ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ЦЕНТРАЦИЯ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНОСТЬ, ТЕОРИЯ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ИРО УР

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ЦЕНТРАЦИЯ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНОСТЬ, ТЕОРИЯ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Ижевск
2019

УДК 378.1
ББК 74.48
Б 435

Рецензенты:
Куклина С.С., доктор педагогических наук, профессор Вятского государственного университета (г. Киров);
Газизова А.И., доктор педагогических наук, профессор Казанского (Приволжского) Федерального университета (г. Казань);
Попова Н.В., доктор педагогических наук, профессор Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург).

Б 435 Гуманистическая центрация педагога: актуальность, теория, пути развития: монография / Н.В. Белокрылова, М.Н. Сираева, Г.С. Трофимова // Под ред. д.п.н., проф. Г.С. Трофимовой. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2019. – 128 с.

ISBN 978-5-4312-0684-9

В монографии систематизированы теоретические представления о процессе гуманизации образования, уточнены некоторые категории, связанные с данной проблемой, обозначены пути и способы развития гуманистической центрации педагогов.

Книга может быть полезна исследователям и учителям-практикам, интересующимся проблемами гуманной педагогики и способами реализации идей гуманной педагогики.

УДК 378.1
ББК 74.48

© Коллектив авторов, 2019
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2019

ISBN 978-5-4312-0684-9

Авторский коллектив:

Белокрылова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»;

Сираева Марина Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения профессиональной иноязычной коммуникации ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»;

Трофимова Галина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии АОУ ДПО УР «Институт развития образования», Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие…..…… 6

Введение.....……..…… 10

Часть I. Теоретико-методологические основания изучения проблемы развития гуманистической центрации педагога..... 14

1.1. Основные положения гуманной педагогики и ее актуальность..... 14

1.2. Место гуманной педагогики в классификации образовательных парадигм..... 28

1.3. Категориальный аппарат как компонент теории гуманной педагогики..... 38

1.3.1. Гуманистическая центрация как предмет изучения..... 38

1.3.2. О соотношении понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» образования..... 44

1.3.3. Характеристика категории «гуманистическая направленность личности»..... 60

Часть II. Пути и способы развития гуманистической центрации педагога в условиях вузовского обучения..... 68

2.1. Субъектная позиция педагога как основа развития его гуманистической центрации..... 68

2.2. Некоторые пути развития гуманистической центрации у студентов педагогического вуза..... 77

2.3. Фрагмент экспериментальной работы Н.В. Белокрыловой по развитию гуманистической центрации студентов – будущих педагогов..... 84

Заключение..... 117

Библиография..... 121

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научная школа профессора Г.С. Трофимовой существует и развивается на протяжении двух десятков лет. Деятельность Научной школы начиналась с разработки темы «Научно-педагогические аспекты и технологии реализации образовательных программ различного уровня». Группа преподавателей-исследователей изучала и определяла эффективность средств педагогической коммуникации, появившихся в связи с изменениями образовательных ориентиров, нацеленных на воспитание личности студентов, осваивающих те или иные компетенции в условиях обучения как в вузе, так и в системе ССО.

Экспериментальной базой Научной школы стали подразделения Удмуртского государственного университета, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Института развития образования при Министерстве науки и образования Удмуртской Республики.

За период с 2001 по 2019 годы под руководством Г.С. Трофимовой защитили кандидатские диссертации по педагогическим наукам 45 специалистов. Первые работы тематически были связаны с совершенствованием дидактического обеспечения образовательного процесса и повышением качества профессиональной подготовки педагогов. Например:

2001 г. Овсянников Е.Ю. «Формирование гностических умений у студентов в условиях компьютеризации дидактического процесса» (13.00.01).

2004 г. Троянская С.Л. «Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики» (на примере подготовки будущих педагогов)» (13.00.01).

2004 г. Чикнаверова К.Г. «Дидактические условия развития самостоятельности у студентов-педагогов» (13.00.01).

2005 г. Колодкина Л.С. «Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете» (13.00.01).

2005 г. Лобыгин А.Н. «Преодоление коммуникативных затруднений старших подростков на основе системы полифункциональных дидактических игр» (13.00.01).

2007 г. Вартанова В.В. «Формирование профессиональной компетентности студентов – будущих учителей в контексте театральной деятельности» (13.00.01).

2007 г. Онищенко Н.Э. «Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения» (13.00.01).

2007 г. Трубицына Н.А. «Педагогическая технология оценки качества подготовки студентов – будущих преподавателей иностранного языка» (13.00.08).

2007 г. Корчак Е.В. «Развитие профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа в процессе изучения информатики» (13.00.01).

2011 г. Колзина А.Л. «Система дидактических игр как основа выбора направления профессионального развития студентов – будущих историков» (13.00.08).

2012 г. Емельянова Н.С. «Развитие когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся колледжа как основа их учебной успешности» (13.00.01).

Одновременно в рамках Научной школы исследовались проблемы гуманитаризации (И.Ю. Калинина, 2004 г.; Е.М. Шарапова, 2005 г.; М.Н. Сираева, 2009 г.) и гуманизации образования (М.Н. Смирнова, 2001 г.; Л.А. Черенцова, 2002 г.; Р.П. Кайшева, 2003 г.; С.М. Микрюкова, 2006 г.; Н.В. Белокрылова, 2007 г. и др.).

В частности, тема диссертации М.Н. Смирновой – «Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе» (13.00.01). Целью работы было теоретическое обоснование возможности формирования гуманистической направленности у студентов в условиях педагогического вуза; разработка и внедрение в учебный процесс программы формирования искомого качества у студентов средствами его гуманизации. Результаты работы: выявлены критерии сформированности гуманистической направленности у студентов, которые могут быть применены для определения

уровня их готовности к реализации принципов гуманистической педагогики; разработана учебная программа формирования гуманистической направленности у студентов в учебном процессе, которая может применяться на занятиях по предметам гуманитарного цикла; экспериментально доказана эффективность разработанной программы.

Л.А. Черенцова защитила диссертацию на тему «Взаимодействие школы и семьи в формировании гуманистической направленности личности младшего школьника» (13.00.01). В исследовании определено и обосновано содержание понятия «гуманистическая направленность личности младшего школьника», сформулирована концепция взаимодействия школы и семьи; выявлены и научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гуманистической направленности личности младших школьников; выявлена специфика формирования гуманистической направленности личности младших школьников; определена система комплексных показателей, позволяющих отслеживать ход и характер процесса формирования данного качества личности в младшем школьном возрасте. Программа формирования гуманистической направленности личности у младших школьников и ее обучающие модули внедрены в учебно-воспитательный процесс в начальных классах школ №№25, 41 г. Ижевска.

Диссертации М.Н. Смирновой и Л.А. Черенцовой стали основой для изучения проблемы формирования и развития гуманистической центрации студентов – будущих педагогов, которой занимается Н.В. Белокрылова.

Н.В. Белокрылова носит почетное звание «Рыцарь гуманной педагогики», возглавляет Региональное отделение Общероссийского центра гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, является активным участником Международных Чтений по гуманной педагогике, проводимых Научной школой Ш.А. Амонашвили, способствует развитию классических идей гуманной педагогики. Ее публикации посвящены вопросам человековедческой направленности современного учителя, вопросам теории и практики гуманизации педагогического процесса. Кандидатская диссертация Н.В. Белокрыловой на тему «Педагогические условия

развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей» успешно защищена в 2007 году.

Концептуально данная диссертация и определила содержание представленной коллективной монографии.

Идеи Н.В. Белокрыловой получили развитие и некоторую конкретизацию в диссертации М.В. Бовиной «Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития социально-личностных компетенций студентов» (13.00.01), которая защищена в 2010 году. Цель исследования заключалась в выявлении педагогических условий и создании модели развития социально-личностных компетенций студентов на основе организации учебного взаимодействия в академической группе. В ходе исследования представлено научное обоснование способа включения студентов в процесс организации учебного взаимодействия в академической группе, который получил название «Дневник общения». На основе поликомпонентной модели развития социально-личностных компетенций студентов автором разработана и внедрена программа экспериментального обучения. В работе представлена типология гуманистических личностных качеств, свойств и способностей, определяющих в совокупности социально-личностные компетенции, необходимые для успешного учебного взаимодействия в академической группе, определены критерии сформированности социально-личностных компетенций студентов.

В ходе исследования обозначенных проблем, связанных с гуманизацией образования, было установлено, что одним из способов гуманизации образовательного пространства является его гуманитаризация.

В представляемой монографии теория гуманитаризации обоснована М.Н. Сираевой, которая в 2009 году защитила свою кандидатскую диссертацию на тему «Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба» в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург).

М.Н. Сираева сформулировала концепцию приобщения студентов университета к гуманитарному знанию, поскольку только так они могут осознать миссию науки и техники в

культурно-историческом контексте и оценить значение инноваций. Только таким образом происходит профессионально-нравственное становление специалиста.

Авторы коллективной монографии – представители большого коллектива Научной школы, коллектива единомышленников рассчитывают на понимание широких кругов педагогической общественности и надеются на поддержку в благородном деле борьбы с дегуманизацией современного социума. Мы надеемся, что каждый, кто входит в класс или студенческую аудиторию, разделяет точку зрения классика педагогики И.Г. Песталоцци, который писал: «О, если бы люди хотя бы раз задумались над тем, что целью всякого обучения является и не может не быть сама человечность, развившаяся и вызванная к жизни гармоническим развитием сил и задатков человеческой природы! О, если бы они, применяя свои воспитательные и образовательные средства, на каждом шагу спрашивали себя, действительно ли они ведут к этой цели?».

Руководитель Научной школы и
соавтор коллективной монографии –
доктор педагогических наук, профессор
Галина Сергеевна Трофимова

ВВЕДЕНИЕ

Одной из проблем, стоящих перед современным образованием, является выход на новое, соответствующее времени мировоззрение, в основе которого лежит ценность любой человеческой личности. Современное российское общество нуждается в том, чтобы в науку, экономику, политику пришло поколение молодых людей, ориентированных на гуманизм и духовные ценности.

Сегодня речь идет об образовании человека, способного воспринимать иные формы мышления, иные нравственные и духовные ценности.

Стратегической задачей государственной политики на современном этапе является построение общества, основанного на духовно-нравственном и интеллектуальном потенциале нации. Не теряет своей актуальности гуманистическая парадигма образования, отстаивающая приоритет уважения к личности воспитанника, необходимость установления гуманных, доверительных отношений между ним и педагогом. В связи с этим осуществляется смена модели взаимодействия педагога и воспитанника – с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную, утверждающую ценность личности обучающихся и отвергающую авторитарно-императивный подход к нему.

В современных научно-педагогических исследованиях обсуждается значимость гуманистической направленности личности, важной характеристикой которой является гуманистическая центрация.

Теоретические аспекты гуманизации и приоритетная значимость системы воспитательных воздействий в процессе взросления человека содержатся в исследованиях Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой и др..

Теоретические основы типов центраций педагогических позиций исследуются в работах Д.А. Белухина, К.М. Левитана, А.Б. Орлова и др. Общие закономерности формирования личности студентов – будущих педагогов отражены в исследованиях Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, В.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой,

Г.С. Трофимовой, В.А. Якунина и др.. Особенности подготовки будущих педагогов, с точки зрения их субъектного развития, обсуждаются в работах Г.И. Аксеновой, Р.М. Асадуллина, В.В. Серикова, Е.Н. Шиянова, М.Г. Яновской и др.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью устранения противоречий между имеющимися в образовательной среде предпосылками для формирования и развития гуманистической центрации личности и сложившейся традиционной системой образования и воспитания, направленной на средства и методы учебного процесса, мало считающейся с личностными особенностями отдельного ученика или студента.

Исследования конца XX века показали, что идеал педагога был представлен как совокупность множества показателей, которые объединялись в следующие группы:

1) любовь к людям, умение общаться с ними, доверие, понимание, терпение, отзывчивость, доброжелательность, искренность во взаимоотношениях;
2) глубокое знание своего предмета и увлеченность наукой, на основе которой он построен, серьезная психолого-педагогическая подготовка, высокий уровень интеллектуального развития, владение межпредметными связями, умение интересно и доступно объяснять материал, умение преподносить теоретические знания не изолированно, а в конкретной связи с требованиями практической работы;
3) высокий уровень культуры, широкий кругозор, личное обаяние, чувство юмора, находчивость;
4) твердость и решительность характера, уверенность в себе, сила воли, самоотдача.

В исследованиях 2000-х гг. к вышеперечисленным характеристикам образа педагога прибавились такие показатели, как духовность, честь, чувство собственного достоинства, патриотизм и гражданская позиция, ответственность за дело, которому служишь, толерантность, владение педагогической техникой, творчество как неотъемлемая составляющая профессионализма педагога.

Если раньше категорически отвергались ценностные ориентации, имеющие в своей основе потребительское отношение

к людям и окружающей жизни, то сегодня имеет место изменение структуры ценностей нашего общества, наблюдается уход от решения социальных проблем.

Ряд исследователей (Г.Г. Солодова) утверждают, что освоение студентами гуманистической парадигмы образования в процессе изучения педагогических дисциплин сопровождается противоречиями социокультурного характера. Это выражается в том, что они испытывают трудности в восприятии гуманистических ценностей, которые не стали доминирующими в практической деятельности известных им учителей, а потому в процессе изучения теоретического курса педагогических дисциплин можно наблюдать рассогласование между прошлым опытом студентов, в котором находят отражение наиболее очевидные для них авторитарные формы и методы педагогической деятельности, и необходимыми, профессионально значимыми действиями педагога, которые представлены в современной педагогической теории. Новые педагогические ценности, проявляющиеся в категориях «гуманизм», «самостоятельность», «инициативность», «творчество», «сотрудничество», еще не полностью осмыслены студентами и не соотнесены с педагогической реальностью.

Практика показывает трудности в восприятии студентами образовательной парадигмы, направленной на развитие субъектной сущности обучающихся, на развитие их гуманистической центрации.

Психологическую основу учебно-воспитательного процесса в соответствии с гуманистической парадигмой составляют: установление связи обучения с эмоционально-потребностной сферой личности, создание комфортного морально-психологического климата в классе или в группе, педагогическая поддержка обучающихся.

Гуманистическая парадигма образования предполагает широкое использование различных форм и методов активизации обучения – драматизацию, дискуссии, работу в малых группах, выполнение групповых и индивидуальных проектов.

Гуманистическая парадигма выступает против механистических, формальных принципов обучения, которые

препятствуют диалогу как условию и форме проявления сотрудничества во взаимодействии. Диалогический принцип паритетного взаимодействия является психологическим основанием гуманной педагогики. Диалог, реализуемый в разных формах и на различных уровнях – диалог реплик, смысловых позиций, логик и культур, диалог личностей (Братченко С.Л., 1990) – наиболее адекватно отражает сущность гуманизации образования и воспитания.

ЧАСТЬ I . ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ ПЕДАГОГА

1.1. Основные положения гуманной педагогики и ее актуальность

Проблема гуманизации образования не теряет своей актуальности на протяжении столетий. Лучшие умы человечества искали пути избавления от догматизма, насилия, агрессивности, страха, нетерпимости, физического и духовного принуждения личности в педагогической деятельности.

Способы решения этой проблемы предлагает гуманная или гуманистическая педагогика. Основная тенденция данного направления в современной теории и практике воспитания и обучения – придать образованию личностно-ориентированный характер, преодолеть авторитаризм, сделать процесс освоения учащимися знаний, умений и навыков эмоционально окрашенным. Своих целей гуманистическая педагогика достигает через поощрение инициативы учащихся, установление конструктивных межличностных отношений в классе, совместное обсуждение учителем и учащимися проблем познавательного процесса и способов его оценки, отказ от использования отметки как формы давления на учащихся (40, с. 106).

Гуманная педагогика пронизана идеями гуманизма, отрицает принуждение как способ решения педагогических задач.

Охарактеризовать гуманную педагогику проще будет, если использовать термины противоположные по смыслу, а именно «традиционная педагогика», «авторитарная педагогика» и т.п. Ш.А. Амонашвили рекомендует для более точной характеристики говорить о традиционной педагогике как об авторитарно-императивной (4, с. 11). Теория и практика авторитарно-императивного направления в педагогике предполагала усвоение школьниками и студентами прочных знаний, умений и навыков, при этом во главу угла ставилась идея контроля, дисциплины и принуждения. Авторитаризм проявлялся в том, что значительная доля учебного времени тратилась на опросы, проверочные и контрольные работы.

В педагогических публикациях в системе видов педагогического взаимодействия из десяти видов семь относят к речи учителя (как становится понятно из контекста – авторитарных): критика поведения ученика, задавание вопросов, дополнение и оформление мыслей ученика, одобрение действий ученика, выяснение настроя ученика. В речи ученика один – как ответы на вопросы и еще один – высказывание по собственной инициативе (56, с. 38).

На уроке учитель руководствуется своими императивными намерениями: объяснять, закреплять, проверять. Ш.А. Амонашвили подчеркивает, что «авторитарно-императивное мышление далеко от заботы о том, чтобы детям было радостно в педагогическом процессе, а учителю была бы предоставлена возможность для творческого взлета» (4, с. 34).

Учебная деятельность в авторитарно-императивном педагогическом процессе заполнена слушанием, повторением, исправлением ошибок и др. Учебный процесс – это диктант или диктат. Если обучающиеся невосприимчивы, то учителя прибегают к санкциям принуждения, запрета, наказания, порицания и др.

Л.Н. Толстой в своих «Общих замечаниях для учителя» обращает внимание педагогов на бесперспективность такого рода приемов: «Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику» (93, с. 299).

В отечественной педагогике второй половины XX века, сформировалось направление, получившее название «педагогика сотрудничества». Это – система методов и приемов обучения и воспитания, которая основана на идеях, противоположных авторитарно-императивному направлению. Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шатилов и другие инициировали актуализацию следующих положений: 1) «учение без принуждения»; 2) «вовлечение школьника в учение»; 3) «внутренняя уверенность в своих силах»; 4) «использование опорных сигналов как средств педагогической поддержки детей в учении»; 5) «реализация личностного подхода к каждому» (40).

В контексте идей педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили создал свою систему воспитания и обучения, нравственной основой которой стала вера в ребенка, способность радоваться успехам других, готовность прийти на помощь. Были отменены балльные оценки (отметки), не допускалось сравнение детей друг с другом, ученики соучаствовали в построении урока, в составлении заданий, собственного учебника, в планировании ответов и т.д. (53, с. 400).

Во главу угла ставились взаимоотношения учителя с ребенком, характер его общения с детьми.

Идея гуманного подхода к детям пронизывает труды всех классиков педагогики от Песталоцци, Дистервега, Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского до В.А. Сухомлинского, который в своей практике отстаивал положение своей философии: гуманное общество могут построить только гуманные, добрые, мудрые люди, а воспитать таких людей могут только вдумчивые, умные учителя, владеющие идеями и методами гуманной педагогики (69, с. 10).

Педагогика В.А. Сухомлинского – это педагогика доброты и человечности. Во главе ее угла – Человек как высшая ценность.

