уровня социологического знания: теоретический и эмпирический, определяющие взаимодействия социологических и политологических аспектов в развитии и реализации социально-политических процессов.

На теоретическом уровне формируются социально-политические теории, характеризующие политическую жизнь общества, основу которых составляют личность, общество и государство.

Теоретический уровень социологического знания социологии политики включает:

– знания о системе социально-политических отношений, их содержании и механизме взаимодействия;

– теоретические положения о научных направлениях, анализирующих проблемы политики и политической отношений;

– знания о социальной структуре общества в контексте отношений государства и общества. Это научные представления и выводы социологов о деятельности существующих в обществе социально-политических институтов (государство, политическая инфраструктура, системы права, науки и образования, институт брака и семьи и др.);

– теоретические положения других наук, изучающих политику и политические отношения, а также механизмы и принципы, определяющие их взаимодействия;

– знания о структуре, функционировании и развитии политической системы общества, политической власти и гражданского общества;

– теории международных отношений, определяющих формы интеграции и взаимодействия между множеством различных государств;

– представления об основных закономерностях функционирования, развития общественного сознания, политического поведения и политической культуры различных социальных групп современного общества;

– социологические гипотезы, определяющие отношения индивидов и социальных групп в политической сфере общества, выявленные в ходе проведённых социологических исследований;

– законы поведения и мышления людей, проявляющиеся в политических ориентациях граждан и во взаимодействиях субъектов и объектов политической сферы общества.

Эмпирический уровень социологического знания социологии политики включает:

– конкретные социологические исследования политики, политических отношений и процессов в социальной структуре общества;

– эмпирические базы данных других наук, изучающих политику и политические отношения;

– социально-политический анализ механизма политической власти, её функционирования и участия индивидов в осуществлении властных полномочий;

– анализ политических технологий в целях получения социологической информации о реальной политической жизни индивидов, социальных групп или общества в целом.

Следовательно, социология политики охватывает рассмотрение как теоретических проблем, которые требуют глубокого научного анализа, так и практических, для решения которых необходимы эмпирические исследования.

Рассмотрим основные этапы и особенности становления и развития социологии политики в России. Прежде всего, следует отметить, что становление происходило достаточно сложно и противоречиво, каждый исторический период был связан с крупными политическими событиями, что особенно характерно для советского периода. Именно в этот период отечественная социально-политическая мысль не получила должной разработанности. Более того, само понятие «социология политики» в советской науке практически полностью отсутствовало, так как выделение данной категории применительно к социалистическому государству противоречило официальной идеологической доктрине. Господство подобных идеологических установок на практике приводило к тому, что первый удар наносился государственной бюрократией именно по этой опасной отрасли социологии. Поэтому она выступает в сегодняшней России конца XX – начала XXI столетия очередной «новой» отраслью социологии.

По мнению учёных, социологов России в процессе становления отечественной социологии политики, как правило, выделяют три этапа: дореволюционный (конец 60-х гг. XIX в. – начало 20-х гг. XX в.), советский (начало 20-х – конец 80-х гг. XX в.) и постсоветский (конец 80-х – начало XXI в.).

Первый этап определяется как процесс возникновения социологии политики. В данный период, к середине XIX в. в России назрел острейший социально-экономический и политический кризис. Вследствие этого, буржуазные реформы 60-70-х гг. нельзя оценивать однозначно, т.к. падение крепостничества способствовало развитию буржуазных отношений и вызвало необходимость преобразований в различных сферах общества. В этих условиях существенно повысилась роль научных исследований, позволяющих объёмно и системно изучить многообразие факторов, влияющих на социально-политическое развитие российского государства. В результате выходят в свет первые политико-социологические работы и разрабатываются социологические концепции политических институтов и процессов (А.И. Стронин, Н.Г. Чернышевский, Б.Н. Чичерин, М.М. Ковалевский, М.Я. Острогорский, А.И. Герцен и др.).

На рубеже XX столетия происходит становление и развитие различных социально-политических теорий, в том числе теории марксизма. Сформировались общественно-политические направления и течения: народничество (П.Н. Ткачев, П.Л. Лавров и др.), либерализм (Б.Н. Чичерин, П. Б. Струве и др.), консерватизм (Н.Я. Данилевский, К.Н. Леонтьев и др.), анархизм (М.А. Бакунин, П.Н. Кропоткин и др.), марксизм (Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, Л.Д. Троцкий и др.).

