

предлагаются методологические основы анализа культуры как социально-личностного феномена, акцентируются связи «человек — общество», «мир культуры — мир природы». Сущностно значимым в анализе культуры становится понятие ценности (П. Сорокин), которое лежит в основании культуры и является смыслообразующим фактором ее развития.

Поскольку изучение регионов сегодня ведется в разных аспектах: в геополитическом (в контексте проблем глобализации и регионализации), в социологическом (анализируется деятельность определенных социальных групп, и прежде всего — политических элит), в историко-краеведческом (описываются специфические особенности жизни в данной территории), демографическом (рассматриваются проблемы расселения населения, размещения трудовых ресурсов, характера и динамики миграций), возникает насущная необходимость представления научного направления — региональной культурологии, объектом исследований которой является региональная культура как специфическая целостность.

Н.Н. Никитина
Екатеринбург

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В КУЛЬТУРЕ XXI ВЕКА

Одной из существенных особенностей культуры постиндустриального общества является дилемма глобального и национального. Однако если в XX веке было еще неясно, какие тенденции в культуре будут ведущими: глобалистские или национальные, то сегодня, в начале XXI века, уже ясно, что глобалистские тенденции побеждают. Как это сказывается на развитии педагогической науки и образования?

Рассмотрим этот вопрос на примере нашего российского образования и его педагогических оснований. Каким было российское образование в эпоху индустриального общества, т. е. начиная с 30-х годов XX века и заканчивая «перестроечными» годами? Это было образование, в котором ценностный элемент был важнейшей составляющей. Наиболее ярко это проявлялось в общем образовании. Известные советские педагоги А.С.Макаренко.

В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов (автор педагогики коллективных творческих дел), рассматривали в качестве основной педагогической задачи формирование мировоззрения, нравственных качеств личности учащегося. Ценностная суть советской педагогики влияла и на дидактику того времени. Вспомним триединую педагогическую задачу, принятую советской дидактикой: обучать, развивать, воспитывать. Такой характер педагогической науки влиял и на практику образования: воспитательная работа была не только самостоятельным мощным направлением работы школы, но и элементом каждого учебного занятия. В перестроечный период «взрыв» педагогического творчества характеризовался распространением не только интересных дидактических систем (психолога Л.Занкова, математика В.Ф. Шатаева и др.), но и ценностно-насыщенных педагогических идей философа В.С. Библера («школа диалога культур»), филолога Е.Н. Ильина и др.

Отечественная высшая профессиональная школа индустриального периода также была насыщена ценностным компонентом. Проявлялось это не только в объемном общеобразовательном блоке, который входил в учебные планы всех специальностей, но и в фундаментальном характере самого высшего образования. Известно, что советское естественно-научное образование утвердилось в мире во многом благодаря своему фундаментальному характеру. Именно в советских вузах будущие естествоиспытатели получали углубленную математическую подготовку, изучали обширные теоретические курсы физики, химии, биологии. Это помогало специалистам формировать специальную и научную картины мира.

Можно ли считать, что мировоззренческий, а не только дидактический, характер педагогической науки советского общества объяснялся исключительно диктатом идеологии государства? Нет, эта причина не единственная. Другая причина состоит в том, что в самой традиции национальной русской педагогики заложен ее мировоззренческий характер. К.Д. Ушинский писал о необходимости формирования мировоззренческих ориентаций учащихся, причем не только как знаний, но и как чувств, как эмоциональных состояний учащихся [1]. Фундаментальность была характерной чертой российского национального образования и в дореволюционный период. Именно она обеспечивала высокий культурный статус выпускникам юридических, медицинских,

технических факультетов. «Юрист», «врач», «инженер» — эти понятия в русской культуре были синонимами не только профессиональной подготовки, но и высокой общей культуры.

Что же происходит в российской педагогической науке и образовании сегодня, с вхождением России в фазу постиндустриального развития, с включением ее в глобалистские процессы? В педагогической науке последних 10—15 лет ведущее место занимают темы педагогических технологий и образовательных стандартов. И дело не только в том, что опыт широкого использования в педагогической практике педагогических технологий заимствуются нами из западной школы. Дело в том, что технологическая, инструментальная сторона педагогической деятельности практически полностью вытеснила у современного российского педагога интерес к мировоззренческой составляющей образовательной деятельности. Сегодня на наших глазах формируется «новый» массовый тип российского учительства — «учитель-технолог», а «традиционный» тип — «учитель-педагог», просто исчезает. Та же картина проявилась и при принятии государственных образовательных стандартов общего образования. В федеральных образовательных стандартах «первого поколения» наряду с предметной составляющей образованности учащегося появилась и ее «деятельностная» составляющая, а ценностная составляющая образованности отсутствует. Для иллюстрации этого положения обратимся к концептуальной структуре «требований к уровню подготовки выпускников», прописанной в Пояснительной записке стандарта: *«Требования к уровню подготовки выпускников — установленные стандартом результаты освоения выпускниками обязательного минимума федерального компонента государственного стандарта общего образования, необходимые для получения государственного документа о достигнутом уровне общего образования»*.

Требования разработаны *в соответствии* с обязательным минимумом, преобладают по ступеням общего образования и учебным предметам.

Требования задаются *в деятельностной форме* (что в результате изучения данного учебного предмета учащиеся должны знать, уметь, использовать в практической деятельности и повседневной жизни).