Исследователи педагогического наследия В.А. Сухомлинского отмечают, что «тема общечеловеческих ценностей, общечеловеческой морали была для него стержневой. Она присутствует практически во всех его работах» (69, с. 181). Г.Д. Глейзер с сожалением отмечает, что претворяются в жизнь идеи В.А. Сухомлинского о Человеке как высшей ценности с большим трудом. В содержании школьного образования преобладают знания о природных и физических явлениях и почти полностью отсутствуют знания о самом сложном предмете – человеке, его психологии, факторах, определяющих поведение и взаимоотношения людей.

Слабая подготовка в области человековедения как учителей, так и подрастающего поколения определяет низкую культуру поведения; грубость, распущенность, несдержанность в отношениях с другими, озлобленность, раздражение дегуманизируют среду, деформируют человека как личность (69, с 182).

Проблемы нравственности, духовности, поведения, уважения прав людей должны занять ключевое место в гуманитарных дисциплинах. В дополнение необходимы мини-курсы, помогающие школьникам понять себя, мотивы и стиль поведения, развивающие чувства эмпатии, доброжелательности, милосердия (69, с. 182).

Система тестов Единого государственного экзамена ни в коей мере не решает эти задачи. Не ориентированы на достижение этих высоких целей и педагогические исследования последних десятилетий, связанные с изучением проблем использования электронных дидактических средств, Интернет-проектов, проблем формирования тех или иных компетенций в условиях информационно-образовательной сферы или дистанционного обучения. Не хотелось бы противопоставлять технологизацию образования как требование времени, с одной стороны, и его гуманизацию, с другой стороны. Но именно дистанционное обучение, виртуальное общение не способствуют установлению отношений взаимодействия между педагогами и обучающимися.

Участившиеся случаи агрессивного поведения подростков в стенах школы, направленного как на учителей, так и на сверстников, требуют пересмотра набора ключевых компетенций, которыми должен владеть выпускник педагогического вуза. Человековедческая компетенция выступает на первый план. Только усилив эту сторону профессиональной подготовки педагога, мы можем избежать всех тех ситуаций, которые представлены ниже.

Фрагменты текстов из средств массовой информации и Интернет-источников демонстрируют факт дегуманизации вообще и образовательного пространства школы и вуза, в частности.

****

Ситуация 1
Газета.ru
15.11.2018 г.

В Хабаровском крае следователи возбудили уголовное дело по двум статьям после того, как в Сети появилось видео, на котором Татьяна Лескова учительница начальных классов школы №37 города Комсомольска-на-Амуре избивает второклассника.

Накануне в социальных сетях распространилась видеозапись, на котором школьная учительница в коридоре наступает на мальчика со словами «Ты кто такой? Ты почему себе позволяешь себя так вести? Ты почему мешаешь всем?»

Школьник пятится и в итоге падает на пол. После этого женщина несколько раз бьет его по голове.

Родители второклассника обратились с жалобой к уполномоченному по правам ребенка в Хабаровском крае Виктории Трегубенко. Чиновница заявила, что мальчику окажут психологическую поддержку, а также проведут работу с остальными учениками этой школы.

Татьяна Лескова утверждает, что мальчик, которого она силой вывела в коридор, угрожал здоровью одноклассников. Во время урока он встает с места, кидает стульями в других детей, пинает и бьет одноклассников, может ударить или укусить учительницу.

Учительницу отстранили от работы. Об этом сообщает РИА «Новости» со ссылкой на представителя городской администрации. Источник также рассказал, что женщина является педагогом высшей категории и работает в сфере образования уже 24 года, за которые хорошо себя зарекомендовала.

Ситуация 2
Ria.ru
14.11.2018 г.

Головой о парту

Похожий инцидент произошел в школе города Асино Томской области. Учительницу не устроило, что сидящий на первой парте мальчик все время ворочается и чешет ногу. В какой-то момент она схватила его за шею и несколько раз ударила головой о парту. Произошедшее дети засняли на мобильный, но показывать взрослым не спешили. Вскрылось все только после того, как приятель пострадавшего мальчика отказался ходить в школу. Он признался родителям, что боится учительницу. Сама педагог с 41-летним стажем отрицала факт рукоприкладства, пока не увидела запись инцидента. На данный момент против учительницы возбуждено уголовное дело по статье 156 УК России («Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего»). От работы она отстранена.

Ситуация 3
Lenta.ru
27 сентября 2017 г.

Учительница из Петербурга написала слово «дурак» на лбу второклассника

Учительница начальных классов школы №684 Московского района г. Санкт-Петербурга шариковой ручкой написала на лбу ученика слово «дурак». Об этом сообщает «Комсомольская правда».

Инцидент произошел 21 сентября. Ольга Алферова устала от выходок детей, которые постоянно рисовали «татуировки» на руках, и пригрозила, что следующему, кто снова это сделает, напишет на лбу «дурак».

Мать ребенка написала жалобы в Минобрнауки, городскую прокуратуру и Комитет по образованию.

По данным «Фонтанки», Алферова работала в этой школе с 2016 года, до этого 15 лет преподавала в Архангельске. Судя по резюме, у нее два высших образования: педагогическое и социальное; имеет опыт работы с детьми, находящимися на семейной форме обучения.

Ситуация 4
Комсомольская Правда
12 ноября 2018 г.

На Сахалине уволили учительницу, которая перед всем классом довела школьницу до слез из-за рваной кофты

За несколько дней о небольшом городе Холмске на Сахалине узнала вся страна. Только популярность к нему пришла после скандала в сфере образования. Видео с учителем школы №1, которая при всем классе унижает семиклассницу Дашу за дырочку на кофте, молниеносно разлетелось по всем группам в сети.

Позже выяснилось, что учителя зовут Инна Хорошева. Она преподает русский язык и литературу, а на сайте общеобразовательного учреждения указано, что ее педагогический стаж составляет 35 лет.

После того, как ситуация стала предметом обсуждения по всей стране, критики в отношении учителя было уже не избежать.

Результат не заставил себя долго ждать, педагога уволили из школы.

«Этот педагог у нас больше не работает, конфликт исчерпан, – рассказывает «КП» Хабаровск» Елена Баррио, и.о. директора школы № 1 в Холмске.

Ситуация 5
http://www.evening-kazan.ru/news/zavuch-shkoly-v-tolyatti-udarila-po-golove-uchenicu-kotoraya-risovala-na-uroke-biologii.html
17.01.19

Завуч школы в Тольятти ударила по голове ученицу, которая рисовала на уроке биологии

Завуч школы №93 г. Тольятти Валентина Якутина на уроке биологии ударила по голове несколько раз ученицу пятого класса. Ярость педагога была вызвана тем, что девочка на уроке рисовала.

Инцидент засняли на телефон одноклассники избитой девочки. Перед избиением учительница подошла к парте девочки и скинула все учебные принадлежности на пол. Во время экзекуции взрослая женщина произнесла короткую воспитательную речь. Из показаний других учеников школы, эта учительница применяет физическую силу в отношении детей регулярно.

После инцидента в школе прошло педагогическое совещание, по итогам которого назначена служебная проверка. На время проверки учительница по биологии отстранена от работы.

Ситуация 6
https://r16.ru/posts/tebe-mordu-namoyut-i-kalekoy-ostavyat-uchitel-iz-bugulmy-ugrozhala-shkolniku-za-dolg-v-1-rubl
26 ноября 2018 г.

В школе №16 в Бугульме (Татарстан) учительница русского языка с 34-летним стажем назвала трудного подростка «сволочью», гадом и скотиной и угрожала ему расправой. Поводом стал рисунок ребенка на доске.

Ситуация 7
https://78.ru/news/2018-12-21/v_peterburge_uchitelnica_nazivala_semiklassnikov_devushkami_lgkogo_povedeniya_i_gopnikami
21 декабря 2018 года

В школе №81 Калининского района г. Санкт-Петербург руководительница 7 «А» класса Юлия П. позволила себе нецензурную ругань в адрес учеников. Об этом 78.ru рассказали родители школьников.

По их информации, дети плохо вели себя на одном из уроков. Учитель вызвала классного руководителя, которая вместо решения конфликта начала обзывать детей. Все семиклассницы у неё оказались «подзаборными» «девушками лёгкого поведения», а все мальчики – «гопниками».

После инцидента Полякова провела классный час, на котором дети попытались выяснить у своей учительницы, какая ей польза от того, что она называет детей нецензурными словами.

– Мне какая польза? Да мне легче стало! Я высказала всё, что о них думаю, – заявила классная руководительница.

Ситуация 8
https://tvk6.ru/publications/news/38942/
21 ноября 2018 года

В Архангельской области на видео попал момент, как учитель детского дома бьет семиклассников за неуспеваемость и плохое поведение.

Управление Следственного комитета по Архангельской области и НАО возбудило уголовное дело в отношении учителя физкультуры школы №19 Северодвинска Ирины Кольцовой. Педагога подозревают в ненадлежащем исполнении обязанностей и жестоком обращении с несовершеннолетним (статья 156 Уголовного кодекса), сообщала 23 ноября пресс-служба ведомства.

Воспитанники детского дома «Беломорец» г. Северодвинск Архангельской области сняли на видео, как учитель физкультуры бьет учеников 7 класса скакалкой за плохое поведение и неуспеваемость. Об этом сообщил местный портал «Эхо Севера».

Ирина Кольцова, как выяснило издание Znak.com, окончила Поморский государственный университет им. М. В. Ломоносова. В сфере образования работает уже 28 лет, имеет высшую квалификационную категорию.

Ситуация 9
https://irinairbis.livejournal.com/104582.html
20 июня 2018 г.

Преподаватель Московского Авиационного Института (МАИ) Надежда Чайка избила студентку своего ВУЗа Анастасию Балашову.

Преподавателя дисциплины «Экономика предприятия» Михайловская Н.М. и Чайка Н.К. в течение долгого времени издевались, унижали, оскорбляли, доводили до слез и совершали неправомерные действия по отношению к студентам всей группы М5О-102Бк17.

05.06.2018 г. в 11.00 Михайловской Н.М. был назначен дополнительный день для сдачи курсовых работ. Преподаватель опоздала на час, также игнорировала студентов, постоянно уходила пить чай в среднем на 40-90 минут. Ближе к 19.00 она все же проверила пару курсовых работ, но мою работу, к сожалению, не проверила. Следующую дату сдачи преподаватель не обозначила.

За много лет до этого газета Московского Авиационного Института «От винта» писала о том, что преподаватель Чайка Н.К. без доказательств угрожала и без оснований отчислила весь поток студентов 2-го курса вечернего отделения экономического факультета. То есть, шантаж и угрозы отчисления потока студентов для преподавателя Чайки Н.К. являются нормой поведения. Подробнее на официальном сайте газеты МАИ «От винта» здесь – http://gazeta-ov.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=521:1135798855 и на фотографии данного репортажа (от 28.12.2005 года).

Ситуация 10
http://ktv-ray.ru/novost/starsheklassniki-izbili-uchitelnicu-za-to-chto-ona-zaschischala-uchenika-podrobnosti-napadeniya-na-pedagoga-v-syzrani/42055/
10 января 2019 года

Старшеклассники избили учительницу за то, что она защищала ученика. Подробности нападения на педагога в Сызрани

Очевидцы рассказали детали происшествия в 27-й школе г. Сызрань, где старшеклассники избили учительницу физкультуры. ЧП произошло 10 января. Один из восьмиклассников во время урока нанес учительнице удар в лицо, после чего женщина упала и потеряла сознание.

Как рассказали КТВ-ЛУЧ очевидцы, нападение на учительницу произошло, когда она пыталась защитить своего ученика.

– Учительница встала перед нападавшими и вытянула руки, закрывая собой пострадавшего ученика. В этот момент ученик 8 класса нанес учительнице удар, – сообщили свидетели конфликта КТВ-ЛУЧ.

Как стало известно, избитым учительнице и ученику оказали первую помощь в школьном медицинском пункте, а затем госпитализировали в травматологическое отделение ЦГБ. Ученик находится в больнице с закрытой черепно-мозговой травмой, сильным ушибом спины и побоями на лице.

Ситуация 11
https://www.dv.kp.ru/daily/26835/3875594/
31 мая 2018 г.

Второклассника, чьи родители отказались сдавать деньги на жалюзи, учительница заставила чистить зубы перед всем классом

В Приморье в поселке Угловое учительница заставила ученика чистить зубы перед одноклассниками. Инцидент произошел во втором классе школы № 35.

Педагог при всех заявила, что у ребенка плохо пахнет изо рта. Впоследствии она извинилась и сказала, что это «была игра». Служебная проверка подтвердила факт издевательства над ребенком. Мать ученика считает, что причиной недовольства учительницы стал отказ сдавать деньги на покупку жалюзи для класса.

Заставившая чистить зубы перед всем классом учительница приморской школы уволилась после скандального инцидента. В деталях происшествия разбирается прокуратура.

Ситуация 12
https://info.sibnet.ru/article/537132/
23 мая 2018 года

Учитель в Сибири грубо обозвала детей за то, что не успела выпить чай

В школе № 46 Красноярска в воспитательной беседе педагог называла учеников «идиотами» и «дебилами» и «придурками». Причиной стало то, что те плохо себя вели и не дали ей попить чай. Одного из детей она назвала «жвачной коровой». Женщина была уволена.

В СК прокомментировали, что в действиях учителя усматриваются признаки нарушения статьи уголовного кодекса «Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего педагогическим работником».

«По данному факту начата процессуальная проверка. В ближайшее время будут опрошены все участники конфликта, по результатам проверки будет принято процессуальное решение», – говорится в сообщении СК.

Ситуация 13
https://www.ntv.ru/novosti/1924283/
5 сентября 2017 года

Стрельба в Ивантеевской школе началась после ссоры вооруженного ученика с учителем

Ученик 9-го класса школы в подмосковной Ивантеевке выстрелил в учительницу, после того как она выгнала его с урока из-за внешнего вида.

Ученики Ивантеевской школы рассказали полиции, что стрельба началась после ссоры 9-классника с учителем информатики. Подросток пришел на урок в длинном черном плаще и отказался снять верхнюю одежду.

Источник в правоохранительных органах: «Мальчик опоздал на урок информатики. Он пришел в берцах и длинном черном плаще. 38-летняя учительница сделала ему замечание из-за такого внешнего вида, потом она

вывела его из класса. Ученики утверждают, что подросток и учительница говорили на повышенных тонах. Потом раздался звук выстрела и крики педагога».

Устроившего стрельбу подростка задержали. У мальчика нашли два самодельных взрывпакета и пневматическое ружье. Также ранее сообщалось, что при нападении на преподавателя школьник использовал кухонный топорик для разделки мяса. Все оружие он пронес мимо охраны под одеждой. Сразу после ЧП школа расторгла контракт с охранным предприятием.

Уголовное дело по статье «Хулиганство» передано в центральный аппарат СК. Следователи изучат круг общения несовершеннолетнего, его окружение, увлечения. Известно, что о готовящемся нападении подросток писал в социальных сетях, кроме того ребенок увлекался историями о массовых расстрелах в американских школах.

В результате госпитализированы две девочки и мальчик, которые получили переломы после падения со второго этажа. Они находятся в состоянии средней тяжести. Учительница прооперирована, находится в удовлетворительном состоянии, ее жизни ничто не угрожает.

Ситуация 14
https://mel.fm/povestka_dnya/8130972-napadeniye-na-kolledzh-v-kerchi
17 октября 2018 года

Взрыв и стрельба в политехническом колледже. Что произошло в Керчи и кто совершил нападение

В Керчи 18-летний Владислав Росляков устроил нападение на политехнический колледж, в котором учился. Студент открыл стрельбу и устроил взрыв, после чего покончил с собой. Это нападение, как и многие другие, сравнивают с расстрелом в американской школе Колумбайн.

Во время происшествия погибли 19 человек, ещё около 50 пострадали. Среди погибших — студенты и сотрудники колледжа. Нападавший застрелился, его тело нашли в библиотеке. Следователи переквалифицировали дело со статьи «теракт» на «убийство».

Нападение устроил 18-летний студент 4-го курса колледжа Владислав Росляков. Он учился на электромонтажника. По данным телеграм-канала 112, незадолго до нападения он получил разрешение на владение оружием, купил себе ружьё и 150 патронов.

Знакомый подозреваемого в нападении рассказал РБК, что Росляков «ненавидел техникум из-за злых преподов, он намекал, что отомстит им». Однокурсники Рослякова рассказали, что он экспериментировал со взрывчатыми веществами. Росляков мог устроить нападение на колледж из-за неразделенной любви.

Ситуация 15
https://www.ntv.ru/novosti/1706936/
17 ноября 2016 г.

Избитой одноклассником иркутской школьнице пришлось зашивать лицо

Стали известны подробности истории, которая произошла в иркутской общеобразовательной школе. Девятиклассника, который жестоко избил

сверстницу во время урока, вызвали в полицейский участок. Следователи начали проверку.

Юноша стал агрессивен из-за вылитого на него стакана воды. На глазах сверстников, прямо во время урока, 15-летний мальчик жестоко избил свою одноклассницу. Полицейским, которые проводят проверку по факту драки, подросток заявил, что пострадавшая сама виновата, так как спровоцировала его.

Педагога в этот момент в кабинете не было. Учительница истории отлучилась минут на 10 по своим делам. На кадрах видно, как девятиклассница к этому моменту уже потеряла сознание. После полученных ударов она была не в силах была даже подняться на ноги.

Ситуация 16
https://varlamov.ru/3149227.html
25 октября 2018 года

Трое учеников московской школы жестоко избили девятиклассника после конфликта в Интернете.

Трое учеников восьмого класса школы № 657 в московском районе Чертаново Южное жестоко избили девятиклассника, пострадавший три дня находился в реанимации. Видео избиения впервые было опубликовано в паблике «РУБКА».

Пострадавшему подростку сломали позвоночник и «на лице практически нет живого места», он переведен из реанимации в обычную палату и остается в больнице.

****

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем, что идеи гуманной педагогики будут реализованы в том случае, если «через соответствующие принципы будут переосмыслены все основные компоненты педагогического процесса: и урок, и методы, и программы, и учебники, и личность учителя, и классная комната, и коллективное творчество учителей» (4, с. 40).

Это – в ближайшем будущем. Вместе с тем, известно, что «новое – это хорошо забытое старое». Ниже приводятся некоторые высказывания, которые свидетельствуют о том, что и век, и два, и три назад были определены пути реализации идей гуманной педагогики.

ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА В ЦИТАТАХ

П.П. Блонский. Избранные педагогические и психологические сочинения // Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 303 с.

«… Учителю пора перестать быть монархом или унтером. Особенно поощрял бы я систему поручения какой-нибудь обязанности нескольким ученикам совместно: это учило бы их работать вместе под коллективной ответственностью…» (с. 70).

«Пусть учитель не скрывает от детей своего сердца, в котором дети увидят не только учительскую раздражительность и сухость, пусть наша новая школа мысли, человечности и поэзии для ребенка будет школой, полной человеческой жизни и живого культурного творчества и для учителя» (с. 85).

Ян Амос Коменский. Избранные педагогические сочинения // Под ред. А.А. Красновского. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1955. – 651 с.