Осуществляется формирование исследовательской проблематики и развертывание основных направлений социологии политики: дифференциация дисциплины и развитие её «вширь»; формирование исследовательских направлений – социологии государственной власти и политических институтов; социологии политических партий и общественных объединений; бюрократии и элиты; выборов и электорального поведения; политических изменений (кризисов и конфликтов, революций и реформ) и социологии международных отношений (войны и мира), а также разработка качественных и количественных методов политико-социологических исследований (анализ земской и электоральной статистики, политических документов, наблюдение за деятельностью фракций Думы и т.д.) [6, с. 490-492].

Благодаря этому, становление социологии политики происходило в общем русле развития мировой науки, что находит подтверждение в трудах российских учёных. Так, российский историк, социолог и политолог А.Н. Медушевский по данному поводу пишет следующее: «Проведенное исследование показало, что русская социология предреволюционного периода не только находилась на уровне мировой науки в целом, но и в некоторых отношениях опережала её. Это относится, прежде всего, к политической социологии, основателем которой в современных исследованиях справедливо признается М.Я. Острогорский» [7, с. 291].

Второй этап становления отечественной социологии политики характеризуется установлением советской власти, борьбой с «буржуазной» лженаукой, запрещением эмпирических исследований политики и идеологизацией всего советского общества.

Попытки развития социологии политики в русле марксистско-ленинской идеологии, в интересах построения социализма и развития мирового коммунистического движения оказались безуспешными, что в дальнейшем привело к практической ликвидации не только социологии политики, но и всей социально-политической мысли в СССР. Место социологии политики заняли такие научные направления, как научный коммунизм, система политпросвещения и др. Так, русский мыслитель, философ, публицист М.А. Бакунин относительно отечественной социологии пишет следующее: «Потребуется века, по крайней мере, одно столетие, чтобы она могла окончательно утвердиться и сделаться наукой серьёзной и сколько-нибудь полной и самодостаточной» [8, с. 50].

Лишь в конце 60-х гг. происходит воссоздание социологии политики и её адаптация к официальной марксистско-ленинской идеологии. Идеологический контроль со стороны государства в области социологических исследований позволяет осуществлять критический анализ западных политико-социологических концепций и разработок.

Во второй половине 80-х гг. эмпирические исследования советской политики приобретают своё смысловое значение. Социологическим исследованиям подвержены политические институты и сама политическая система СССР, разрабатываются различные политико-социологические концепции, осуществляется анализ общественного мнения, бюрократии, лидерства и др. (Б.А. Грушин, Ю.А. Левада, Г.В. Осипов, В.А. Ядов и др.).

Третий этап характеризуется возрождением и обретением правового статуса социологии политики в России. Появляются и получают широкое развитие специализированные социально-политические учреждения, объединения учёных, журналы, институты, факультеты и кафедры. В государственных стандартах находят своё подтверждение социология политики, читаются курсы, издаются учебники и учебные пособия (А.Б. Зубов, Г.К. Ашин, М.В. Масловский, В.Н. Амелин, Ю.Е. Волков, и др.). В результате осуществляется непрерывный процесс институционализации социологии политики. Современная социология политики стала более гибкой и мобильной, социально-политическому анализу подвержены процессы развития демократии и становления гражданского общества в России.

Список литературы

- 1 **Маршак, А. Л.** *Социология: учеб. пособие / А. Л. Маршак.* – М.: Высшая школа, 2002. – 317 с. – ISBN 5-06-004103-4.
- 2 **Ашин, Г. К.** *Социология политики. Сравнительный анализ российских и американских политических реалий: учеб. пособие / Г. К. Ашин., С. А. Кравченко, Э. Д. Лозаннский.* – М.: Экзамен, 2001. – 608 с. – ISBN 5-8212-0233-7.
- 3 **Масловский, М. В.** *Социология политики: классические и современные теории: учеб. пособие / М. В. Масловский.* – М.: Нов. учеб., 2004. – 174 с. – ISBN

5-8393-0361-5.

4 *Социологический словарь [Электронный ресурс]: словари и энциклопедии с поисковой системой по ключевым словам.* – М.: Мир словарей – библиотека словарей, 2012. – Режим доступа: <http://mirslovari.com/>. – 10.12.2012.

5 *Социологический словарь: пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер.* – М.: ЗАО «Изд-во «Экономика», 2004. – 620 с. – ISBN 5-282-02334-2.