Требования служат *основой разработки* контрольно-измерительных материалов для государственной аттестации выпускни-

ков образовательных учреждений, реализующих программы основного общего и среднего (полного) общего образования» [2]. На страницах федерального стандарта как бы «схлестнулись» глобалистские тенденции и российские национальные традиции в образовании, и глобалистские тенденции (деятельностный, компетентностный подход) вытеснили национальные особенности из главного содержательного документа российского общего образования.

В этом же ряду стоит вопрос о введении в наше общее образование, в качестве обязательной, такой формы итоговой аттестации учащихся, как единый государственный экзамен (ЕГЭ). Это тот же сугубо технологический подход к диагностике образованности учащихся. Тесты закрытого и открытого типов (части А и Б экзамена) только в ряде предметов (математике, физике, отчасти в химии) выявляют уровень предметной и деятельностной подготовки учащихся — там, где тесты заменяются задачами. Выявление ценностных ориентиров учащихся невозможно с помощью тестов. Результаты свободной части экзамена (части С), где возможна диагностика становления мировоззрения учащегося, играют, при подведении итогов экзамена, второстепенную роль.

Аналогичные процессы происходят и в российском высшем профессиональном образовании. Вхождение России в Болонский процесс означает переход от фундаментального к прикладному варианту высшего образования. С унификацией учебных планов наших университетов, согласно европейским стандартам, сокращается общекультурный блок подготовки специалистов. Перспективы существования в учебных планах университетов таких предметов, как «философия», «культурология», «логика», — весьма проблематичны. Параллельно с этим процессом будет происходить и отказ от фундаментального характера подготовки специалистов. Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод: педагогическая наука и образование в культуре постиндустриального общества подвержены глобалистским тенденциям, что приводит к *технологизации* педагогической науки и превращению образования в *предметно-технологическую* область человеческой деятельности. По-видимому, эта тенденция к потере общим средним и высшим профессиональным образованием качеств духовности, будет усиливаться. Подчеркнем, что эта тенденция не отвечает традициям отечественного образования.

Какова же должна быть позиция философа, который, в нашей стране, как правило, работает в системе образования? Во-первых, это вопрос практический, так как образование — это место работы тысяч специалистов-гуманитариев. Во-вторых, это принципиальный теоретический вопрос, связанный со стратегией развития национальной системы образования. Ставить вопрос таким образом нас заставляет память об Учителе. Ведь известно, что Исаак Яковлевич Лойфман, заставший смену социальной системы в России, падение престижа философии и деятельности философа в современной России, тем не менее остался в этих непростых условиях верным не только философии, но и своей марксистской позиции; нашел, в форме докторантского семинара, конструктивное решение «применимости» ученого-философа в современном образовании. Он всегда, и как человек, и как профессионал, при любых поворотах судьбы, отличался глубоким внутренним оптимизмом.

Если говорить о возможностях реализации национальных традиций в общем образовании, то их можно найти на региональном уровне управления образованием. Например, такие возможности дает Региональный компонент Государственного образовательного стандарта Свердловской области, реализуемый в образовательных учреждениях через региональный и школьный компоненты Базисного учебного плана. Региональный компонент стандарта прописан в национальных традициях личностно-ориентированного образования. Формулируя требования к образованности учащихся на каждой ступени образования, стандарт формулирует требования не только к предметной и деятельностной составляющим образованности, но, и к ценностно-ориентировочной ее составляющей. «Оценивание качества освоения обучающимися требований регионального (национально-регионального компонента дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области осуществляется путем определения: 1) степени владения информацией, раскрывающей особенности исторического развития и современного этапа жизнедеятельности региона во взаимосвязи с процессами, идущими в стране, мире; 2) уровня развития навыка эффективного применения приобретенных знаний и навыков в повседневной деятельности; 3) степени соответствия индивидуальных ориентаций и установок жизнедеятельности тем ценно-

стям, нормам и правилам, которые определяют возможность успешного включения личности в экономическую, социальную, и культурную жизнь региона»(3). И хотя федерация, на сегодняшний день, не планирует финансирование регионального и школьного компонентов БУП, тенденция роста объемов регионального бюджета, за счет которого и финансируется эти региональный и школьный компоненты БУП,— делает реальностью реализацию Регионального компонента стандарта.

Что касается деятельности преподавателя в высшей школе, то для реализации его устремлений к развитию духовности студентов, остается все меньше оснований. Общекультурная составляющая учебных планов тает как «шагреновая кожа». Однако, оставаясь и на осколках айсберга, преподаватель философии должен выработать для себя стратегию реализации мировоззренческой составляющей высшего профессионального образования. На наш взгляд, она состоит в следующем: представлять курс философии в духе национальных традиций русского образования — совсем не значит сводить его или делать акцент только на русской философии. Нам представляется, что более гибкий вариант стратегии состоит в том, чтобы, во-первых, преподавать курс с плюралистических позиций, представляя в нем все основные традиции философской мысли, в том числе и русскую философскую традицию. Однако представление этого широкого полотна жизни философии как в исторической, так и в проблемной части курса должно обязательно иметь своей целью выявление мировоззренческих оснований рассматриваемых философских направлений и самих философских проблем. При этом проблема человека, рассматриваемая на личностном, экзистенциальном уровне, должна быть фокусом, собирающим весь материал как в исторической, так и в проблемной частях курса философии.

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т.2 // Собр. соч. Т.9. М., 1950. 628 с.

2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. С.11—12.

3. Постановление Правительства Свердловской области от 17.01.2006 г. №15-ПП «О региональном (национально-региональном) компоненте ГОС дошкольного, начального, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области. <http://www.uraledu.ru/node/4486>