«Великая дидактика» (С. 161-446).

«Несчастно то образование, которое не переходит в нравственность и благочестие. Ведь что такое научное образование без нравственности? Кто успевает в науках, а отстает в добрых нравах (старинная поговорка), тот скорее отстает, чем успевает» (с. 221).

«Если учителя будут приветливы и ласковы, не будут отталкивать от себя детей своим суровым обращением, а будут привлекать их своим отеческим расположением, манерами и словами; если учителя будут относиться к ученикам с любовью, тогда они легко завоюют их сердце так, что детям будет приятнее пребывать в школе, чем дома». (С. 262-263).

«Об изгнании из школ косности» (С. 536-556).

«… Ведь если прав был Диоген, когда он, увидя мальчика, ведшего себя неприлично, бил палкой его воспитателя и говорил: «Так это ты так наставляешь?», то на том же основании должны остерегаться побоев и те учителя, ученики которых постоянно проявляют незнание и дурное поведение. Ибо извинительно делать проступки тем, кто будучи предоставлен самому себе или весьма плохо руководим, не умеет еще управлять собой, вся вина

падает на их косных и неумелых руководителей, отвечающих за безупречность поведения тех, которых они приняли под свое руководство» (с. 549).

Л.Н. Толстой. Педагогические сочинения // Под общей ред. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, Н.Н. Гусева. – М. – Л.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1948. – 399 с.

«Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» (С. 155-176).

«Ребенок и человек воспринимают только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем. Но когда оживление это в большом классе так сильно, что мешает учителю руководить классом, что учителя уже не слышно и не слушают, как же тогда кажется не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа.

Ежели оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Ежели же оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением» (с. 159).

«Общие замечания для учителей» (С. 296-300).

«Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок соразмерять с силами ученика, тем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученику» (с. 299).

Н.Г. Чернышевский. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФССР, 1953. – 771 с.

«… не мешайте детям становиться умными, честными людьми – таково основное требование нынешней педагогики. Насколько умеете, помогайте их развитию», прибавляет она. Но знайте, что меньше вреда им будет от недостатка содействия, чем от насилия; если вы не умеете действовать на них иначе, как принуждением, то лучше для них будет оставаться вовсе без вашего содействия, чем получать его в принудительной форме» (с. 688).

Как видим, классики педагогики, в основном, предъявляют претензии к учителям, а не к детям.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «школа должна любить ребенка, тогда и он обязательно полюбит школу» (69, с. 20).

В ситуациях конфликта может возникнуть «холодок, взаимная неприязнь, а потом отвращение», но эти эмоции возникают тогда, когда учитель считает, что он уже знает ребенка…»

Ребенка надо любить таким, каким мы видим его в будущем. «Искусство профессии», по мнению В.А. Сухомлинского, «состоит в том, чтобы, ненавидя зло, не переносить ненависть на того, в чьей душе оно живет. Надо видеть в изуродованной душе прежде всего человека, который ждет, чтобы ему помогли – излечили от зла» (69, с. 22).

Представленных выше ситуаций конфликта можно было бы избежать при более качественной педагогической подготовке студентов в период их вузовского обучения. Существуют специальные программы коммуникативной подготовки будущих учителей, обеспечивающие повышение уровня педагогической коммуникативной компетентности студентов (94, 95, 96).

Коммуникативная компетентность – это интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития и предполагающая учет коммуникативных возможностей собеседника (96, с. 73).

Высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности характеризуется тем, что у студентов сформированы коммуникативные умения педагогического оценивания: практикант умеет адекватно оценивать позицию и свойства личности обучающегося, умеет оказывать внушающее и стимулирующее воздействие на обучающихся; умеет устанавливать педагогические целесообразные отношения с обучающимися, правильные (равноправные) отношения с их родителями, со своими коллегами; умеет предотвращать и разрешать конфликты. В ситуации конфликта выбирает тактику

сотрудничества. Студента с высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности отличают высокая степень информированности в области общения; умение устанавливать контакт с группой обучающихся и отношения взаимопонимания с каждым из них; владение речевыми и невербальными средствами общения, с помощью которых он легко транслирует собственную расположенность собеседнику; способность управлять своим эмоциональным состоянием. Для него характерна инициативность и непринужденность в общении (96, с. 70).

Достижение высокого уровня коммуникативной компетентности учителя есть один из способов гуманизации образования.

1.2. Место гуманной педагогики в классификации образовательных парадигм

Понятие «парадигма» было введено в научную теорию и практику Т. Куном и означало «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» (52, с. 11).

В общем виде под парадигмой в педагогике понимается устоявшаяся, ставшая привычкой точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач (62, с. 217).

Г.Б. Корнетов под педагогической парадигмой образования обозначил «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» (46, с. 16-17).

Образовательной парадигмой считают совокупность принятых в педагогическом сообществе мировоззренческих и теоретических предпосылок, определяющих конкретные подходы к проектированию процесса образования и саму образовательную практику.

В истории образовательной мысли можно выделить ряд парадигм, которые, имея своей целью передачу социального

опыта последующим поколениям, использовали центрирование не только на интересах ребенка и непреложности мировоззренческого принципа, утверждающего ценность любого человека, но центрировались на других приоритетах (или децентрировались от личности).

К таким парадигмам относятся выделенные Г.Б. Корнетовым (46, с. 36-48) парадигмы образования, (парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования), которые мы рассмотрим на степень выраженности гуманистической центрации, используя классификацию типов центраций К.М. Левитана (54). В таблице 1 представлены: парадигмы авторитарно-императивной и гуманной педагогики (подход Ш.А. Амонашвили); парадигмы когнитивной и личностной педагогики (подход Е.А. Ямбурга); парадигмы педагогики традиции, научно-технократической и гуманитарной педагогики (подход И.А. Колесниковой); парадигмы естественнонаучной, технократической, эзотерической, гуманистической и полифонической педагогики (подход О.Г. Прикота); парадигмы педагогики авторитета, манипуляции и поддержки (Г.Б. Корнетов) (8, с. 16-65).

Таблица 1

Классификация образовательных парадигм Н.В. Белокрыловой (8)

№	*Вид парадигмы (автор)*	*Смысловое содержание парадигмы*	*Вид центрации учителя, степень ее выраженности в парадигме*	*Результат внедрения такой парадигмы в практику*
1.	Авторитарно-императивная (Ш.А. Амонашвили)	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил.	Доминирование центрации на интересах администрации; значима центрация на средствах и методах.	Ученик рассматривается как фон на котором учителем творится «безупречный результат».
2.	Парадигма гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили)	Ориентирование учителя на сотруднические, равноправные, добровольные отношения с учеником. Способствует реализации природы	Доминирует гуманистическая центрация	Ребенок – это наивысшая ценность. Он принимается таким, каков он есть с учетом его.

Продолжение таблицы 1

		ребенка через его страсти: к развитию, взрослению, свободе. Строится на мировоззренческих допущениях, что: 1) ребенок – явление, а не случайность; 2) у него есть своя Миссия, жизненная задача; 3) ребенок несет в себе величайшую энергию Духа.		особенностей и возможностей
3.	Парадигма когнитивной педагогики (Е.А. Ямбург)	Позволяет готовить ребенка к жестким требованиям современного общества, соотносить организацию его развития с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности.	Доминирует методическая центрация	Учитель занят совершенствование м педагогической технологии обучения и воспитания. Результат – бездетная педагогика.
4.	Личностная парадигма (Е.А. Ямбург)	Провозглашает развитие личности в процессе образования. Придает большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка.	Значима гуманистическая центрация	Рассматривает ребенка как личность, которая сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет ей достичь наилучших результатов.
5.	Парадигма педагогики традиции (И.А. Колесникова)	Базируется на образцах воспитания и обучения. Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, который готовит его к постижению вечного Абсолюта.	Доминирует эгоцентрическая центрация.	В результате отсутствует свобода выбора, учет индивидуальных особенностей ребенка, развитие его критического мышления и равноправность позиций между учителем и учеником.

Продолжение таблицы 1

6.	Научно-технократическая парадигма (И.А. Колесникова)	Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи ученику. Ученик оценивается учителем в системе: «знает – не знает», «воспитан – не воспитан».	Доминирование административной и методической центрации	Результат педагогической деятельности существует лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.
7.	Гуманистическая педагогика (И.А. Колесникова)	В ее рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания.	Доминирует гуманистическая центрация	Учитель внимателен и чуток к детям. Процесс передачи знания становится персонифицированным.
8.	Естественно-научная парадигма (О.Г. Прикот)	Строится на субъект-объектных отношениях между исследующим и исследуемым, предполагается обязательное наличие проверяемых гипотетических построений.	Доминирует методическая центрация	Здесь важны специальные, искусственно-созданные условия для экспериментальной работы. Акцент сделан на создание условий, а не на самом ребенке.
9.	Парадигма технократической педагогики (О.Г. Прикот)	В рамках ее реализации предполагается проведение анализа потребностей в продукте, построение прогностической модели объекта, изготовление объекта с заданными значениями параметров и характеристик.	Доминирует методическая центрация.	Педагогический процесс рассматривается как конструируемый, а ученик представляется как объект, изготовляемый согласно образцу.
10.	Парадигма эзотерической педагогики (О.Г. Прикот)	Основывается на объект-объектном отношении учителя и ученика. Учитель – транслятор Истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации.	Доминирует эгоцентрическая центрация педагога	Важное место здесь уделяется самой вечной, Абсолютной истине, а не ученику.

Продолжение таблицы 1

11.	Парадигма гуманистической педагогики (О.Г. Прикот)	Строится на субъект-субъектных отношениях. Предполагает диалог в качестве формы коммуникации и сотрудничество между учителем и учеником.	Доминирует гуманистическая центрация	Педагогический процесс заключается в поиске уникальных, не поддающихся экспериментальной проверке и классификационным процедурам истин и смыслов.
12.	Парадигма полифонической педагогики (О.Г. Прикот)	В ней учитывается точка зрения каждого. Коммуникативным средством является полилог. Берется во внимание ценностное самоопределение каждого субъекта, реализация его устремлений и желаний.	Доминирует гуманистическая центрация	Дети в этом подходе выступают субъектами, учитель обращается к их интересам и желаниям. Создается возможность диалога культур.
13.	Парадигма педагогики авторитета (Г.Б. Корнетов)	Базируется на явном принятии за воспитателем как более зрелым, опытным права определять цели их воспитания и обучения, также педагогические пути, способы и средства достижения этих целей.	Доминирует эгоцентрическая центрация	Учитель всегда прав, ученик должен подчиняться из условия, что другой лучше знает, что ему нужно.
14.	Парадигма манипуляции (Г.Б. Корнетов)	Позволяет не предъявлять воспитаннику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого воздействия на него, не демонстрировать свою позицию ведущего в воспитании и обучении.	Значима конформная центрация	Педагог максимально отстраняет себя из педагогического процесса, занимая скорее роль наблюдателя. Он «растворяется» в педагогическом коллективе.

Окончание таблицы 1

15.	Парадигма поддержки (Г.Б. Корнетов)	Ориентирует наставника на определение цели образования совместно с ребенком (при его возрастающем участии). Создает условия для участия ребенка в собственном образовании, нейтрализует возможные антисоциальные и личностно-деструктивные цели.	Доминирует гуманистическая центрация	Воспитатель предоставляет ребенку возможности для свободного выбора, ориентированного на собственный духовный мир, создавая необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в мире.

Проанализированные нами образовательные парадигмы с точки зрения видов возможных центраций в «чистом» виде могут не встречаться в педагогической практике (это замечает Е.А. Ямбург про выделенные им когнитивную и личностную парадигмы педагогики или Г.Б. Корнетов про обозначенные им парадигмы авторитета, манипуляции и поддержки), однако чаще всего какая-то из рассмотренных нами парадигм является ведущей (115).

По типу центрации все парадигмы представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Анализ основных видов парадигм образования с позиции представленности в них гуманистической центрации (8)

№	*Виды парадигм (авторы)*	*Смысловое содержание парадигм*	*Степень выраженности типа центрации в парадигмах*	*Результат внедрения таких парадигм в практику*
1.	Авторитарно-императивная (Ш.А. Амонашвили), когнитивная педагогика (Е.А. Ямбург), научно-технократическая	Подчинение реальной жизни ребенка учению, беспрекословное выполнение им всех норм и правил. Ориентация учителя на заданные эталоны, нормы, стандарты, четкие правила их передачи. Строится на	Доминирование центрации на интересах администрации; значима или доминирует центрация.	Учитель занят совершенствованием педагогической технологии. Ученик – фон для безупречного

Продолжение таблицы 2

	(И.А. Колесникова), естественно-научная и технократическая педагогика (О.Г. Прикот).	субъект-объектных отношениях. Ученик как объект «изготавливается» с заданными значениями параметров и характеристик.	на средствах и методах	результата педагогической деятельности. Акцент сделан на создании условий, а не на самом ребенке. Результат – бездетная педагогика.
2.	Педагогика традиции (И.А. Колесникова), эзотерическая педагогики (О.Г. Прикот), педагогика авторитета (Г.Б. Корнетов).	Безусловное принятие опыта предшествующих поколений. Ученик должен беспрекословно подчиняться учителю во всем, как более зрелому и опытному. Учитель – транслятор истины, ученик не играет сущностно-активной роли в педагогической коммуникации.	Доминирует эгоцентрическая центрация.	Учитель всегда прав. В результате отсутствует свобода выбора ученика, равноправность позиций. Важное место здесь уделяется истине, а не ученику.
3.	Манипуляции (Г.Б. Корнетов).	Уход от прямого воздействия на воспитанника без демонстрации своей позиции ведущего в воспитании и обучении.	Значима конформная центрация.	Педагог максимально отстраняет себя из педагогического процесса, занимая скорее роль наблюдателя.
4.	Гуманная педагогика (Ш.А. Амонашвили), личностная (Е.А. Ямбург), гуманистическая педагогика (И.А. Колесникова;	Ориентирование учителя на сотруднические, равноправные отношения с учеником. Провозглашение развития личности в процессе образования. Основная педагогическая ценность – конкретный человек с его уникальностью.	Доминирует гуманистическая центрация.	Ребенок – это наивысшая ценность. Учитываются его особенности и возможности. Процесс передачи знания

Окончание таблицы 2

	О.Г. Прикот), полифоническая педагогика (О.Г. Прикот), поддержки (Г.Б. Корнетов).	Выстраивание субъект-субъектных отношений. Диалог и полилог в качестве формы коммуникации.		персонифицированный. Создаются необходимые условия для самоопределения и самореализации ребенка в мире.

В истории педагогической мысли развитие образовательных парадигм шло от возникновения и доминирования традиционно-авторитарной модели педагогики до гуманистической модели педагогики. На протяжении столетий описываются различные вариации как авторитарной педагогики (из табл. 2 к ней относятся: авторитарно-императивная, когнитивная, традиции, научно-технократическая, естественно-научная, технократическая, эзотерическая, авторитета, манипуляции), так и гуманной педагогики (из таблицы 2 к ней можно отнести: гуманную, личностную, гуманитарную, гуманистическую, полифоническую, поддержки).

Авторитарно-педагогическая система выбирает своей целью не ребенка, а сами формы, средства и методы педагогического процесса, педагогические технологии, которые не учитывают (или недостаточно учитывают) особенностей ребенка, его возможности и желания.

Учитель – сторонник авторитарно-педагогического стиля ориентирован зачастую на требования администрации или только на свои желания и потребности. Не проявляя свою свободную волю, не реализуя свои индивидуальные особенности, педагог, следуя только исполнительности, становится репродуктивным деятелем. С одной стороны, это позволяет сохранить традицию, следование образцу того, что уже проверено и закреплено практикой, с другой стороны, идет отставание от живой жизни, от учитывания новых знаний о человеке, природном и социальном мире. По мнению В.Г. Ниорадзе, «учитель – предметник нацелен на наполнение «сосуда», т.е. ребенка, знаниями, умениями,

навыками, порой принося этому в жертву самого ребенка, его личность, достоинство, самолюбие» (65, с. 124).

Из проанализированных нами парадигм в большей их части (девять из представленных пятнадцати, см. табл. 1, 2) превалирует центрирование не на человеке, а на интересах самого учителя, абсолютной истине, на средствах и методах учебного процесса, на интересах администрации или только коллектива. Ребенок в них выступает средством для достижения результата.

Здесь целесообразно задаться вопросом: от чего зависит формирование той или иной парадигмы в обществе?

По мнению И.А. Колесниковой, индикаторами парадигмальной принадлежности педагога являются: во-первых, его мировоззрение, определяющее понимание природы человека и закономерностей его развития; во-вторых, смысловые доминанты профессионального бытия и целевые установки учебно-воспитательной деятельности; в-третьих, ориентация и истоки формирования системы профессионально-педагогических ценностей и критериев оценки, в-четвертых, характер взаимодействия участников педагогического процесса (42).

Ценностные приоритеты выбора образовательной парадигмы менялись во времени вследствии выбранных обществом и отдельным человеком ориентиров. Главенствующей оказывалась либо только воля самого учителя; либо Абсолютная Божественная Истина, ради освоения которой не всегда учитывались возможности ребенка; либо в качестве главного постулата выступала наука и техника и ребенок оказывался лишь участником эксперимента ее возможностей; либо, наконец, ценностным оказывалось взаимосодействие в равных соотношениях учителя и ученика, где одобрялся и поддерживался личностный рост каждого (5).

Выбор человека в пользу только когнитивного уровня развития приводит лишь к частичности раскрытия возможностей человека. Центрация только на когнитивном уровне не позволяет учитывать особенности эмоционально-волевого развития личности. В этом случае страдает смысловая сторона ценностных предпочтений и потребностей ребенка. Помещая воспитуемого в рамки такой парадигмы, педагог готовит его к социальной

адаптации в обществе как функционера. Он интересен обществу только с точки зрения выполнения определенной социальной роли. Ребенок в таком случае рассматривается как объект социальной реальности. Вместе с тем, реалии современности задают потребность в человеке социума как субъекте, который умеет и может перестраивать и изменять социальную реальность, исходя из выбора своего жизненного пути с признанием нравственной и правовой ответственности за собственные действия.

Исторический обзор показывает, что педагогами всех эпох понимается и необходимость создания и воплощения в жизнь такой парадигмы, которая бы учитывала как интересы ребенка, так и интересы общества (общества, понимаемого как полилогической системы, где бы присутствовал диалог культур, а не абстрактный нормированный образец заданных действий и знаний). Современные исследователи предлагают совместить между собой разновидности в качественно новое образование. Например, Е.А. Ямбург пишет о необходимости нового варианта, позволяющего соединить между собой когнитивную и личностную педагогику (115). Г.Б. Корнетов, выделяя парадигмы авторитета, манипуляции и поддержки, показывает их естественное возникновение, идущее от цели развития общества или конкретной педагогической системы, в рамках которой парадигмы осуществляются (46, с. 16-17).

Альтернативой авторитарной педагогике служит такая образовательная парадигма, которая рассматривает ученика как личность и сама может и должна с помощью учителя выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь наилучших результатов. При таком подходе оказывается, что во многих случаях нормы и требования, предъявляемые к учащимся в процессе обучения, не могут быть жестко фиксированными.