6 *Социология в России: учеб. пособие / под ред. В. А. Ядова.* – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. – 722с. – ISBN 5-89-697-011-0.

7 **Медушевский, А. Н.** *Острогорский М.Я. и политическая социология в XX веке // Социологические исследования. 1992, № 8.*

8 **Бакунин, М. А.** *Философия. Социология. Политика / М. А. Бакунин.* – М.: Правда, 1989. – 624 с.

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ НА УРАЛЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Хомякова Н.В.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ, г. Бузулук

Война 1941—1945 гг. оказала пагубное воздействие на состояние народонаселения. По данным ЦСУ, перед войной, в 1941 г., общая численность населения СССР составляла 196 млн. человек, а после нее, в 1946 г., — не более 170 млн. человек. Поэтому одним из важнейших направлений в области медицинского обслуживания становится решение задач воспроизводства численности населения из-за огромных людских потерь, понесенных страной в годы Великой Отечественной войны.

Таблица 1 – Естественное движение населения на Урале, чел.

Год	Рождаемость	Смертность
Чкаловская область		
1945	22854	14069
1957	51147	14369
Челябинская область		
1945	29242	16325
1957	69812	23075
Курганская область		
1945	12289	9179
1957	26568	9445
Молотовская область		
1945	29915	25844
1957	69812	23075
Свердловская область		
1945	39058	27303
1957	80556	25147
Башкирская АССР		
1945	39440	29256
1957	110337	30759
Удмуртия		
1945	19050	16160
1957	41217	13263

В годы Великой Отечественной войны в уральском регионе, по данным Н. П. Палецких, уровень смертности превышал рождаемость населения. В 1945 г. рождаемость уже незначительно превышала смертность. По данным таблицы 1 в 1945 году на Урале родилось 191848, умерло – 138136 человек. В

Челябинской области в 1945 г. коэффициент естественного прироста составил 8,4, на следующий год он увеличивался на 11,3 и составил 19,7 человека на каждую тысячу населения, а в 1953 году — 19,1. В 1957 г. родилось 449449 человек, умерло — 139133.

Изменение демографической ситуации на Урале можно объяснить рядом причин. Во-первых, после окончания войны происходила демобилизация и мужчины возвращаются с фронта. Во-вторых, политика государства была направлена на увеличение рождаемости. Принимаются постановления, обеспечивающие материальную поддержку материнства и детства, в частности, Указ Президиума Верховного Совета СССР от 8 июля 1944 г. № 575 «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства», Указ Президиума Верховного Совета от 25 ноября 1947 г. № 574 «О размере пособия многодетным и одиноким матерям». Изменения в семейном законодательстве в 1944 г. фактически способствовали возникновению многочисленных внебрачных связей, так как указ запрещал установление отцовства для детей, рожденных вне брака. В-третьих, в регионе увеличилась сеть родильных домов, что позволило снизить детскую смертность.

Естественный прирост населения обеспечивался и за счет снижения уровня смертности среди населения по сравнению с довоенными и военными годами. Так, если в 1940 году на каждую тысячу населения Челябинской области умирало 21,5 человека, в 1944 году соответственно 17,4, в 1945 году — 10,7, в 1946 году — 10,1. В Чкаловской области смертность на 1000 человек в 1944 году составляла 15,8 человека, в 1945 г. — 9,2, в 1946 г. — 7,96. В 1953 г. в Чкаловской области уровень смертности составил 9,4 на 1000 человек, в Челябинской — 11,7.

Отдельные послевоенные годы дают рост смертности среди населения. Все доклады и сводки официальной отчетности, направленные правительству, отмечают ухудшение показателей естественного движения населения в 1947 г. по сравнению с 1946 г.: спад рождаемости и рост смертности. В целом по Союзу в первом полугодии 1947 г. смертность населения была особенно высока. В 29 республиках, краях и областях России в 1947 г. наблюдался чрезвычайно высокий рост смертности, в том числе и в Челябинской области.

Например, в 1947 г. в Челябинской области количество умерших по сравнению с 1946 г. увеличилось в 1,6 раза — сказывались последствия засухи и голода 1946 г.