Принимая во внимание то ценное, что наработано когнитивной и личностной педагогиками, нам следует в каждом конкретном случае тщательно подбирать, продумывать и технологически обеспечивать сочетание между собой когнитивного и личностного подходов.

Таким образом, парадигмальный подход в сфере образования используется не только для решения исследовательских, но и практических (образовательных) задач.

Выбор той или иной парадигмы (или ряда парадигм) в образовательном пространстве отдельного государства, общества, школьного или вузовского коллектива зависит от мировоззрения педагога (общей ментальности общества), от целевых установок учебно-воспитательной деятельности, от профессионально-педагогических ценностей и от взаимодействия участников образовательно-воспитательной системы друг с другом. Если приоритетом выбранной парадигмы является антропологическая составляющая, имеющая аксиологический характер, то такая реализуемая учителем (или учительским коллективом) парадигма позволит достичь современному обществу духовно-нравственного обновления и политической и экономической стабильности.

1.3. Категориальный аппарат как компонент теории гуманной педагогики

1.3.1. Гуманистическая центрация как предмет изучения

Гуманизация воспитательного процесса с середины 90-х годов XX в. рассматривалась с позиции формирования культуры личности как качественной характеристики социального субъекта на той или иной стадии его развития, основанной на прочном фундаменте гуманистического мировоззрения. Опираясь на философские, социологические и психологические исследования, педагогическая наука сегодня ищет пути формирования гуманистической центрации личности. При этом она использует многовековые традиции прогрессивной зарубежной и русской классической педагогики (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой и др.). Их усилиями созданы концепции воспитания гуманного человека; они были едины в стремлении защитить и утвердить человеческое достоинство, свободу, индивидуальность, найти пути гуманизации человека и условия его существования. В целом гуманистическое движение в образовании характеризуется верой в уникальность и значение человеческой индивидуальности

и сильной реакцией против явно механистических подходов к пониманию людей.

Анализ педагогических исследований последних лет свидетельствует о том, что педагогической наукой получены данные, раскрывающие сущность отдельных компонентов гуманистической культуры личности: гуманных отношений, качеств, направленности. Изучены взаимосвязь этих компонентов, своеобразие их развития на различных этапах.

Остаются вопросы, которые недостаточно исследованы – это сущность и пути формирования гуманистической центрации будущего педагога.

В основу изучения проблемы, обозначенной термином «гуманистическая центрация», легли идеи классиков философии, психологии, положения современной теории педагогики.

Гуманистическая центрация есть ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека (8).

В гуманистической философии суть понятия «центрация» в применении к личности отражена в работах Н.А. Бердяева, Э. Фромма, А. Швейцера и др. Оно ими раскрывается через субъектность. Для этих философов гуманизм был тождественен человечности. Например, Н.А. Бердяев, анализируя проблемы философской антропологии, цитирует Новый Завет, отмечая, что нужно любить ближнего как самого себя (11, с. 78), только такая любовь противоположна эгоизму и эгоцентризму. Каждая человеческая личность, согласно Н.А. Бердяеву, «есть нечто уникальное, единственное, неповторимое; она… есть реальность духовная, она есть сама свобода (11, с. 7). Он отстаивал духовную свободу личности. «Гуманизм, − писал Н.А. Бердяев, – по своему смыслу и уже по самому своему наименованию означает вознесение человека, постановку человека в центре, восстание человека, его утверждение и раскрытие» (12, с. 108).

Э. Фромм внес свой вклад в рассмотрение человека как ценности в этическом смысле. Он задавался вопросом: «Противоречат ли между собою такие ценностные позиции, как

любовь к себе и любовь к другим?». Он приходит к выводу в ходе рассуждений, что эти утверждения не взаимоисключают друг друга. Эти утверждения оказываются добродетелями и подразумевают, что уважение к своей личности, ее полноте и уникальности, понимание своего собственного «я» неотделимо от уважения, любви и понимания другого. Любовь к собственной личности нераздельно связана с любовью к личности другого (101, с. 106). По мнению Э. Фромма, «если человек в принципе способен на продуктивную любовь, он способен и на любовь к себе; если же он может любить только других, он вообще не способен на любовь» (101, с. 107).

А. Швейцер в своей «Этике» выдвигает экоцентрический принцип «благоговения перед жизнью». В нем индивид осознает как ценность не только окружающий мир, но и себя как личность. Человек приходит к духовной связи с миром благодаря тому, что он живет не для себя одного, а чувствует себя одним целым со всей жизнью, которая находится в сфере его влияния. По А. Швейцеру любая жизнь священна (86).

К. Ясперс, М. Хайдеггер, С. Кьеркегор обращали внимание на раскрытие сущности человека со всем богатством его содержания. Главная задача этих философов – эксистенциалистов была в обращении к экзистенции человека, к человеческому существованию, к утверждению первичности человека по отношению к окружающему его бытию, к определению места человека в мире, его назначения в жизни (33, с. 61-62).

В гуманистической педагогике центрация понимается как особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, и развитие их общения, творчества и личностного роста в целом.

В гуманистической психологии (исследования А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Дьюи и др.) особое внимание уделяется гуманистической центрации. Педагогов с гуманистической центрацией отличает внимательное и чуткое отношение ко всем учащимся. Одним из выраженных, сформированных качеств

педагога является качество реального педагогического гуманизма, которое характеризует способность личности на основании психологических и педагогических знаний подходить к воспитанию растущего человека, учитывая его индивидуальные способности и особенности его развития и характера, если они не соответствуют общепринятым педагогическим нормам (80).

В психологии термин «центрация» (от греч. kentron – средоточие) используется такими исследователями, как Ж. Пиаже, В. Келером, М. Вертхаймером, С. Ашой и др.

Ж. Пиаже понятие «центрация» использует в своей генетической теории. Оно им обозначается как: 1) свойство «эгоцентризма» в процессе мышления и оно выражает затруднения в переходе на позицию объективного наблюдателя; 2) характеристика процесса восприятия. Фиксация органов чувств на воспринимаемом объекте. При этом как общий механизм преодоления смысловых искажений, вносимых эффектом центрации, выступает у Ж. Пиаже процесс децентрациии (100).

Немецкие психологи В. Келер и М. Вертхаймер обозначили центрацией эффект обнаруженный в гештальт-психологии при исследовании зрительных иллюзий. Он состоит в том, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными. Следствие центрации – частичная деформация воспринимаемого объекта, возможность появления «систематических ошибок» в оперировании с его образом и практической деятельности с ним. Американский психолог С. Аша, исследуя межличностное восприятие, установил, что в создании целостного представления о личности другого человека некоторые его воспринятые качества выступают как центральные, и вокруг них группируются другие характеристики и качества.

По мнению К. Роджерса (80, с. 192), обучение, центрированное на ученике, требует, чтобы учитель по-настоящему заботился индивидуально о каждом ученике и чтобы ученикам было позволено самим определять, что в их жизни является важным. Потому что каждый ученик воспринимает мир и реагирует на него уникальным образом, получая при этом свой опыт и смысл, который другой человек до конца разделить с ним не может. Учителю можно только развивать в себе чувство

эмпатии, дружелюбия, чтобы учиться понимать этот мир учеников; стремиться к самоактуализации, которая понимается К. Роджерсом как процесс или акт становления самим собой, развитие своего потенциала, осознание своей идентичности и самореализации (80).

А. Маслоу разработал стратегию целостного анализа высших сущностных проявлений человека – любви, творчества, высших ценностей и т.д. В основе личности, считал А. Маслоу, заложена мотивационная сфера, т.е. то, что движет человеком, то, что делает его личностью. Высшее место занимает потребность в самоактуализации: человек стремится максимально реализовать весь свой потенциал способностей, чтобы «быть тем, кем он может стать».

Представители западной *гуманистической педагогики* (Р. Штайнер, М. Монтессори, С. Френе и др.) также выводят на первое место человека, его ценность, его личную свободу, умение прогнозировать и контролировать свою собственную жизнь. В центре внимания этих авторов стоит целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях.

Под центрацией *в педагогике* (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, М.В. Кларин, М.Г. Яновская и др.) исследователи понимают избирательную направленность педагога на разные стороны педагогического процесса. Она проявляется в заинтересованности, озабоченности интересами тех или иных участников педагогической системы, является своеобразной психологической обращенностью, избирательным служением интересам обучающихся (117, 118).

Личностная центрация учителя в педагогической системе выражает себя в регуляции своих действий и поступков учителем, направленных на интересы участников педагогической системы.

В зависимости от того, интересы какого участника или предмета педагогической системы будут доминировать в центрации педагога, можно выделить шесть основных типов центраций учителя: 1) центрация на собственных интересах; 2) на интересах администрации; 3) на интересах родителей; 4) на

интересах коллег; 5) на интересах учебного предмета; 6) на интересах учащихся.

Выделяют несколько классификаций видов центраций.

Например, А.Б. Орлов описывает семь основных центраций (68):

1) Эгоистическая – на интересах своего «я»;
2) Бюрократическая – на интересах администрации, руководителей;
3) Конфликтная – центрация на интересах коллег;
4) Авторитетная – на интересах, запросах родителей учащихся;
5) Альтруистическая – на интересах (потребностях) учащихся;
6) Познавательная – на требованиях средств обучения и воспитания;
7) Гуманистическая – на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (учащихся, коллег, администрации, родителей).

Другая классификация предложена Д.А. Белухиным. Он описывает три возможных центрации учителя (9, с. 37-38):

1) «Я-центрация» − центрированность учителя на собственном «Я»;
2) «Д-центрация» – акцентирование педагогом своего профессионального поведения на вовлечении учащихся в учебную деятельность;
3) «Р-центрация» – в центре внимания педагога ребенок с его потребностями, интересами, способностями и возможностями

К.М. Левитан в своем труде «Основы педагогической деонтологии» выделяет шесть типов центраций педагога (54).

1) Центрация на интересах (мнениях) своих коллег или конформная центрация;
2) Центрация на интересах (потребностях) своего «Я» или эгоцентрическая центрация;
3) Центрация на интересах детей или гуманистическая центрация;
4) Центрация на интересах (требованиях) администрации;
5) Центрация на интересах родителей;
6) Центрация на интересах (требованиях) средств и методов, или познавательная центрация.

Далее, от рассмотрения понятия «гуманистическая центрация» в педагогике, психологии и философии перейдем к сопоставлению этого термина с понятиями «гуманизация», «гуманитаризация» образования и «гуманистическая направленность».

1.3.2. О соотношении понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» образования

Российское общество находится на переломном этапе своего развития, характеризующемся переоценкой ценностей, критикой и преодолением того, что мешает поступательному движению вперед. Высшим гуманистическим смыслом социального развития становится утверждение отношения к человеку как высшей ценности бытия.

Человек как самоцель развития, как критерий оценки социального процесса представляет собой гуманистический идеал происходящих в стране преобразований. Поступательное движение к этому идеалу связано с гуманизацией жизни общества, приоритетом которого должен стать человек с его нуждами, интересами, потребностями.

Идет поиск новых возможностей адаптации человека к изменяющимся условиям современности при сохранении сущностного содержания духовного по своей сути процесса. К таким возможностям относят «гуманизацию» и «гуманитаризацию» образования.

Гуманитарная идея в педагогическом образовании имеет определенную специфику, которая состоит в том, что эта идея получает здесь дополнительную межличностную окраску. В качестве особой ценности образования рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие. В связи с этим особого осмысления в педагогическом образовании с ценностно-смысловой и технологической точек зрения требует процесс трансляции социального опыта от одного человека к другому. Другими словами, речь идет не только о процессе самоопределения человека в окружающем мире, но и о процессе определения в этом мире или образования (понимаемого, прежде

всего, как развитие) другого человека. Необходимо отметить, что оба эти процесса имеют в педагогическом образовании не только общекультурную, но и профессиональную окраску, поскольку в педагогических вузах образовательный процесс в силу его общей гуманитарной направленности является составляющей процесса профессионального становления (41).

Концепция гуманитарного образования была заложена Платоном, который считал, что образование состоит в обучении общению, чтению, пониманию различных литературных трудов, а также умению мыслить. Исходя из такого подхода, качественным является лишь то обучение, которое охватывает не только интеллектуальный, но также социальный, эмоциональный, физический и духовный уровни.

Принятое в современном мире деление знания на гуманитарное и естественнонаучное возникло в западноевропейской культуре в Новое время в связи с возникновением феномена науки. Именно тогда за знанием, претендующим на объективность, закрепились такие характеристики, присущие естественнонаучному знанию, как абстрактность основных конструктивных единиц, дедуктивная выводимость теоретических положений и их базовая экспериментальная основа. Эти качества в известном смысле у гуманитарных дисциплин (включая общественные науки и философию) определяются не всегда четко, подразумевая субъективный компонент. Именно указанные обстоятельства легли в основу укоренившейся традиции воспринимать эти области знания как второстепенные, в каком-то смысле неполноценные по сравнению со знанием естественнонаучным (62).

В период утверждения техногенной цивилизации противостояние двух культур (гуманитарной и естественнонаучной) достигло своего апогея, разделив не только целостность духовной культуры общества, но и внутренний мир человека на два диссоциативных пространства. Возникла жизненная необходимость в организации культурного диалога, что и отразилось в тенденциях гуманитаризации образования.

Суть гуманитаризации образования заключается в ориентации обучения на развитие личности, в приоритете

развивающей функции обучения, переносе акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование умений использовать информацию (26).

Впервые слово «гуманитарность» появилось в словосочетании «гуманитарные науки» и было произнесено на латинском языке Цицероном. Термин «гуманитаризация» позже использовался в нескольких значениях: как «образование», «образованность», «просвещение», в соответствии с понятиями, обозначающими как интеллектуальные достижения человека, так и наличие в нем добродетелей, необходимых в общении.

Первоначально, по мнению некоторых авторов, в ряде педагогических теорий европейских стран термин «гуманитарный», очевидно, использовался, когда речь шла об образовании человека – формировании его по образу и подобию некого высшего идеала (106, с. 109-112.).

Гуманитаризацию образования рассматривают как систему мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования. Гуманитаризация противостоит свойственному прежней образовательной системе утилитарному технократизму, небрежному отношению к человеку и духовным ценностям; она связана с возвратом образования к целостной неделимой культуре, с возрождением его культуросообразной и культуросозидающей функции. Гуманитаризация направлена на поворот образования к целостной картине мира, на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой. Сегодня гуманитаризация образования – одно из главных средств восполнения духовного вакуума, появившегося с крушением старых идеологических схем, один из основных источников формирования социальной идеологии (26).

В нашей стране гуманитарная парадигма в образовании формируется в соответствии с программными государственными документами, предполагающими осуществление преобразований в структуре, содержании и методах управления системой образования. Разработкой стратегии гуманитаризации были призваны заниматься Координационный совет по гуманитарному

образованию Министерства образования и науки РФ, Республиканский центр гуманитарного образования, Управление гуманитарного образования. Создан Российский гуманитарный научный фонд.

Термин «гуманитаризация образования» означает ориентацию на освоение содержания образования независимо от его уровня и типа, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо человека: свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей; хорошо знать родной язык и культуру; свободно владеть иностранными языками (22).

Гуманитаризация образования является одним из важных путей гуманизации общества. Разведем сразу понятия «гуманитарный» и «гуманный», которые переводятся с латинского одинаково – человеческий, человечный.

Гуманитаризация влияет на содержание и методы обучения и связана с гуманизацией, однако «гуманитаризацию» необходимо отличать от «гуманизации». Если гуманизация воспитания и обучения является целью формирования личности, то гуманитаризация выступает в качестве средства достижения этого. Согласно педагогическому словарю гуманитаризация это – «система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучаемых» (72).

В качестве основных направлений гуманитаризации образования в педагогическом процессе можно выделить:

- личностно ориентированный подход в обучении, учет индивидуальных особенностей и склонностей обучающихся;
- использование гуманистического потенциала гуманитарных наук для образования, развития и воспитания обучающихся;
- раскрытие своеобразия каждой гуманитарной дисциплины с целью повышения интеллекта, кругозора, эрудиции обучающихся;
- использование активных методов обучения и постоянный поиск новых методов, форм, средств организации учебного процесса;
- обращение к естественным и технических наукам в преподавании гуманитарных дисциплин;

- наполнение гуманитарным знанием содержания технических дисциплин;
- поиск путей сближения гуманитарных, естественных и технических дисциплин;
- высокая квалификация, личностной, духовный и моральный рост педагога.

Процесс гуманитаризации образования означает отход от социократической модели обучения, формирующей личность по социальному заказу государства, к ноократической, ориентирующейся на развитие человекообразующих функций (заложить в нем механизмы понимания, взаимопонимания, общения, сотрудничества) (17, с. 11-17). При этом образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей через специальное конструирование учебного предмета (рефлексирование, целеполагание, планирование, умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания).

На современном этапе развития образования можно выделить два основных подхода к исследованию процесса гуманитаризации.

- Первый подход акцентирует внимание на огромном потенциале предметов социально-гуманитарного цикла. Гуманитаризация в данном значении – это, прежде всего, увеличение доли гуманитарного знания в общей подготовке любого специалиста, увеличение количества подготовленных специалистов в области гуманитарных наук. Применительно к высшей школе – это увеличение культурологического и социально-гуманитарного компонентов в образовательном процессе, усиление внимания к изучению общественных дисциплин, констатация их приоритетности в формировании мировоззрения молодежи. Речь идет об увеличение доли гуманитарного знания в общей подготовке любого специалиста, увеличение количества подготовленных специалистов в области гуманитарных наук. Имеется в виду увеличение поликультурного и социально-гуманитарного компонентов в образовательном процессе, акцентирование внимания на таких

общественных дисциплинах, как культурология, социология, история, признание их приоритетности.

- Другой подход к проблеме гуманитаризации связан с процессом осуществления междисциплинарных связей. Действительно, сегодня любая серьезная проблема не может быть решена на основе парадигмы какой-либо одной науки. Важной составляющей любого исследования является его междисциплинарный характер. В этой связи можно обозначить второй подход, представители которого подчеркивают естественную связь всех учебных дисциплин в контексте междисциплинарного диалога, их сущностное единство – возможное основание воспитания личности, способствующее формированию целостного мировоззрения (Л.Г. Бурлаков, Г.И. Гаврина, В.Р. Ильченко, Н.В. Попова, В.Г. Разумовский, О.А. Яворук и др.). Представители этого подхода делают упор на интеграцию школьных предметов математического, естественнонаучного цикла в единый предмет - естествознание, на реализацию межпредметных связей с социально-гуманитарными дисциплинами.

Гуманитаризация образования – следствие понимания того факта, что ядром личности является его гуманитарная составляющая, а педагогический процесс представляет собой гуманитарный феномен (84). Исследуя современные стратегии образования, А.П. Валицкая приходит к выводу о том, что создаваемые ныне культуротворческие модели школы «свидетельствуют о становлении в России гуманитарной парадигмы образования», которая в противовес «накопительной» модели образования ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие истинного, глубинного в нем (21, с. 8).

Таким образом, перед современным гуманитарным образованием стоит не только обучающая задача, сводящаяся к передаче индивиду знаний и навыков, но и задача формирования общекультурной компетентности человека, выходящей за пределы его профессиональной сферы. Другими словами, гуманитаризация образования преследует две основные и взаимосвязанные цели: во-первых, с ее помощью стремятся преодолеть однобокость специального образования, одномерность, задаваемую

узкопрофессиональной подготовкой; во-вторых, с помощью гуманитаризации стремятся заложить у индивида основы гуманистического мировоззрения. Гуманитаризация рассматривается как способ приобщения человека к духовным ценностям цивилизованного мира, как его приобщение к культуре, отнюдь не сводимое к узкой профессионализации. Наиболее адекватно решить поставленные задачи может система непрерывного гуманитарного образования, поскольку именно непрерывное образование, призванное обеспечить каждому человеку возможность обучаться и развиваться в течение жизни, наиболее всего отвечает задачам гуманизации образования, предоставляя индивиду свободу выбора форм и уровня образования, плавный переход с одного уровня образования на другой, свободу творческой деятельности в рамках образовательного процесса, раскрытие его индивидуального потенциала.

В конечном итоге, гуманитаризация предполагает формирование целостной культуры субъекта учебной деятельности, аспектами которой являются:

- культура учебной деятельности;
- культура общения;
- этическая культура;
- эстетическая культура;
- культура психической деятельности;
- экологическая культура;
- культура тела, обеспечивающая слаженное функционирование органов и организма в целом.

Данные аспекты культуры связаны с духовно-нравственными, антропологическими, валеологическими, социологическими и экологическими знаниями, которые постоянно используются в практической деятельности. Духовно-нравственный аспект формирует потенциал гармонии личности, общества, а также отношений личности и общества. В той или иной форме он содержится во всех предметах (представляя собой, гуманитарный потенциал всех направлений современного знания), требует использования специальной комплексной методики

раскрытия и реализации творческих гармоничных качеств субъекта на всех этапах образования и воспитания.

С отмеченных позиций задачи, поставленные перед образованием нового тысячелетия, позволяют представить гуманитаризацию образования как явление, в котором отражаются пути сознательной оптимизации общих глобальных процессов, происходящих в природе, обществе, в научном познании и знании.

Исследователи подчеркивают необходимость избегать терминологической подмены предмета и деятельности, которая достаточно часто приводит к смещению смысловых акцентов в педагогическом процессе и нивелирует значимость вышеназванных направлений в совершенствовании отечественного образования. Так, латинское слово «homo» в русских словарях переводится как «человек». Производные от него термины humanus и humanitas приводятся иногда как слова-синонимы, тождественные понятию «человечность», хотя в них можно выделить различные смысловые контексты (105).

В философском словаре находим следующее определение гуманизма (99):

«Гуманизм (от лат. *Humanus – человечный*) – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека» (99). Иными словами, гуманизм связывается с совокупностью взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных для человека условий общественной жизни. Идея гуманизма, охватывая все стороны общественной жизни, естественным образом проецируется и на образование, фундаментом которого должно стать гуманное отношение к личности обучаемого.

Термин «гуманизм» со времен эпохи Возрождения вписывается в мировоззренческую концепцию антропоцентризма, согласно которой человек мыслится как центр мироздания.

Понятие «гуманизация» отражает нравственный принцип отношений между людьми, в основе которого лежит забота о человеке, стремление к улучшению его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей, свободное развитие индивида, его природных задатков и способностей (105). Гуманитаризация образования – это средство его гуманизации.

В данном отношении понятие «человечность» близко по значению понятию «личность», благо которой становится основным критерием оценки деятельности социальных институтов. Подобный интерес к личности человека, его внутреннему миру, интересам, устремлениям, самореализации и находит отражение в гуманизации образования, в ее личностно-ориентированных технологиях (105).

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выделить еще одно мнение. В частности, А.А. Касьян пишет: «Гуманизация образования касается и вопросов его организации – управления, обучения, воспитания. Гуманизация реализуется (может и должна быть реализована) во всей системе образования, охватывает гуманитарное и естественно-научное образование, сферу технических, сельскохозяйственных и всех других наук. Гуманитаризация же относится только к процессу обучения» (37, с. 17).

Гуманизация образования рассматривается как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции построения функционирования системы образования.

Один из путей гуманизации системы образования, состоит в преподавании комплекса дисциплин, благодаря чему происходит приобщение к гуманитарной культуре, к ценностям истории человечества, философии искусства и религии.

Сегодня в педагогике постановка вопроса о гуманизации образования свидетельствует о признании гуманизма в качестве базовой идеи развития образования. Философской основой процессов гуманизации являются осознанные сегодня представления о характерных чертах духовной жизни постиндустриального общества, обрисовывающих идеалы и цели, достойные человека: развитие многосторонних способностей

человека, расширение субъект-субъектных взаимодействий, обогащение трудовой деятельности проявлениями свободной творчески-созидательной активности.

Гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания педагога должна быть целостная уникальная личность ребенка, открытая всему новому и способная на осознанный выбор «способа действия» в различных жизненных ситуациях. Это означает, с одной стороны, понимание ребенка и принятие его таким, какой он есть, стремление поставить себя на его место, проникнуться его переживаниями и ощущениями, проявлять искренность и открытость. С другой стороны, гуманизация связана с созданием таких педагогических условий, которые бы раскрепостили внутренние силы обучаемого, мобилизовали его личностный потенциал на осознание и реализацию своих потребностей и интересов.

Важно подчеркнуть, что отсутствие в образовательном процессе регламентации и предоставление обучающемуся возможности для избирательного реагирования на педагогические воздействия являются, по мнению психологов, наиболее благоприятными обстоятельствами для обогащения личностного опыта и становления ребенка как свободного субъекта жизнедеятельности. Такой подход приводит к тому, что образовательный процесс строится на началах творческого сотрудничества обучающих и обучающихся, стимулирующего самодеятельность и саморазвитие школьника, исключающего авторитарность и менторский стиль педагога, а также расширяющего возможности диалоговых форм взаимодействия.

Вместе с тем усиление внимания к субъект-субъектным взаимоотношениям учителя и школьника не снимает со взрослого ответственности за ребенка. Более того, усиливается «окультуривающая» по сути своей педагогическая миссия учителя: к роли субъекта ребенка необходимо готовить, вводя его в соответствующую сферу культуры – культуру жизненного самоопределения. В противном случае «гуманизация» лишает образовательный процесс собственно образовательной значимости. И мы действительно часто становимся свидетелями

того, как на уроке школьник, пытаясь продемонстрировать собственную оригинальность суждений, в раздраженном тоне отвергает мнение учителя, не желая вступить с ним в содержательный диалог, да и не имея для этого соответствующей культуры самоопределения. При этом учитель зачастую не обращает внимания на подобную ограниченность школьника, как бы умиляясь самобытностью ученических проявлений, и не предпринимает никаких педагогических действий, тем самым, потакая детскому несовершенству. Понятно, что в данном случае позиция учителя вряд ли обладает гуманистической направленностью, поскольку не только не стимулирует школьника к личностному росту, а, наоборот, препятствует его самосовершенствованию (83).

«Гуманизация образования – это главная детерминанта превращения человека в цивилизованную личность» (111).

Сущностно-смысловой контекст сформулированного тезиса показывает, что гуманизация образования предполагает также поиск источников и закономерностей цивилизационного развития современного общества, поиска механизмов приобретения человеком человечности, особой мировоззренческой просветленности.

Первоначальным толчком к выдвижению идеи проектирования отечественного образования на гуманистических принципах (середина 80-х годов XX века) послужило осознание учеными социальных реалий, свидетельствовавших о том, что современная модель образования в России не в полной мере способствует гуманизации общественной жизни. Для того, чтобы задействовать весь конструктивный потенциал системы образования, необходимо было преодолеть сложившийся в ней механизм торможения. Он проявлялся главным образом в до сих пор сохраняющемся доминировании технократического и утилитарного подходов к целеполаганию процесса образования, к организации его практики и его теоретическому обоснованию.

Признавая декларативный, деформированный характер практического воплощения идей гуманизации в стране в целом и в регионах, в частности, в проводимых научной школой Е.Н. Шиянова исследованиях нашли подтверждение следующие

тезисы: материально-организационная база образования значительно опережает формирование его (образования) практико-мировоззренческого базиса, сфокусированного на человеке как ценности; человеческие ресурсы (духовно-нравственные начала и энергетика) остаются практически незадействованными и неразвитыми (наиболее яркие индикаторы этого – консервация традиционного образовательного процесса и педагогических технологий, существующий разрыв между уровнем развития теорий личности и возможностями их использования в практике образования); принцип свободы как фундаментальное мировоззренческое основание социальных отношений на практике извращается и образованию по-прежнему чужд). В целом существующая в мире система образования не в полной мере соответствует гуманистической тенденции общественного развития и быстро меняющейся социальной действительности (111).

В сложившихся условиях последователями научной школы Е.Н. Шиянова был выдвинут следующий блок идей (62, с. 29):

- являясь производной от понятий «гуманизм» и «гуманность», гуманизация выступает социально-ценностной и нравственно-психологической основой выстраивания отношений между членами общества; основой всей общественной жизни;
- гуманизация, соответственно, характеризует и ценностные аспекты образования как социального явления; то есть гуманизация образования может быть рассмотрена как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий современные общественные тенденции в построении и функционировании системы образования;
- сущность феномена гуманизации образования выявляется на пересечении таких смысловых координат, как условие (фактор), процесс, образ жизни, педагогическая ментальность;
- гуманизация образования одним из своих краеугольных камней замыкается, прежде всего, на личности педагога, а также на процессах его профессиональной подготовки.

Обозначив данные векторы научных исследований, научная школа Е.Н. Шиянова до конца 80-х годов XX века активно занималась изучением проблемы гуманизации прежде всего

педагогического образования. В связи с тем, что в данный период активное развитие получили идеи сотрудничества, свободы и инноватики, особое внимание ученых было сосредоточено на проблеме становления будущего педагога с гуманистическим личностным профилем (62).

В 90-е годы XX века была осознана необходимость в создании соответствующей образовательной среды, частью которой должен быть стать педагог с гуманистическим личностным профилем. В связи с этим в данный период исследования по проблеме гуманизации образования начинают выходить за рамки темы подготовки педагогических кадров. Несмотря на все негативные последствия для отечественной системы образования, которые были обусловлены распадом СССР, внимание педагогического сообщества переносится на стратегии обеспечения и реализации гуманистического потенциала образовательного процесса в целом, на его разноаспектные философские, психологические, педагогические составляющие: разработка и реализация образовательных программ во всех типах учреждений с применением личностно-развивающих технологий образования, осуществление в условиях этнокультурной среды, в сферах социально-педагогической и социальной работы, в учреждениях интернатского типа, реализация гуманистического потенциала иностранного языка, математики, физики, информатики и др. Изучаются истоки и генезис гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике, реализуются проекты по сравнительной педагогике (62).

Постепенно гуманизация образования стала трактоваться как ведущий, фактически безальтернативный фактор гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, роста сущностных сил и способностей. По целевым функциям ее можно определить как процесс, направленный на свободное развитие личности как субъекта творческой деятельности.

Результаты ключевых исследований сводились к следующим параметрам (62, с. 30):

- гуманизация образования составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих

(гуманных) отношений между ними в условиях образовательного процесса;

- гуманизация образования связана с развитием творческих возможностей человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, психорегуляционного, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя через активно-неадаптивные действия, расширяющие границы саморазвития и самоосуществления;
- гуманизация – ключевой элемент педагогической ментальности, утверждающий полисубъектную природу образовательного процесса. Основным смыслом данного процесса в этом случае становится развитие личности, качество и уровень которого призваны служить показателями эффективности системы образования в целом.

Перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям и к себе, повышение уровня ответственности за свои действия и их последствия – основной результат гуманизации образования, который предполагает качественные преобразования не только педагогического процесса на всех образовательных ступенях, но и всей социально-педагогической действительности.

Накопленные результаты научных исследований позволяют интерпретировать гуманизацию образования как целостную педагогическую концепцию.

На современном этапе отечественные исследователи сформулировали следующие задачи, которые требуют научного осмысления и обоснования (26):

- философско-мировоззренческая ориентация личности в понимании смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- содействие в построении личностных концепций, отражающих перспективы и пределы развития физических, духовных задатков и способностей, творческого потенциала, а также – в осознании ответственности за жизнетворчество;

- приобщение личности к системе культурных ценностей, отражающей богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка своего отношения к ним;
- раскрытие и обоснование общечеловеческих норм гуманистической морали, их диапазона и конкретного содержания (доброты, взаимопонимания, милосердия, сочувствия и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного качества;
- развитие интеллектуально-нравственной свободы личности, способности к адекватным самооценкам и оценкам, саморегуляции поведения и деятельности, мировоззренческой рефлексии;
- возрождение традиций российской ментальности, чувства патриотизма в единстве этнических и общечеловеческих ценностей, воспитание уважения к традициям, законам страны и гражданским правам личности, стремление к сохранению и развитию престижа отечества;
- изменение отношения к труду как к социальной и личностно значимой потребности и фактору, создающему материальные фонды страны и ее духовный потенциал, которые, в свою очередь, обеспечивают перспективы личностного роста;
- развитие валеологических установок и представлений о здоровом образе жизни, формирование понятий о жизненных планах и пролонгированных устремлений к реализации личностных и социальных перспектив.

Таким образом, гуманизация образования предполагает реально функционирующую систему, обеспечивающую единство непрерывного общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности с учетом общественных потребностей и личных запросов. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целевых ориентиров, содержания и технологий образования во взаимосвязи с гуманизацией жизни общества, социально-экономическим, научно-техническим и духовно-культурным развитием страны.

Итак, понятия гуманизации и гуманитаризации тождественны друг другу в плане обращения к человеку, его высокого назначения, обогащения науками, направленными на

понимание и объяснение человеческого поведения, его духовной жизни, мира человеческой культуры. А в плане назначения – они разные. Так, гуманизация образования – главная цель системы образования, это – обращение к человеку с целью развития личности в целом, а не только его знаний, умений и навыков. Гуманизация является альтернативой технократизма, бездуховности. Идеи гуманизации способствуют созданию в обществе условий для духовного, нравственного и культурного развития личности. А гуманитаризация, в свою очередь, является наиболее важным фактором достижения этих целей.

Если «гуманизация образования» в широком смысле означает создание в обществе гуманной системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам, то «гуманитаризацию образования» связывают с учебно-методическим содержанием преподавания в вузе. Следует, конечно, иметь в виду, что гуманитаризация отнюдь не сводится только лишь к задаче расширения информационного содержания гуманитарных дисциплин по сравнению с профессиональным блоком, но в принципе должна отвечать более высоким целям: приобщению будущих учителей к гуманистическим ценностям в рамках учебного процесса и внеучебных форм активности. Она направлена на преодоление одномерности личности, ее частичности (партикулярности), задаваемой профессиональной специализацией (48).

Таким образом, в образовательном аспекте можно говорить об особом, гуманитарно-гуманистическом подходе к преподаванию различных дисциплин. Такой гуманитарно-гуманистический подход представляет собой особую мировоззренческую и методологическую позицию, которая предполагает создание психолого-педагогических условий, позволяющих посредством изучаемого предмета раскрыть в учащемся его собственно человеческий потенциал и определить пути самореализации в системе социальных связей и отношений.

Подобный подход позволяет рассматривать гуманизацию и гуманитаризацию российского образования в сущностном единстве, указывая их место и роль в общей системе духовного воспитания. Этому способствует: формирование гуманитарного

мышления как воплощения единства логико-дискурсивного, образного, эмоционально-окрашенного, мотивационного компонентов целостного сознания человека, выражающих природно-естественные и социально-культурные уровни человеческого бытия; укрепление основ целостного мировоззрения и целостной картины мира; усиление аксиологической направленности знания в контексте проблем человека, общества, мировой цивилизации; обращение к глубинным истокам этнонациональной традиции, синтезирующей различные уровни знания (обыденного, мифологического, религиозно-конфессионального, научного и др.); раскрытие духовного потенциала личности, формирование стратегии устремленности к высшим идеалам, имевшим место во всех духовных традициях человечества; доброта, человеколюбие, практика человечности и убежденность в правильности выбранного пути; развитие самоуправления личности, способной самостоятельно формировать идеалы, цели и пути их реализации; воспитание высоких волевых качеств, силы доброй воли в решении главных жизненных проблем.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что гуманизация и гуманитаризация образования предполагают усиление внимания к проблеме духовного становления личности, которое связано с общим уровнем достигнутой культуры и ее духовного компонента, с совокупностью жизненно значимых обретений, отражающих и выражающих лучшие человеческие качества.

1.3.3. Характеристика категории «гуманистическая направленность личности»

Под направленностью личности понимается совокупность устойчивых мотивов, организующих деятельность личности в целом. Именно направленность личности в своем практическом воплощении через систему действий есть проявление мировоззрения человека как системы его интересов, взглядов, убеждений, потребностей и т.д., а также путей и способов их достижения, удовлетворения, реализации (9, с. 68).

Гуманистическая направленность личности определяется доминированием в системе устойчивых мотивов, направляющих деятельность личности тех, которые отражают потребности, интересы, склонности и убеждения, определяемые на основании личностью гуманистических ценностей и идеалов и реализуемые на поведенческом уровне (8, с. 13).

Установлено, что гуманистическая направленность рассматривается авторами в связи с так называемым просоциальным поведением и его мотивами. Под таким поведением понимаются любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. Эти формы поведения по своим особенностям разнообразны и располагаются в широком диапазоне от простой любезности до серьезной благотворительной помощи, оказываемой человеком другим людям, причем иногда с большим ущербом для себя, ценой самопожертвования. Психологи (В.Г. Асеев, Х. Хекхаузен), считают, что за таким поведением лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма (мотивом помощи у А.С. Макаренко, мотивом заботы о других людях у И.П. Иванова) (8, с. 13).

В целом гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Однако, по мнению, например, Д.А. Белухина, она может быть неоднородной. Одним ее видом является, выделенная выше нами, альтруистическая акцентуация, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности. Другим ее видом выступает противоположный ее аспект − это индивидуалистическая акцентуация, при которой для человека наиболее важным является уже он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственными, несколько ниже (9).

В зависимости от того, какая направленность личности преобладает, можно выделить две мотивационные акцентуации: социофобию и социофилию. Социофобия выражается в стремлении к одиночеству, к изоляции; другие люди либо пугают, либо раздражают, либо до них нет никакого дела, поддерживается минимум необходимых контактов.

Социофилия проявляется в полном растворении «Я» в социуме, в боязни остаться наедине с собой, в потере индивидуальности.

Эти две мотивационные акцентуации подробнее развернуты в характеристике М.Ш. Магомед-Эминова и описываются следующим образом (58, с. 400-411).