Снижение смертности среди населения в послевоенные годы было во многом связано с улучшением медицинского обслуживания (увеличением коечной сети в специальных и общих больницах, лучшим оснащением лечебно-профилактических учреждений, повышением уровня квалификации врачебных кадров), однако по показателям заболеваемости населения дизентерией, скарлатиной, корью довоенного уровня не удалось достичь

даже к 1953 году. Рост заболеваемости населения в первое послевоенное десятилетие объясняется плохим санитарным состоянием городов при значительно расширившейся промышленной базе в годы и после войны: в городах и рабочих поселках отсутствовала развитая система водопроводов и канализации, неудовлетворительно работало банно-прачечное хозяйство, некачественно выполнялась очистка от нечистот, существовали открытые отходные ямы и т.д. Кроме того, на распространение эпидемических заболеваний влияла и миграция населения. Отрицательное воздействие на здоровье оказывали и такие факторы, как плохое питание и тяжелые материально-бытовые условия жизни.

Таким образом, в целом, советское государство через комплекс правовых и лечебно-профилактических мероприятий смогло обеспечить естественный прирост населения на Урале в послевоенные годы.

Список литературы

1. ГАРФ. А-374. Оп.11. Д.354. Л. 5,6,8,9,54,55,88,89,97,98,104,105,122,123,190,191; Оп.30. Д. 11988. Л. 115,132, 129, 127, 125, 121; Оп.32 Д.11482. Л.157,159, 210,211.
2. **Палецких, Н. П.** Социальная политика Советского государства на Урале в период Великой Отечественной войны : автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Челябинск, 1996.
3. **Зима, В. Ф.** Голод в России 1946—1947 годов // Отечественная история. 1993. № 1. С. 41.
4. ОГАЧО. Ф. Р-485. Оп. 16. Л. 32; Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 146. Л. 2, 3; Д. 98. Л. 4, 5.
5. Социальное обеспечение и страхование в СССР. М., 1972. С. 574—575.
6. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 623. Л. 1; Д. 98. Л. 56.
7. ЦДНИОО. Ф. 371. Оп. 11. Д. 607. Л. 22.
8. ГАОО. Ф. Р-485. Оп. 17. Д. 230. Л. 32; Ф. Р-1003. Оп. 11. Д. 4312. Л. 12.
9. ОГАЧО. Ф. Р-1595. Оп. 1. Д. 146. Л. 3.

ГУМАНИТАРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Шиловцев А.В.

Уральский государственный экономический университет,
г. Екатеринбург

В начале XXI века одним из основных векторов развития российского общества является его интеллектуализация. Определяющая роль в этой сфере, бесспорно, принадлежит системе профессионального образования. Именно способности и качества личности, которые закладываются и развиваются при обучении в средних и высших учебных заведениях, уже в ближайшее время будут определять состояние и развитие не только государства и всех его структур, но и, как следствие, российской цивилизации в целом.

В начале 1990-х годов, вместе с масштабными преобразованиями основ российской государственности, происходило кардинальное реформирование системы образования. Принимались новые образовательные стандарты, вводились специализации, ориентированные на потребности развивающейся рыночной экономики, появлялись коммерческие вузы. Но уже к исходу первого 10-летия XXI в. в образовательной сфере все заметнее стали проявляться кризисные явления. К наиболее явным из них объективно можно отнести:

- деформацию системы образования, сердцевиной которой являлось семейное и государственное воспитание;
 - дисбаланс соотношения интересов и потребностей общества и государства в высшем образовании;
 - конкуренцию государственных и негосударственных вузов;
 - отчуждение обучаемых от процесса реформирования образования;
 - снижение качества знаний и нарастание разрыва между образованием и культурой;
 - сокращение гуманитарной составляющей образовательных программ;
 - формализацию обучения и повсеместное тестирование взамен повышения активности познавательной деятельности;
 - потерю традиционных связей с духовными ценностями общества;
 - массовый отток талантливой российской молодежи за рубеж;
- и др.

В настоящее время реформирование системы высшего образования, связанное со стремлением России поднять свой престиж развитого государства в европейском сообществе и в мире в целом, приобретает новые черты. С одной стороны, в связи с формированием сети федеральных университетов, происходит сокращение количества государственных и негосударственных вузов. С другой стороны - с переходом на двухуровневую систему обучения «бакалавриат-магистратура» изменяются прежние государственные образовательные стандарты. Причем, в этом случае, существенно снижается

доля гуманитарной составляющей в списках обязательных для изучения дисциплин.

Такое положение дел не может не вызывать вполне обоснованных опасений, прежде всего, за духовную безопасность не только формирующейся личности, но и за российское общество в целом.