1) центрация на «Я», которое в отличие от Другого, рассматривается как особая отличительная ценность, при этом ухудшается способность децентрироваться от своего «я» и учитывать позиции Другого. Другой рассматривается как деперсонифицированная категория: он безличен, ему приписывается ограниченный набор качеств. От Другого ожидается определенный ограниченный подбор поведенческих, эмоциональных проявлений и т.д. Если ожидания не подтверждаются, то против Другого принимаются определенные меры (убеждения, уговоры, наказания и т.д.) или контакт с ним разрывается;
2) центрированность на Другом, который в отличие от собственного «Я» рассматривается как более высокая ценность; наблюдается неспособность децентрироваться от Другого и учитывать свои собственные позиции. На первом месте ставятся интересы Другого, а свои интересы либо не принимаются во внимание, либо вообще отрицаются. Человек направлен на контроль своего поведения, своих эмоций и тщательно следит, совпадают ли они с ожиданиями других. Большую ценность представляют внутренние переживания других: их мнения и оценки. Человек ждет от других определенных требований, воздействий, претензий. Если его поведение и эмоции не соответствуют ожиданиям других, то он боится, что будет отвергнут, наказан и т.д. Хотя человек направлен на близкий контакт, психологическая дистанция при этом велика: он ограничивает свою личность, воспринимая себя безликим существом.

Из представленной схемы на рис. 1 видно, что социально-психологическая модель личности подразделяется на четыре вектора направленности.

Рис. 1 Социально-психологическая модель личности И.Д. Егорычевой

Я+ - позитивное отношение к себе;
Я- - негативное отношение к себе;
О+ - позитивное отношение к обществу;
О- - негативное отношение к обществу.

Среди других исследователей, разрабатывающих типологию направленности личности, можно выделить социально-психологическую модель личности И.Д. Егорычевой. Она выделяет четыре основных типа личностной направленности и восемь подтипов акцентуаций (рис. 1) (33, с. 264-277). Ею выделяются такие типы направленности личности, как: гуманистический, эгоцентрический, негативистический и социоцентрический. Концепция И.Д. Егорычевой позволяет рассмотреть направленность личности как причинно-следственную связь доминирующих отношений – доминирующих социальных установок – доминирующих смыслообразующих мотивов ведущей деятельности – ее личностного смысла –

жизненной позиции личности – личностных ценностей. Вся эта причинно-следственная цепь проявляется в двух позициях: в отношении личности к себе и в ее отношении к другим (обществу), со всеми вытекающими из этих отношений следствиями.

Я+, О+ – гуманистическая направленность личности. При этой направленности личность не стремится к автономии, признавая право каждого на свободное самоопределение причем как индивидуально, так и в рамках группы. Главная ценность для человека с такой направленностью – личность. Я, Он, Она – конкретный человек и конкретное общество, состоящее из конкретных «Я», а не из абстрактных «Других». В этом типе выделяются подтипы или акцентуации: с преимущественно положительным отношением к себе – индивидуалистическая акцентуация гуманистической направленности и с преимущественно положительным отношением к другим – альтруистическая акцентуация.

Я+, О- – эгоцентрическая направленность личности. При этой направленности в центре внимания личности находится она сама, вся ее активность сосредоточена на себе, собственных интересах, проблемах; личность стремится к признанию обществом ее особой ценности. Основной ценностью для человека с такой направленностью является он сам, его мысли, его суждения, его интересы, его деятельность, результаты его труда. Человек с таким типом направленности очень требовательно подходит к оценке другого, принимая его в целом настолько, насколько он похож на него самого, насколько он согласен с его мнением, разделяет его симпатии и антипатии. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно положительным отношением к себе, при отрицательном, в целом, отношении к обществу – индивидуалистическая акцентуация эгоцентрической направленности; и с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при, в целом, положительном отношении личности к себе – эгоистическая акцентуация. Основой характеристики первого подтипа является меньшая жесткость и нетерпимость личности по отношению к

обществу. Второму подтипу свойственна полная центрация на себе.

Я-, О+ – социоцентрическая направленность личности отличается прежде всего тем, что личность не приемлет себя. Человек не верит в свои силы, не верит, что ему самостоятельно удастся то, чего он желал бы достигнуть. При этом он уверен, что другие достигнут желаемого с легкостью, по крайней мере, гораздо проще, чем он. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно положительным отношением к обществу, при отрицательном в целом отношении к себе – конформистская акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при положительном, в целом, отношении личности к обществу – самоуничижительная акцентуация социоцентрической направленности.

Я-, О- − негативистическая направленность личности. Человек не приемлет ни себя, ни других; он переживает свою несостоятельность как крайне дискомфортное внутреннее состояние. В этом типе направленности выделяются две акцентуации: с преимущественно отрицательным отношением к обществу, при отрицательном отношении к себе – мизантропическая акцентуация; и с преимущественно отрицательным отношением к себе, при менее отрицательном отношении к обществу – самоуничижительная акцентуация негативистической направленности (33, с. 264-277).

Личность с альтруистической акцентуацией гуманистической направленности исследователи характеризуют как личность, которой одинаково хорошо удается и ситуационное, и ролевое общение – любое межличностное общение, вне зависимости от числа партнеров и степени их неоднородности. В основе этой способности лежит повышенная эмпатия, умение замечать и понимать потребности и намерения других людей, предвидеть их поведение и соответственно учитывать и осуществлять свои способности, включая как достоинства, так и недостатки. Кроме того, этому типу присущи наблюдательность, способность ставить себя на место другого и смотреть на происходящее и на самого себя его глазами, способность испытывать и реализовать отношение к человеку как к ценности,

т.е. способность к проявлению человечности как глубинного психологического свойства. В силу обладания данными качествами, люди этого личностного типа открыты и доброжелательны в общении и испытывают ощущение психологического комфорта (32, с. 274).

К индивидуалистической акцентуации гуманистической направленности относятся такие признаки личности, выделяемые А.Г. Маслоу, как: высшая степень восприятия реальности, способность принимать себя, других и мир такими, какие они есть, повышенная спонтанность, высокая способность сосредотачиваться на проблеме, тяга к уединению, выраженная в автономности, свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций, отождествление себя со всеми людьми, способность к улучшению межличностных отношений, склонность к демократическим отношениям, творческие способности, способность радоваться процессу деятельности, процессу самоотдачи, творчеству, озарению.

По нашему мнению, место гуманистической центрации в социально-психологической модели И.Д. Егорычевой находится на границе индивидуалистической акцентуации и альтруистической акцентуации. Граница – это постепенный переход одних характеристик личности в другие. Она позволяет отказаться от жесткого варианта: либо акцентуация на других, либо акцентуация на своих интересах и потребностях и предлагает третий вариант – равноправие позиций, ценностное отношение как к себе, так и к Другому. Интерес как к своим, так и к чужим внутренним переживаниям, которые координируются в единый целостный процесс. Не абсолютизируются ни свои, ни чужие интересы. Направленность не на приписывание, а на понимание точки зрения Другого. Способность децентрироваться как от «Я» к Другому, так и от Другого к «Я». Присутствует точка зрения, что Другой – такой же, как «Я», и что «Я» такой же, как Другой. Для человека в этой ценностной позиции характерно принятие гуманистической нормы взаимоотношений, признание любого человека безусловной и высшей ценностью (58, с. 400-411).

Таким образом, гуманистическая направленность и гуманистическая центрация взаимосвязаны между собой на

основе выбора своей позиции педагогом и одновременно представляют самостоятельные области существования.

В гуманистической традиции развитие личности рассматривается как процесс взаимосвязанных изменений в рациональных и эмоциональных сферах, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности. Самость как отражение внутреннего плана развития личности, прежде всего психофизического, характеризует глубину индивидуальности личности. Она обуславливает развитие личности от элементарных моментов ее жизнедеятельности до сложных психических состояний, которые осуществляются с помощью самопознания, саморегуляции и самоорганизации.

Социумность отражает внешний план развития личности, и, прежде всего, социальный. Он характеризуется глубиной вхождения человека к социальным ценностям, нормам и обычаям, степенью ориентации в них и уровень приобретенных на их основе личностных качеств. Социумность достигается с помощью адаптации, самоутверждения, коррекции, реабилитации и проявляется в актах самореализации личности.

Гармония самости и социумности характеризует личность педагога с позиции целостности и всесторонности представлений о ее «Я», которое развивается и реализуется во взаимосвязи с внешним природным и социальным миром. Это проявляется в гуманистической центрации как ценностной позиции субъекта по отношению к любому другому субъекту.

ЧАСТЬ II. ПУТИ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ЦЕНТРАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Субъектная позиция педагога как основа развития его гуманистической центрации

Несмотря на то, что идеи гуманной педагогики с большим трудом пробивают себе дорогу в реальной педагогической практике, педагогический процесс постепенно меняется. Сегодня позиция педагога – это позиция субъекта деятельности. Педагог ощущает себя не «функцией» образовательной системы, а действующим профессионалом (19, с. 98).

Идея субъектности предполагает проявление субъектом активности в определении жизненных целей, планов, свободе выбора.

Субъектная позиция педагога проявляется и в способности быть стратегом в профессиональной деятельности и выражается в индивидуальном стиле педагогической деятельности.

Стремление к проявлению педагогами субъектной позиции способствует значительному повышению профессионального мастерства и культуры.

Е.Н. Волкова определила основные компоненты структуры субъектности педагога: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, уникальность субъекта, понимание и принятие другого, саморазвитие (19).

Активность проявляется в деятельности человека как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбы.

Способность к рефлексии проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Способность к рефлексии выступает как средство самопознания (то, что человек о себе знает, является предпосылкой, необходимым условием совершения изменения в себе и мире).

Свобода выбора и ответственность за него выражаются нравственные характеристики личности, показывающие ее ценность.

Уникальность субъекта понимается как ощущение своего индивидуального предназначения в жизни, отражает ощущение ценности собственной личности для себя и, одновременно, предполагаемую ценность своего «Я» для других.

Понимание и принятие другого. Субъектность выявляется не только и не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к людям – это «идея взаимозависимости меня и другого, идея становления субъекта через отношение к нему другого, идея отношения к другому как факта становления его сущности» (Рубинштейн С.Л.).

Саморазвитие. Человек осознавая возможность саморазвития и принимая это в качестве необходимого условия своей жизни, оказывается «открытым» для внешних воздействий. Поэтому основой характеристики является желание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию, и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне. Важно понимание человеком того, развивается ли он сам или ему создаются условия для развития, воспитывают его и управляют им.

В 2010 году был принят Профессиональный Кодекс Учителя (http://teacher.herzen.spb.ru/docs/codex.pdf).

Далее мы цитируем раздел, посвященный этическим нормам взаимоотношений учителя с учениками, раскрывающий суть понятия «субъектная позиция педагога»

Из Профессионального Кодекса Учителя.

«О взаимоотношениях учителя с учениками» (70, с. 102):

1. Учитель выбирает подходящий стиль общения с учениками, основанный на взаимном уважении.
2. Учитель в своей работе не должен унижать честь и достоинство учеников (по признакам возраста, пола, национальности, религиозным и иным особенностям).
3. Учитель является беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем своим ученикам.
4. Требовательность учителя по отношению к ученикам должна быть позитивной и обоснованной.
5. Учитель выбирает методы работы с учениками, развивающие в них такие положительные черты и качества, как

самостоятельность, самоконтроль, самовоспитание, желание сотрудничать и помогать другим.

6. Учителю следует стремиться к повышению мотивации обучения у учеников, к укреплению веры в их силы и способности.
7. Приняв необоснованно принижающие ученика оценочные решения, учителю следует немедленно исправить свою ошибку.
8. Учитель справедливо и объективно оценивает работу учеников, не допуская завышенного или заниженного оценочного суждения.
9. Учитель обязан в тайне хранить информацию, доверенную ему учениками, за исключением случаев, предусмотренных законодательством.
10. Учитель не должен злоупотреблять своим служебным положением, используя своих учеников для каких-либо услуг или одолжений в личных целях.
11. Учитель не имеет права требовать от учеников дополнительного вознаграждения за свою работу, за исключением случаев, предусмотренных законодательством.

Как видим, практически каждый пункт коррелирует с идеями гуманной педагогики и, в случае принятия Кодекса как руководства к действию, этот текст мог бы служить дорожной картой по их реализации.

Тем не менее, понятие субъектной позиции педагога в контексте изучения проблемы гуманизации образования требует некоторого комментария.

Субъектность педагога характеризуется наличием у него интереса к самим учащимся, творческим подходом к решению разнообразных педагогических задач, заинтересованностью самой педагогической профессией, склонностью ею заниматься, уровнем профессионального самосознания. Учитель с ярко выраженной субъектной позицией активно включается в процесс профессионального самосознания. Этот процесс связан с осознанием учителем норм, правил, модели педагогического поведения, с формированием педагогического кредо, с осознанием и принятием неких профессиональных эталонов, образцов и соотнесением себя с ними на основе самооценки и оценки

другими участниками педагогического процесса своих педагогических способностей, характера и эффективности своей деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств.

Н.В. Кузьмина выделяет три основных типа направленности, определяющих характер педагогической деятельности учителя: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложнопедагогическую, причем, истинно педагогическая направленность личности состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета (51).

Педагогическая направленность личности каждого преподавателя многогранна. Ее составляющие ценностные ориентиры следующие:

- на себя – самоутверждение – чтобы видели знающего, требовательного, настоящего преподавателя;
- на средства педагогического воздействия;
- на студента, студенческий коллектив;
- на цели педагогической деятельности – гуманистическая стратегия, творческое преобразование средств, объекта деятельности.

Для педагога важна ведущая направленность на цель (гуманизация деятельности) при гармонично скорректированных всех видах направленности (достойное самоутверждение, целесообразные средства, учет потребностей воспитанников). Но лишь при условии ощущения ответственности перед будущим, при сочетании сознательной устремленности и большой любви к детям начинает формироваться профессиональное мастерство педагога: «Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный учитель», – говорил Л.Н. Толстой (93). Гуманистическая направленность преподавателя выражается в его активной субъектной позиции.

Еще одним примером типологии личности учителя по различным параметрам является следующая: тип «логотропов» (направленность на преподаваемый предмет) и «педотропов» (направленность на детей). В научно-педагогической литературе выделены следующие направленности личности учителя (54):

1) стремится развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональный и социальный факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственна непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружественный тон.

Его антиподом является учитель, который отчужден, эгоцентричен, сдержан.

2) заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемого предмета. Работает по последовательной, подробно разработанной программе. Предъявляет высокие требования. Строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Его антипод: неорганизован, небрежен;

3) творческий, изобретательный. Старается увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них силу и способность полностью раскрыть свои творческие наклонности. Не заботится о развитии умственных способностей в ограниченном, традиционном смысле. Проверки неравноценны по строгости. К ученикам часто относится субъективно.

Его антипод: скучен, традиционен.

Отмечается, что все три типа редко встречаются в «чистом виде». Можно говорить только о доминирующих качествах.

Для педагогического процесса, приоритетной ориентацией которого является становление личности, оказывается важным обеспечение необходимых условий и развивающих влияний со стороны педагогической системы. Становление субъектности учащегося осуществляется успешнее при личностно-центрированном подходе (К. Роджерс, В. Сатир, С. Джурард, Г. Лэндрет и др.). В нем, по мнению В.А. Якунина, С.Л. Братченко, личность наиболее глубоко раскрывается с гуманистических позиций, обеспечивается личностный рост и создаются условия личностного роста. Личностный рост – это «самораскрытие, развитие внутренней сущности, это…освоение способности быть человеком в мире людей». Условиями личностного роста «выступают готовность и способность Взрослого

вступить с ним в личностно-развивающие отношения, в глубинное, истинное общение» (20, с. 6-7). Поэтому гуманное педагогическое взаимодействие – это всегда взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (оформленного в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п.) от учителя к учащимся, но их совместный личностный рост.

Современные гуманистические воспитательные системы при разных концепциях, положенных в их основу, так или иначе выходят на идею педагогической поддержки, которая не теряет своей актуальности в педагогике. Понятие «педагогическая поддержка» имеет различное значение. Это – деятельность служб общества, занимающихся охраной и защитой социальных прав детей. В том смысле, в котором дальше будет рассматриваться этот термин, – это система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Этот процесс предполагает совместное с ребенком определение его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых (27).

Автор этой концепции О.С. Газман определил данное направление в педагогике как педагогики свободы, цель которой разработать средства для формирования свободоспособной личности (27).

Проблема образования личности в педагогике свободы выступает как проблема индивидуального саморазвития, а педагогический процесс – как субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, где доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Достойная человека цель воспитания – развитие его как свободной индивидуальности, понятой не как самодостаточность, независимость каждого от всех, а как свобода, реализуемая через ответственное служение другим, обнаруживаемая в связях с другими людьми.

К условиям обеспечения педагогической поддержки относятся:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности и вера в них;
- ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, содействие;
- конфиденциальность (анонимность);
- доброжелательность;
- безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства;
- реализация принципа «Не навреди»;
- рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату.

Все живое существует благодаря передаче информации на уровне генотипа. Передачей этой информации заведует природа и в данном вопросе ей пока нет равных. Но у человека помимо его физической части есть еще и духовная, без которой он – ничто.

От педагога требуется воспитать именно эту духовную сторону в человеке. В его силах не только передать опыт всех предыдущих поколений своим воспитанникам, но и установить в сознании людей, пришедших у него учиться, правильную «систему координат». Ибо с этого начинается любое дело. Он – прежде всего человек, но человек призванный, пользуясь своим личным опытом и духовной силой, воспитывать новое, достойное продолжение человеческого рода.

Помимо этого, учитель является проводником в мир науки или того рода деятельности, которому он учит. Несомненно, он должен быть первоклассным специалистом в этой области, он просто обязан любить свое дело, причем не только сам предмет, но и его преподавание.

Профессионализм педагога – личностная характеристика педагога, определяющаяся наличием у педагога профессиональных педагогических качеств и способностей, также владением современными средствами решения профессиональных задач, обеспечивающими высокий уровень реализации педагогической деятельности.

Это определение включает в себя понимание педагога как субъекта педагогической деятельности и одновременно педагога как профессионала педагогической деятельности.

Профессионализм личности включает в себя (78):

1. Профессионализм взаимодействия с воспитанниками:

- Профессиональные педагогические позиции: гуманист, «психотерапевт», актер, участник и субъект педагогического сотрудничества;
- Педагогический оптимизм (как подход к учащимся с оптимистической гипотезой, с верой в их возможности);
- Знание о задачах и средствах общения;
- Умение ставить широкий спектр коммуникативных задач и гибко их разрешать (умение учитывать позицию других участников общения).

Исходя из перечисленных характеристик взаимодействия с воспитанниками, можно обозначить второй компонент профессионализма личности педагога:

2. Профессионализм самосовершенствования интегрирует следующие умения и качества (78):

- умение изучать и развивать свои личностные качества, понимать и сохранять нравственные ценности в труде педагога;
- умение строить и реализовывать планы своего личностного и профессионального саморазвития;
- уметь владеть педагогической рефлексией как обращенностью сознания педагога на самого себя, педагогическим самосознанием.

К профессионально важным качествам личности педагога относятся:

- педагогическая эмпатия, сопереживание;
- педагогический такт (как разумная мера в выборе воздействий на учащихся с учетом условий и возможностей участников общения);
- педагогическая чувствительность;
- эмоциональная саморегуляция.

По мнению Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, в состав ключевых компетенций педагога, нацеленного на личностно-ориентированное обучение, должен входить действенный

педагогический гуманизм. Он, наряду с профессиональной компетентностью, социально-психологической толерантностью и педагогической рефлексией, служит постижению эмоционального состояния учащихся, помогает преодолению негативных эмоций и субъективных трудностей (35).

Ш.А. Амонашвили отмечает, что, следуя принципу гуманистической центрации как своей ценностной позиции, будущему педагогу нет необходимости постоянно контролировать учащихся, ограничивать их, принуждать. Сосредоточившись на императивных образовательных и воспитательных установках, учитель на самом деле децентрализуется, т.е. сосредоточивается не на самом ученике как субъекте, а на внешней цели образования и обучения (4).

Исследования по профессиональному поведению учителя в школе (63, с. 38-39) показали, что учителей нередко характеризует авторитарный стиль педагогического руководства, у них преобладает центрация на собственном «я» как в учебной, так и во внеклассной работе.

Их педагогическое кредо выражалось в формуле: «Я лучше знаю, что детям нужно!». 20% учителей проявляют центрацию профессионального поведения на организации деятельности как таковой (вовлечение учащихся в учебную деятельность по выполнению бесчисленных письменных работ, упражнений, рефератов, докладов, сочинений, контрольных и т.п.), только 10% учителей в центр своего внимания и педагогической деятельности ставят ребенка с его интересами, потребностями и возможностями.

Вышесказанное определяет актуальность гуманистической центрации как основы личностного и профессионального становления молодых педагогов, которая имеет ресурс для изменения образовательной практики в сторону личностной гармонизации.

Говоря о педагоге применительно к его субъектной позиции, следует считать его личность главным содержанием и средством педагогической деятельности. Учитель работает самим собой, т.е. своими знаниями, умениями, уровнем развития общей и педагогической культуры в нем, своими психофизическими данными, своей индивидуальностью в целом (10, с. 37).

При этом, учитель не «возвышается» над учеником, а находится рядом. Согласно Л.С. Выготскому, учитель может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать самим вместе с учителем (24, с. 9).

Эта фундаментальная идея противостоит требованиям авторитарной педагогики, согласно которой учитель якобы может непосредственно эффективно воздействовать на ребенка, исходя из своих учебно-воспитательных целей, не сообразуясь с мотивами, интересами и готовностью ребенка осуществлять собственную деятельность.

Ребенок в конечном счете воспитывает себя сам.

Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам.

К.Д. Ушинский подчеркивал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» (98, с. 242).

Учителя – гуманисты должны быть людьми, облегчающими обучение и воспитание, а не дидактическими наставниками и для этого будущие педагоги должны быть носителями таких качеств, как чуткость, заботливость, искренность, сострадание, дружелюбие и др., т.е. гуманистических качеств личности.

2.2. Некоторые пути развития гуманистической центрации у студентов педагогического вуза

Обзор научно-педагогических публикаций позволяет обозначить некоторые пути и способы развития гуманистической центрации у студентов, будущих учителей. К ним относятся: отбор содержания обучения, конструирование совокупности учебных ситуаций, использование активных методов обучения, реализация субъект-субъектной модели взаимодействия в образовательном процессе, диалогический стиль общения, овладение системой приемов организации педагогического общения и др.

I. С*одержание образования* выступает как социально и личностно-детерминированное фиксированное представление о социальном опыте, подлежащем усвоению молодым поколением (49, с. 166).

Исследователи подчеркивают, что содержание образования изоморфно социальному опыту и состоит из четырех основных структурных элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов знаний;
- опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков);
- опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.;
- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений.

Эти элементы связаны между собой. Отбирая содержание в соответствии с принципом интердисциплинарной интеграции, мы можем влиять на всю структуру через элементы. Предлагая студентам проблемную ситуацию для обсуждения, мы, тем самым, позволяем им приобретать опыт творческой деятельности, который связан с опытом познавательной деятельности и личностным опытом как компонентом содержания образования.

Отбор содержания образования в соответствии с поставленной задачей развития гуманистической центрации является современным способом ее решения.

II. *Конструирование совокупности учебных ситуаций,* составляющих то, что называется образовательной средой (49, с. 173). Образовательная среда – это целенаправленно создаваемое социокультурное окружение обучающегося, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечить его продуктивную деятельность. Она может являться педагогическим условием, способствующим развитию гуманистической центрации.

Под средой понимают «часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует или прямым, или косвенным образом, в открытой и латентной форме» (102). Единицами среды являются «места деятельности» и «сферы влияния» отдельных групп и индивидов (103).

Среда – это «место», которое Хейдметц связывает с чем-то особенным, неповторимым, индивидуальным, что складывается, созревает, утверждается и составляет «самый фундамент культуры» (102, 103).

Среда способна развивать индивидуальность и формировать через определенный образ жизни социальный тип, что и определяет ее роль в жизнедеятельности человека, позволяет рассматривать ее как потенциальное средство управления становлением человеческой личности.

По мнению Ю.С. Мануйлова, с помощью «подбора» нужных параметров среды и «приготовления» нужной среды можно управлять процессами, происходящими в системе образования и воспитания (60, с. 32).

Исследователи средового подхода обсуждают типологию действий со средой (60, с. 85). В частности, выделяют традиционные действия – учитель проводит собрание, встречается с родителями, проверяет дневники и др. и аффективные действия, которые ведут за собой незаслуженные оценки, истории о своей жизни под настроение и прочие ценностно-рационально ориентированные действия. Они предполагают проведение мероприятий, исходя из соображений морали, беседы о культуре поведения, оформление кабинета и т.п.

По сути, такого рода действия являются строго спланированными управленческими действиями. Действия со средой являются целерациональными и, благодаря тому, что они работают одновременно на цель, способы, средства, результат, они обладают значительным воспитательным потенциалом.

Таким образом, создание соответствующей образовательной среды способствует развитию гуманистической центрации на основе гуманистических средств и содержания образования.

III. Специфике и задачам развития гуманистической центрации соответствует использование методов, обозначаемых в психолого-педагогической литературе как *активные методы обучения,* интерактивные методы обучения, игровые методы обучения (38).

Исследователи, которые разрабатывают активные методы и формы обучения, исходят из того, что эти методы предоставляют

учащимся и обучающимся большую свободу выбора существенно различающихся способов выполнения деятельности, т.е. позволяют осуществлять свободный поиск эффективного, отвечающего индивидуальности ребенка подхода к решению задачи.

В основе активных методов обучения и воспитания в большинстве случаев лежит игра. Преимуществами игры являются следующие:

1) участник игры имеет возможность раскрыть себя в конкретной значимой ситуации;
2) игра интересна сама по себе, т.к. является особо острым и притягательным для участников событием;
3) игра воспринимается участниками как способ самосовершенствования, испытания себя на психологическую устойчивость, компетентность, позволяя тем самым усилить мотивацию учения;
4) игра позволяет ощутить себя значимой частью игрового коллектива, сопоставить свою точку зрения с точкой зрения других, искать компромисс, развивать толерантность, т.к. игра представляет собой способ гармонизации субъектного и «чужого», гармонизацию личности, имеющей в игре право на ошибку. При этом самоценность личности выдвигается в игре на первый план, становясь залогом ее развития.

Таким образом, в рамках гуманистической парадигмы образования и воспитания у обучающихся через игровые методы формируется эмпатия, рефлексия и другие качества, которые лежат в основе гуманистической центрации.

IV. Условием развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей является реализация *субъект-субъектной модели взаимодействия* между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательно-воспитательной деятельности в вузе. Субъект-субъектные отношения предполагают, что педагог настроен на восприятие, понимание переживаний, целей, интересов, взглядов, отношений ребенка. Педагог признает активное начало в ребенке, признает, что у ребенка может быть отличный от него опыт и не навязывает свой. С другой стороны, педагог

стремится к пониманию своих личностных проявлений для успеха педагогической деятельности. Педагог искренен в проявлении своих чувств, открыт в общении (95).

В противоположность субъект-субъектным отношениям, субъект-объектные отношения характеризуются ролевым подходом восприятия поведения обучающегося с точки зрения соответствия его социальной роли и установленных норм поведения. Педагог настроен считать свои личностные проявления, особенности несущественными, а иногда и вредными для педагогического успеха. Педагог ориентирован на «правильное» педагогическое поведение в соответствии с общими эталонами и предписаниями в отношении педагога.

Организовать субъект-субъектное взаимодействие, развивающее личность, способен педагог, который проектирует собственную психолого-педагогическую и специальную подготовку, выстраивает траекторию профессионального роста. Педагог, осознающий собственную индивидуальность, формирующий индивидуальный стиль педагогической деятельности, является субъектом профессионального развития. Решающую роль в этом может сыграть собственный опыт, складывающийся в процессе личностно-ориентированной педагогической подготовки будущего учителя (112).

Таким образом, в рамках педагогического процесса педагог должен относиться к учащемуся как к субъекту не только учебной деятельности, но и своего личного опыта и выбора жизненного пути, так как само понимание права требует уважения уникальности, самоценности человеческой личности, т.е. признания в каждом уникальной ценности. Этому должна способствовать гуманизация обучения, которую К. Роджерс охарактеризовал в следующих положениях (80):

1) Принудительному, безличностному, интеллектуализированному, оцениваемому извне, направленному на усвоение значений обучению противопоставляется обучение, ориентированное на ученика, инициированное им самим, направленное на усвоение смыслов, как элементов личностного опыта.
2) Гуманизированное обучение обеспечивается не совершенствованием навыков, умений и способностей учителя,

внедрением новых экспериментальных программ и ТСО, а перестройкой его личностных установок, переносом акцента с преподавания как трансляции информации на стимулирование, облегчение, помощь в учении.

3) Не стремится к достижению своих собственных целей, а уделять больше внимания тому, что происходит «во внутреннем феноменологическом мире собственного «Я» и «Я» своих партнеров». Осознанно отказаться от целенаправленных психологических, педагогических воздействий, манипулирующих детьми, затрудняющих их самодетермина-цию и самоактуализацию, а создать условия для свободного развития детей в соответствии с их собственными целями и стремлениями.
4) Понимать гуманизацию прежде всего как гуманизацию и гармонизацию отношений человека со своим внутренним аутентичным «Я». Чтобы стать условием гуманизации мира и других людей, необходимо научиться безоценочно принимать, активно в эмпатически выслушивать и конгруэнтно выражать свое подлинное «Я».

Все это способствует выстраиванию субъект-субъектных отношений как между учителем и учеником, так и между учениками друг с другом.

Субъект-субъектное взаимодействие не может быть монологичным, поэтому диалог выступает единицей отчетности равных позиций взаимодействия между учителем и учеником (95).

Большинство современных авторов, по мнению С.Л. Братченко (20), исследующих проблемы личностного роста и условий, ему способствующих, сходятся на том, что наиболее благоприятная «личностно-развивающаяся среда» − это общение на уровне диалога. Способность к осуществлению общения на уровне межличностного диалога – важнейшее условие гуманистического, личностно-ориентированного воспитания и обучения.

Исследователи отмечают, что гуманистические формы актуализации профессионализма деятельности могут быть реализованы при реализации модели субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик» при условии

целенаправленного развития диалоговых отношений между педагогами и детьми.

V. *Диалогическое общение* направлено на установление сотрудничества педагога с учащимися: сначала через «подстраивание» к партнеру по общению, альтруистическое сосредоточение на нем, а затем и безоценочному принятию его, признанию принципиального равенства личностных, а не статусных, позиций педагога и учащихся, их равноценности в доверенном диалоге и совместном творчестве (95).

Монологический стиль общения, напротив, разрушает возможность совместного взаимодействия, порождает конфликтные ситуации и попытки их преодоления с помощью давления или манипулирования и приводит педагога к утверждению только своей точки зрения в авторитарном монологе.

Именно диалогический стиль педагогического общения, основанный на принципе паритетного взаимодействия, наиболее отвечает этим задачам. Наличие данного стиля у педагога может служить критерием высокой степени профессионализма его деятельности.

К факторам, способствующим повышению эффективности общения и гуманизации образования, относятся:

1) партнерство – это контакт двух или более общающихся людей: преподаватель – учащийся, учащийся – учащийся;
2) сотрудничество;
3) заинтересованность в партнере;
4) общность ценностных ориентаций;
5) ориентировка в личности партнера;
6) недистанционный характер общения.

К иным путям развития гуманистической центрации студентов относятся проведение *научно-исследовательской работы студентов* по тематике, связанной с проблемой гуманизации образования, так и разнообразные спецкурсы, позволяющие ознакомить студентов с гуманистическими ценностями, заложив основы для развития их гуманистической центрации, приобщение к значимой профессиональной информации с помощью Интернет-ресурсов.

Фрагмент экспериментальной работы по приобщению студентов к гуманистическим ценностям будет представлен в следующем параграфе.

2.3. Фрагмент экспериментальной работы Н.В. Белокрыловой по развитию гуманистической центрации студентов – будущих педагогов

Концепция работы, которая в общих чертах обозначена в рабочей гипотезе, была предложена одним из соавторов и автором эмпирического исследования Н.В. Белокрыловой (8). В частности, исследователь предложила идею интенсификации процесса развития гуманистической центрации студентов – будущих педагогов при реализации следующих условий:

- содержание обучения и специально разработанные задания направлены на развитие гуманистической центрации студентов;
- реализуется принцип междисциплинарной интеграции (интеграции философского, психологического, педагогического знания);
- реализуется субъект-субъектная модель взаимодействия между преподавателем и студентами и студентами друг с другом в образовательной деятельности;
- разработаны средства дидактического обеспечения процесса развития гуманистической центрации: а) создана экспериментальная программа, содержание которой направлено на развитие гуманистической центрации студентов – будущих учителей; б) подобран диагностический инструментарий, позволяющий определить степень развития гуманистической центрации обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа состояла из нескольких этапов.

Первичная диагностика проводилась на основе результатов наблюдения и опроса испытуемых контрольной и экспериментальной групп. Был определен исходный тип педагогических центраций студентов (методика К.М. Левитана), их уровень эмпатийности (тест эмпатических тенденций А. Мехрабиана), получена оценка их самоанализа (опросник

Р. Бернса) и рефлексии по итогам сочинения «Я как будущий педагог».

В данной работе мы ограничимся лишь итогами диагностики с помощью методики К.М. Левитана в качестве иллюстрации одного из фрагментов эмпирического исследования.

Базой для исследования стал Удмуртский государственный университет. Общую выборку испытуемых составили 300 человек, а на последнем этапе исследования – 60 человек. В выборочную совокупность вошли студенты – будущие педагоги дневного отделения (студенты Института изобразительных искусств и дизайна и студенты Института педагогики, психологии и социальных технологий). В ходе проведения исследования в состав выборочной совокупности вошли студенты второго, третьего и четвертого курсов университета.

В ходе исследования была разработана программа экспериментального обучения, которая включала задания и упражнения, способствующие развитию гуманистической центрации у студентов и формированию у них гуманистического мировоззрения. Велось наблюдение за действиями и реакциями студентов, проводились беседы, интервьюирование, анкетирование. Программа была основана на использовании притч (55, 75).

Воспитательный и образовательный потенциал притчи велик. Он развивает творческую фантазию, показывает победу добра над злом, предоставляет обучаемому первоначальную «тренировку» чувств и эмоций – от страха до удивления и восторга, помогает установить для себя мир человеческих чувств, отношений, нравственных категорий, а в дальнейшем – мир жизненных смыслов.

Притчи учат чувствовать, а В.А. Сухомлинский утверждал, что учить чувствовать – это самое трудное, что есть в воспитании. Чувства являются живительным материалом для высоконравственных поступков, потому что там, где нет чуткости, тонкости восприятия окружающего мира, там вырастают бессердечные люди. Поэтому, чтобы не дать прорасти грубости, притупленности чувств, нужно очень бережно отбирать тот материал, с которым мы хотим познакомить обучающихся (92).

Еще одной функцией притч является познавательная функция, которая дает человеку знание о мире. Язык передачи знания у притчи очень образный, что становится хорошей основой для начального понимания мира, его ключевых основ, развития отношений человека с окружающим миром. Обращение к притче для обучающихся, смысл которой неоднозначен и имеет множество граней толкования, очень ценен для осмысления многих вопросов, касающихся ценности человека, природы и социума. Благодаря знакомству с притчами, обучающийся учится видеть необычное в обычном, знакомится с многообразием окружающего мира и особенностями других людей, принадлежащих разным культурам. Через притчи мир видится и воспринимается целостно (75).

В ходе экспериментального обучения было замечено, что обсуждение нравственных дилемм, появляющихся в притчах и других заданиях программы, оценка их этических последствий повышала моральную сензитивность и нравственность поведения испытуемых. Игровые и ролевые ситуации, включающие нравственные дилеммы, процедуры моделирования сумели вызвать изменение поведения в группе студентов.

С помощью заданий и упражнений создавались условия для обогащения эмоционального мира студентов нравственными переживаниями и формирования у них нравственных чувств (осмысливание и переживание в коллективе: со-радования и со-страдания, со-переживания – как положительных, так и отрицательных эмоций на основе просмотра видеофрагментов, чтения предложенной литературы по теме, проигрыванию ролевых ситуаций); формировалось личностное отношение к увиденным и услышанным событиям, фактам, явлениям гуманистического плана, предлагаемым в качестве материала для обсуждения на специально организованных занятиях-встречах.

Задания для экспериментального обучения были направлены на развитие моральных качеств, составляющих основу гуманистической центрации будущего педагога.

На занятиях средствами коммуникации создавались условия для саморазвития студентов, развития их чувств, понимания и присвоения общечеловеческих ценностей. Обучающиеся

индивидуально и в группах выражали свои чувства более открыто, выявляли и определяли позиции, исследовали межличностные отношения и формулировали свою систему ценностей. Ситуации, задания и упражнения помогали размышлять и говорить о том, что они чувствуют, думают, будут делать. Внимание уделялось личному опыту каждого студента, поощрялась максимально возможная открытая позиция каждого. Восприятие идей гуманизма через содержание притч, художественных текстов и видеоматериалов, усвоение нравственных идей являлось шагом к повышению общей культуры человека в целом и развитию гуманистической центрации, в частности.

Далее представим фрагменты содержания экспериментального обучения (8).

****

Фрагмент №1: «Как бы вы реализовали с детьми идеи пьесы-сказки М. Метерлинка «Синяя птица» в детском саду, в общеобразовательной школе и в школе искусств, будучи учителем – предметником и художником – оформителем?»

Фрагмент пьесы-сказки «Синяя птица»

Душа Света. Я думаю, что теперь Синяя Птица у нас в руках. С самого начала мне это как-то не приходило в голову... Только сегодня, когда я на рассвете набиралась сил, меня, точно луч солнца, озарила одна мысль... Мы сейчас стоим у входа в волшебные Сады, где под надзором Рока обитают все земные Радости и Блаженства...