Под духовной безопасностью следует понимать систему условий, которые позволяют народу сохранять жизненно важные параметры его культурных ценностей в рамках исторически сложившейся нормы. Нарушение такого баланса может привести к национальной катастрофе, к распаду общества как целостной системы. Опасность духовного кризиса зачастую усиливается его кажущейся скрытостью и временной удаленностью последствий.

Безопасность — это процесс и результат деятельности человека (общества, государства), позволяющей ограничивать или снимать ту или иную угрозу (опасность). Безопасность по отношению к сфере образования характеризует состояние самого образования как социального института, обеспечивая ему возможность функционировать в реальных условиях конституционных прав и свобод. Это не только состояние людей, при котором им ничто не угрожает, но и свойство человека (общества, государства) избегать угроз, возникающих в политической и экономической сферах, сохраняя способность защищать свои жизненно важные интересы и выбирать наиболее рациональные варианты реагирования на эти угрозы.

Безусловно, сегодня рыночные отношения требуют обеспечения всех сфер жизнедеятельности государства способными, знающими, творческими людьми. Специалисты с ограниченным в понимании мира типом мышления востребованы в меньшей степени, поскольку именно такая ограниченность и представляет прямую угрозу цивилизационному развитию.

Одной из скрытых угроз для развивающейся личности является ошибочный выбор будущей профессиональной деятельности, а соответственно и учебного заведения, в котором будет происходить обучение и воспитание потенциального специалиста. В определенной степени такая негативная традиция берет начало еще из советских времен, когда часть молодежи при выборе вуза ориентировалась не на осознание своей принадлежности к той или иной профессии, а на минимальное количество конкурсных мест и наличие так называемых «нужных связей» у родителей. Для юношей, не желавших проходить действительную военную службу согласно конституционному законодательству и не имевших четкого представления о будущей специальности после окончания средней школы, высшее образование являлось своеобразным выходом из ситуации. При этом, существенным фактором при выборе вуза являлось наличие в нем военной кафедры.

В 90-е годы XX века в стране стали создаваться коммерческие вузы, альтернативные государственным. Но здесь стала появляться уже другая крайность - для того, чтобы обеспечить постоянный приток денежных средств, негосударственные вузы стали заведомо снижать требования к вступительным испытаниям. Особенно это касалось дневных отделений многочисленных

новоявленных институтов и академий. В результате, не справляясь с требованиями учебных программ, через 1-2 года часть неуспевающих студентов была вынуждена отчисляться из этих учебных заведений. А затем, и восстанавливаться в них за соответствующую плату. В результате уровень и качество образования таких специалистов не выдерживали критики.

Кроме того, в конце XX - начале XXI вв. большинство российских вузов, включая государственные и коммерческие, во множестве стали открывать специализации, диктовавшиеся развитием отдельных сегментов рыночной экономики. В этой связи в подавляющем большинстве университетов, институтов и академий стали готовить специалистов в области бухгалтерии, юриспруденции, менеджеров в сфере туризма, гостиничного и ресторанного дела т.д. В итоге такой массовой подготовки на рынке труда образовался переизбыток кадров, которые, были вынуждены искать себе применение в других сферах.

Подобные явления, связанные с деформациями в выборе будущей профессиональной деятельности, становились явной угрозой для формирующейся личности. В определенной степени такое положение объяснялось отсутствием психологической идентификации личности, особенно в период предшествующий окончанию средней школы. Первейшей обязанностью родителей, а затем и школьных педагогических коллективов должно стать выявление индивидуальных черт характера ребенка, его склонностей, типа его личности. Все эти мероприятия необходимы для правильной ориентации взрослеющего человека в определении последующего рода занятий и успешного жизненного пути в целом.

Родители со своей стороны, нередко стремясь как можно скорее решить вопрос с дальнейшим образованием своего ребенка, зачастую умышленно игнорируют его истинные способности и приоритеты в соответствии со своими конъюнктурными соображениями, нередко объясняя это желанием «сделать как лучше». Ребенок же с каждым годом становится более самостоятельным и независимым от взрослых. В развитии взаимоотношений с окружающими накапливается его социальный опыт, что позволяет ему более полно осознавать себя в окружающем мире и, нередко, приводит к разочарованию в выбранной специальности.

Именно в таких подвижных границах создаются предпосылки для формирования потребности в самоактуализации в соответствии с концепцией А.Маслоу. Самоактуализироваться, по его мнению, значит «быть в мире с самим собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе»[1. С.487].

В современных условиях социальная безопасность личности в сфере образования изначально реализуется в рамках законодательства Российской Федерации. В частности, законом «Об образовании» утверждается приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Государство гарантирует общедоступность образования, возможность адаптации самой системы образования к уровням и особенностям

развития подготовки обучающихся и воспитанников. Но в то же время, степень социальной безопасности личности можно будет легко определить через ее творческую самореализацию и самораскрытие. Стремление к творчеству составляет по А.Маслоу высший уровень человеческих потребностей, хотя и реализуется в жизни человека, по его мнению, всего на 10-15 %. Тем не менее, именно через этот уровень происходит обратная связь с обществом, когда свободная раскрепощенная, нашедшая свое место в жизни личность будет рада поделиться своей творческой энергией с окружающими. Это может происходить не только в учебной, коммуникативной, спортивной, художественной, а в любой сфере человеческой деятельности. Следовательно, одной из главных задач родителей и педагогов является своевременное выявление специфических характеристик формирующейся личности, а если нужно - и обеспечение спектром услуг дополнительного образования, которые смогли бы актуализировать ее творческий потенциал.

Еще одной из действительно драматических проблем сегодняшнего дня, которая стала следствием формального копирования западной системы образования, является определенное противостояние естественнонаучной и гуманитарной культур.

Всё большую тревогу вызывает тот тип образования, где (в угоду техническим и естественным наукам) происходит закат гуманитарного знания. В целях сохранения ценностной характеристики российского общества для его стабильного развития в современном мире необходимо осуществлять такое образование, которое базируется «не просто на реабилитации гуманитарного знания, но на критическом мышлении, культуре диалога на равных, осознании важности и ценности жизни как таковой... с тем чтобы смягчить негативные эффекты технократического типа. Центральной здесь является идея этической и политической ответственности тех, кто продуцирует, транслирует и применяет знание» [2. С. 26].

Качественное высшее образование невозможно без критического гуманитарного начала. Даже в эпоху Античности, когда закладывались основы философии образования, именно гуманитарное начало находилось в центре внимания. Эти основы предполагали воспитание разума, чувства гармонии и гражданственности. Гуманитарность в свободном демократическом и гражданском обществе имеет особую ценность, поскольку только гуманитарно развитый человек способен осознать свою персональную ответственность за все происходящее и в своем ближайшем окружении, и в стране.

Поэтому, на современном этапе особое внимание следует уделять реформированию таких учебных дисциплин, как философия, математика, логика, история, гуманитарную направленность которых трудно переоценить. Эти дисциплины не только формируют мышление и сознание, но и задают «ритм деятельности», «метрику труда» — труда целенаправленного и осмысленного, со специфическим языком. Они — язык и мысль свободного человека. С человека они начинаются и к нему же возвращаются своей прагматической стороной. Возможно, в этом выражается их важнейшая миссия

в духовной безопасности. Широта знаний (философия, история) и культура мышления (математика и логика) позволяют быстро освоить практически любую специальность.

С начала 1990-х годов классический порядок в системе отечественного обучения и воспитания был нарушен самим ходом перемен в государственной жизни. Диалог учителя с учеником, то есть живой процесс обучения и контроля итоговых знаний, в большинстве своем стал заменяться компьютерным тестированием. Однако эта замена далека от тождественности. Машина неспособна «увидеть» оригинальность и индивидуальность мышления, проследить логику учащегося, его творческое начало. И если по тем или иным соображениям невозможно избежать процедуры тестирования, то оно должно носить обучающий характер, как это осуществляется во взаимодополняющей системе «учитель — ученик». При этом следует исходить из того, что одна сторона в этой системе хочет и может учиться, а другая ему в этом помогает.

Компьютеризация мышления через тестирование особенно опасна по отношению к сугубо гуманитарным, мировоззренческим дисциплинам. Может быть утрачена самостоятельная мыслительная способность учащегося. Тесты по гуманитарным наукам должны проходить тщательную квалифицированную экспертизу, прежде чем они поступят в то или иное учебное заведение.

Рассматривая проблему безопасности в сфере образования, следует учитывать и то, что в современных условиях все еще не прекращается борьба за духовное влияние и раздел мирового пространства. Стратегическая геополитическая задача мировых лидеров по отношению к развивающимся странам остается прежней - сделать их себе подобными в социальном, экономическом и культурном плане. Геополитического влияния (в том числе в области образования) не избежала и Россия. Однако, педагогическая практика свидетельствует о том, что простое заимствование современных западных образцов организации науки и высшего образования заведомо ведет к системным трудностям. В России всегда была своя история образования, свои традиции и новации. И в свете идей синергетики можно утверждать, что образование может развиваться лишь тогда, когда представляет собой открытую систему. Открытые системы практически всегда несут несколько возможных направлений развития. И гуманитарное образование, детерминированное историей российского государства, русской философией, русской литературой и русским языком, является главным условием духовной безопасности российского общества и личности, залогом «величия народа и независимости государственного бытия» (И.А. Ильин). Нельзя не согласиться с академиком РАО А.С. Запесоцким в том, что «копирование западных моделей образования, ориентированных на развитие человеческой субъективности или на передачу максимального объема знаний и освоение технологий, в условиях России неизбежно влечет за собой кризис социально-культурной и личностной самоидентичности, ибо инструментальная природа этих моделей делает незначимой духовно-нравственную составляющую образовательного процесса, выхолащивая тем самым подлинную сущность данного социального

института» [З.С. 6]. В лучшем случае такая направленность в образовании ориентирует на формирование добротного ремесленника (*homo faber*). Поэтому важнейшей государственной задачей в области образования является разработка такой гуманитарной модели, которая бы стала эффективным инструментом и геополитики, и весомым фактором обеспечения духовной безопасности населения России.

Образовательный процесс в современной России в своей целостности предстает в качестве деятельности отдельных субъектов (личности, социальной группы, учреждения, института и др.) в соответствии с Законом РФ «Об образовании» и предполагает целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства. Она должна быть наполнена здравым смыслом и гуманистическими ценностями. Парадигмой же нашего времени признается социально-гуманитарное знание, которое знаменует переход от абстрактного человека-объекта к конкретному человеку-субъекту с его многочисленными и многообразными связями с динамичным миром. Кроме того, нельзя забывать и о том, что современное российское государство, являясь федерацией смешанного типа (территориальные, национальные, национально-территориальные и общедофедеральные типы субъектов), имеет многовековые исторически сложившиеся культурные традиции межнациональных отношений. Усилиями современных политиков не прекращается диалог культур между многочисленными народами, населяющими Российскую Федерацию. И нет сомнения в том, что наступивший XXI век должен стать столетием развития гуманитарной культуры, культуры духовной и воспитывающей, опирающейся на свободу выбора профессии и разумное применение творческих сил каждым человеком.

Каким будет практическое наполнение новых образовательных стандартов? Насколько они станут служить делу гуманизации и духовной безопасности личности и нации? Это зависит от политики государства и здравого смысла чиновников от образования. Следствием будет являться состояние успешности педагогов в воспитании современной молодежи, которой предстоит жить в постоянно обновляющемся мире.

Анализ соотношения научно-технических достижений последних лет, уровень развития военно-стратегических потенциалов развитых государств, масштабы и количество техногенных катастроф позволяет вполне ответственно осознать значимость гуманитарных знаний как важнейшей предпосылки духовной организации общества. Современное высшее образование, используя весь накопленный положительный потенциал должно стать развивающим и возвышающим молодого человека на пути строительства нового общества. Именно поэтому система образования должна приобрести гуманистическую ориентацию.

Одной из актуальных задач в области образования должна стать разработка такой гуманитарной модели, которая смогла бы стать надежным фактором обеспечения духовной безопасности России и эффективным инструментом геополитики.

Таким образом, безопасность в системе образования является интегративным феноменом и ценностной составляющей жизни человека и гражданина. На каждом этапе жизни эти проблемы проявляются и решаются по-своему, с учетом специфических характеристик самой личности и окружающих условий. Особое внимание этим вопросам следует уделять в период формирования личности и выбора ею своего предназначения. Это накладывает большую ответственность на родителей и педагогов - тех, кто находится в это время в ближайшем окружении юношества.

Список литературы

- 1. Хьелл, Р., Зиглер, Д. Теории личности.- СПб.: Питер, 2011. – 607с. – ISBN 978-5-88782-412-3.*
- 2. Кирабаев, Н.С., Глостанова, М.В. Модели современного гуманитарного образования/ Н.С. Кирабаев, М.В Глостанова // Высшее образование в России. — 2009. — № 1. – С.26.*
- 3. Запесоцкий, А. С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности / А. С. Запесоцкий // Педагогика. — 2002. - № 2. – С.6.*