Тильтиль. А их много? Их можно будет взять с собой? Они маленькие?..

Душа Света. Есть маленькие и большие, тучные и стройные, прелестные и непривлекательные... Впрочем, наиболее отталкивающие недавно были изгнаны из Садов и пошли искать пристанища у Несчастий. Надо вам сказать, что Несчастья живут совсем рядом, в Пещере, и Пещера эта сообщается с Садами Блаженств, ее отделяет от них что-то вроде легкой дымки или тончайшего занавеса, который все время колышется от ветра, дующего с Вершин Правосудия и из Недр Вечности... Теперь нам надо обо всем сговориться и принять меры предосторожности. Почти все Блаженства в высшей степени добродушны, однако

среди них встречаются еще более опасные и коварные, чем величайшие Несчастья.

Варианты ответов студентов разнообразны.

1) *Динара С.* «Можно оформить кабинет, где находятся дети, птицами и блаженствами, чтобы они почувствовали присутствие и часть своего счастья. В школе искусств можно прочитать отрывки из тех мест, где птицы либо меняют цвет, либо умирают. После этого сходить с детьми на выставку птиц. А уже после задать нарисовать свою Синюю птицу в том месте, где она могла бы находиться. Главное, чтобы все нашли, что для каждого это Синяя птица своя и что она всегда где-то рядом, нужно ее только разглядеть».
2) *Дамир Е.* «В качестве художника-оформителя, я бы создал в детском саду сказочное пространство, в котором изобразил бы на стенах героев пьесы, как напоминание о счастье… В школе искусств я бы создал некий музей восковых фигур по мотивам сцены с коридорами, и показал бы их преодоление».
3) *Надя Б.* «Из всего многообразия действующих лиц пьесы…я бы выбрала Душу света. Это образ, который воплощает добро и надежду, правду и красоту. Его можно было бы применить в средней школе в качестве существа, ограждающего ребенка от соблазнов, подстерегающих его на каждом шагу. В одном из ярких эпизодов мальчику Тильтилю в волшебных садах Блаженства предлагали попробовать лакомства, с которыми он бы забыл про главное: зачем он туда шел? Но Душа света ему советовала: «Надо жертвовать всем во имя долга. Откажись вежливо, но наотрез». Как ни печально, но любой ребенок подвержен пагубному влиянию со стороны двора, сверстников, СМИ…Внеклассные мероприятия с участием людей в образах Души света могли бы помочь классным руководителям и родителям в том, чтобы направить детей на правильный путь, не позволить тучным Блаженствам овладеть детьми. По пьесе многие Блаженства не выносят Душу света. И те, которые ее боятся, уходят к несчастьям. Душа света показывает мальчику Тильтилю истинную сущность вещей, уберегает его от ошибочных действий. У Души света есть важное преимущество. По ее словам, она находится или «живет в

каждой звездочке, в каждой зажженной лампе, в заре, в каждом чистом и ясном помысле». Осознавая это, любой ребенок будет стремиться следовать ее словам. Она и поведет за собой ребят, еще плохо различающих добро и зло, в нужном направлении».

Мы видим, как элемент образовательной среды в виде художественного текста оказался для обучающихся мостиком для переноса содержания на педагогическую ситуацию, позволил четко сформулировать нравственные ориентиры и проявить творческую фантазию в проектировании образовательно-воспитательной деятельности.

Фрагмент №2:

Задание: Ознакомившись с текстом, напишите эссе: «Педагоги моего детства: личность и профессионализм».

И. Киршин «Главное»

«Мама очень любила меня. Баловала. Не могла наглядеться. Я был для нее самым умным, самым красивым, самым добрым. Конечно, я таким был только для неё. Но все же мама была права – она видела глубже. Видела под всей неумелостью и шелухой мое настоящее лицо. Наверное, это может сказать про свою маму каждый. Но это правда.

Мама научила меня всему, что я умею. Даже видеть мир – научила она.

Мы стояли вечером над морем и она пела мне: «Смотри, какое небо звёздное…» – и я начинал видеть звёздное небо. Мама читала мне Пушкина: «Она была нетороплива…» – и я чувствовал, что люблю. Я был растворен в маме. Она была моим богом.

А потом я вырос. Быть может, ещё не совсем, но уже стал оглядываться.

Я искал Учителя. Тогда я не понимал, что ищу Учителя, просто больше всего на свете хотел, чтобы нашелся старший, которому я нужен. Именно старший. Который сам уже что-то настоящее понял. Старший, который поймет и полюбит меня. Который поможет найти себя. Я точно знал – он где-то рядом. Я напряжённо всматривался в каждого встречного.

Не он ли? Но, наверное, я не был готов. Учителя тогда я не встретил. А от матери внутренне отошел. И это была драма.

Видимо, нужно было много искать, нужно было что-то выстрадать самому.

Учителя я встретил потом, когда созрел. И Учитель меня понял со всеми болями, взлётами и падениями. Он поверил в меня так, как умела верить только мама – через всё, несмотря на мои ошибки и глупости. Он верил, что я прекрасный человек. Хотя это было совсем не очевидно. Но он так видел. Именно видел что-то такое, что не видно было мне самому. Мой Учитель повторял: «Я верю тебе твердо» И эта уверенность творила меня, защищала, не давала сдаться.

А самые главные его слова были такие: «До тех пор, пока ты искренен перед своей совестью – светлые силы на твоей стороне»».

Ответы студентов подтвердили предположение о том, что в настоящем мастере гармонично сочетаются профессионализм личности и профессионализм деятельности. Рефлексия студентов над поставленной проблемой показала, что уважаем и любим педагог с гуманистической центрацией, описание которой отразили студенты в ответах.

1) *Ирина Ф.* «Одним из лучших педагогов моего детства был учитель музыки в начальных классах. Он никогда не повышал голос, умел заинтересовать нас. Перед тем, как начать учить новую песню, он всегда рассказывал какую-нибудь историю, связанную либо с песней, либо с композитором, который ее сочинил. Он был еще и учителем немецкого языка, и на музыке мы часто заучивали песни на немецком языке. Не знаю как другим, а мне это нравилось, и, может быть именно поэтому, я стала с большим интересом относиться к урокам немецкого языка».
2) *Таня Д.* «Незабываемыми уроками были и остались в моей памяти уроки физики с 6 по 10 класс, которые вел у нас солидный мужчина – Николай Геннадьевич. Он всех учеников называл по имени-отчеству. На его уроках физики мы делали творческие задания. Например, делали кукольный театр на закон Архимеда (в ванне), а на закон Ньютона сами делали приборы. Лекции у Николая Геннадьевича были в одной тетрадке, он их раскрашивал в разные цвета. Формулы одним

цветом выделял, примеры другим, основной текст третьим. Мы тоже у себя раскрашивали, соревнуясь, у кого лучше получится, потом на переменках сравнивали. Еще он вел астрономию. Однажды мы пришли на урок, а он сказал, что урок переносится на вечер. Вечером мы все пришли в указанное время на мост, (причем об этом он предупредил всех наших родителей), и весь вечер изучали звезды и созвездия, с которыми до этого знакомились. Каждому было дано задание найти и определить созвездие и показать всем. У него не было любимчиков, он мог поставить двойку, а на следующем занятии, когда ты ее исправишь, ставил пять и нередко писал: «Молодец!» Благодаря его уроком, я полюбила физику, которая была мне не совсем близка».

3) *Лена У.* «Запомнилась учительница русского языка и литературы, как доброй души человек, который дарил радость и тепло окружающим. Неважно где: на уроке, на перемене или же просто при встрече – она пыталась показать разницу между добром и злом; показать, что может случиться и к чему это приведет, если ты встанешь на одну из сторон. Человечность, доброту, честность, открытость, − вот те качества, которые она пыталась привить и развить в каждом своем ученике. Ее профессиональные качества соответствовали выбранному стилю преподавания – гуманистическому».

Образы, описанные студентами, представляют нам гуманного учителя, который имеет свою внутреннюю позицию, ориентированную на восприятие другого как ценности и является носителем гуманного педагогического мышления.

Педагог с гуманистическим мировоззрением – это педагог, который создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований. Это подтверждает и практика. Например, Е.Н. Ильин (36), учитель-словесник, как-то дал ребятам сочинение: «Учитель, которого ждут…» Оказалось, что ждут не только умного, эрудированного, умеющего учителя, а в первую очередь ждут интересного, оригинального, с выдумкой. Чтоб одновременно и хотелось что-то очень важное записать за ним и в то же время

смотреть на него, на его игру слов, жестов, интонации, мимики, поз, пауз и т.д. Тогда будет создан урок-искусство, а учитель будет не только проводником знаний, но и создателем культуры, культуры душевной.

Фрагмент №3:

Задание: Студенты знакомятся с рассказом В.А. Сухомлинского «Красота. Вдохновение. Радость и Тайна» и «Сказкой о сердце».

«Сказка о сердце»

«Когда-то, в давние времена, жили люди, которые очень увлекались разными соревнованиями. Они состязались в беге, в прыжках, в испытании силы мускулов, даже в испытании мощи черепа. Все этого каждого радовало или огорчало, вызывало счастливый смех или горькие слезы.

Однажды, во время очередных соревнований, человек, которого никто не видел до этого, обратился к ним со следующими словами: «Вы состязаетесь в проявлении силы разных частей человеческого тела. Но вы забыли о самом главном, о Сердце. Упражняйтесь в проявлении мощи Сердца».

Люди не могли понять, как это делать. Тогда неизвестный им человек дал такой совет «упражняйтесь в проявлении великодушия».

Но люди продолжали растерянно смотреть друг на друга. Они так и не поняли, о чем говорил незнакомец, что он им предлагал».

Фрагмент сказки В.А. Сухомлинского «Красота. Вдохновение. Радость и Тайна».

«Пришел маленький мальчик в лес. Встретил старика, идущего из лесу. Старик шёл усталый, но радостно улыбался.

– Почему вы улыбаетесь, Дедушка?- спросил Мальчик. – Наверное, в лесу есть что-то хорошее?

– Да, Мальчик, в лесу есть Красота, Вдохновение, Радость и Тайна. Я видел их, и мне захотелось жить ещё много, много лет.

Мальчик побежал в лес.

Посмотрел вокруг себя. Всё красиво: и дуб могучий, и ель нарядная, и ива плакучая, и берёза белокорая. Но самым красивым показался Мальчику маленький цветок фиалки. Он поднял из

травы свою синюю головку с фиолетовым глазом и с изумлением смотрел на мальчика.

– Это – Красота, – тихо прошептал Мальчик…»

В малых группах студенты выполняли задание исследовательского характера, размышляя над вопросами: «О какой тайне говорил мудрец?»; «В чем предлагал соревноваться людям незнакомец, увидев, что они совсем забыли о сердце?»; «Что такое сердечность во взаимоотношениях?»; «Как сочетаются разумность и чувства в процессе обучения?».

Подобного рода работа студентов на учебном занятии по педагогическим курсам незаменима для самостоятельного поиска, выбора гуманистических ориентаций на педагогическую деятельность, поскольку она строится на богатой содержательной и эмоциональной основе при анализе гуманистических педагогических ценностей. В результате это помогает студенту:

а) понимать сущность гуманистических педагогических ценностей;
б) развивать на их основе свое педагогическое мышление как гуманистическое;
в) развивать в себе профессиональную педагогическую мотивацию;
г) обращаться к поиску средств гуманистического взаимодействия в педагогическом процессе;
д) развивать гуманистическую педагогическую культуру.

Гуманную педагогику невозможно понять только на основе изучения теории о ней. Чтобы помочь студенту погрузиться в мир Живой Педагогики, необходимо создать условия, чтобы они сами могли попробовать себя в роли учителя. Студентам предлагается разрешить несколько ролевых ситуаций. Например**,** даны ситуации, которые необходимо разыграть по ролям.

1) «Вы сдаете экзамен. Перед вами сидит комиссия, которая к вам явно нерасположена. Вам надо хорошо сдать экзамен».
2) «Составление путеводителя жизни». Каждая остановка − это кусочек их продвижения на пути в освоении профессиональной педагогической деятельности. На каждой остановке студенты отмечают, что им нужно скорректировать, чтобы их профессиональная цель состоялась. В этом случае студент, как

будущий учитель, усваивает живое знание, чего требует реальная педагогическая практика и которое студент самостоятельно и с интересом выстраивает, выступая в роли советчика, консультанта.

Ответы показали, что с ролевой ситуацией справиться очень трудно. Студенты так входили в роль авторитарного учителя с его мимикой, жестами, тоном, стилем общения, что другим их товарищам очень трудно было склонить их к компромиссу. Это говорит о том, что авторитарная модель педагога очень жива для студента, он легко входит в эту роль, увлекается ею и не хочет отказаться от нее.

Говоря о путеводителе жизни, студенты замечали, что остановками для них могут являться как личностные качества: лень, медлительность, излишняя уступчивость, так и внешние обстоятельства: хорошая работа, наличие друзей, карьерный рост, семья.

Фрагмент №4: Круглый стол по Притчам Леонардо да Винчи (55). Обсуждение строится на выделении смыслов каждой притчи и на жизненных ситуациях (и педагогических в том числе), в которых можно применить данную притчу.

Все притчи можно поделить на группы. Одна группа описывает такие качества, как: сомопожертвование, умение поделиться с другим, любовь к ближнему. Например:

1) Притча «Феникс».

«Высоко пролетая над безбрежной пустыней, феникс приметил далекий огонь костра на биваке. Он понял, что час великого жизненного испытания настал и ему надлежит стойко подчиниться велению судьбы.

Феникс был значительно крупнее всех живущих на свете орлов, а по красоте и яркости оперения не шел с ними ни в какое сравнение.

Он величаво парил в ночном небе на распластанных крыльях, а затем широкими плавными кругами начал снижаться к земле.

Оказавшись над костром, он почувствовал, как языки пламени жадно лизнули его перья и обожгли лапы. Превозмогая боль и оставаясь верным долгу, феникс бесстрашно рухнул в огонь.

Костер зашипел, зачадил и начал угасать. Но вскоре из кучи золы стал пробиваться язычок голубого пламени, трепещущий на ветру и упрямо поднимающийся кверху, словно у него были крылья.

Это феникс возрождался из пепла, чтобы вновь прожить пятьсот лет в небе».

2) Сердечная теплота

Два молодых страуса были вне себя от горя. Всякий раз, как самка принималась высиживать яйца, те лопались под тяжестью ее тела.

Отчаявшись добиться своего, они решили отправиться за советом к умной бывалой страусихе, жившей на другом конце пустыни.

Много дней и ночей пришлось бежать им, пока они не добрались до цели.

– Помоги нам! – взмолились оба. – Вразуми и научи нас, несчастных, как высиживать яйца! Сколько мы ни старались, нам так и не удалось получить потомство.

Внимательно выслушав их горестную историю, умная страусиха сказала в ответ:

– Дело это многотрудное. Помимо желания и старания здесь надобно еще кое-что.

– Что же? – разом воскликнули оба страуса. – Мы на все согласны!

А коли так, слушайте и запоминайте! Самое главное – это сердечная теплота. Вы должны с любовью относиться к снесенному яйцу, постоянно заботясь о нем, как о самой дорогой для вас ценности. Только теплота ваших сердец способна вдохнуть в него жизнь.

Окрыленные надеждой страусы отправились в обратный путь.

Когда яйцо было снесено, самка и самец принялись бережно ухаживать за ним, не спуская с него глаз, полных любви и нежности.

Так прошло немало дней. От постоянного бдения оба страуса еле держались на ногах. Но их вера, терпение и старания были вознаграждены. Однажды в яйце что-то дрогнуло, оно треснуло и

раскололось, а из скорлупы выглянули пушистая головка крохотного страусенка.

3) «Лев и ягненок»

Однажды голодному льву подбросили в клетку живого ягненка. Малыш был настолько наивен и добродушен, что ничуть не оробел при виде царя зверей. Приняв его, видимо, за свою маму, несмышленыш подошел к грозному мохнатому зверю, ласково заблеял и уставился на него широко раскрытыми ясными глазами, полными безграничной любви, кротости и восхищения.

Лев был обезоружен такой доверчивостью и не посмел растерзать ягненка. Недовольно ворча, он так и заснул в тот раз голодным.

4) «Журавли»

Жил-был на свете добрый король, но врагов у него было видимо-невидимо. Послушные и верные ему журавли очень беспокоились за его судьбу. Опасность подстерегала короля на каждом шагу ежедневно, особенно ночью, когда злые недруги могли беспрепятственно окружить дворец.

– Что же нам предпринять? Задумались журавли, собравшись на совет. Ведь от солдат никакого прока. Вместо того, чтобы справно нести службу и охранять короля, они спят по ночам беспробудным сном. А собаки за день так набегаются и намаются на охоте, что и на них нельзя положиться. Остается только нам сторожить дворец, дабы наш добрый король мог спокойно почивать.

И вот журавли разделились на три стаи, поручив каждой сторожевой пост и установив строгий порядок смены караула.

Самая многочисленная журавлиная стая расположилась на лугу, что простирается вокруг дворца; другая заняла все входы и выходы, а остальные часовые разместились в самой королевской опочивальне, чтобы ни на минуту не спускать глаз со спящего повелителя.

А что если кто-нибудь одолеет сон на посту? – спросил один молодой журавль.

И против этой беды есть одно верное средство, – успокоил его вожак, умудренный жизненным опытом. – Пусть каждый из вас, стоя на посту, держит в лапе камень на весу. Если, не ровен

час, кто-то и заснет, то камень тут же выпадет из лапы и своим шумом оповестит всех остальных.

С той поры журавли поочередно бодрствуют по ночам, стоя на одной ноге и меняясь через каждые два часа. И никто еще не выронил камень из лапы, сохраняя верность принятому уговору.

За благородство души и верность долгу недаром же зовут этих журавлей венценосными или королевскими.

5) «Сокол и щеглята»

Вернувшись с охоты, сокол, к величайшему удивлению, обнаружил в собственном гнезде двух щеглят, сидевших бок о бок с его неоперившимися птенцами.

Он был не в духе, потому что охота в тот ненастный день не удалась: попадалась одна мертвечина. А соколы, как известно, скорее умрут с голоду, но никогда не станут питаться падалью.

При виде незваных гостей он еще более озлился и хотел было выместить на них свою досаду и растерзать их в клочья, но вовремя одумался. Даже в гневе негоже соколу обижать беззащитных пичужек.

– Откуда вы взялись здесь? – грозно спросил хозяин гнезда.

Мы заблудились в лесу во время дождя, - пропищал еле-еле один из щеглят.

Хищник метнул на него гневный взор. Его распирала злость, и мучил голод.

Дрожа от страха, два щегленка прижались друг к другу и не смели ни вздохнуть, ни пикнуть.

Оба были жирненькие и упитанные, но такие беспомощные и жалкие, что гордый сокол был не в силах наброситься на них. Он только закрыл глаза и отвернулся, чтобы не поддаться соблазну.

– Вон отсюда! – зычно приказал хищник. – Чтобы духу вашего здесь не было!

И когда те стремглав полетели прочь, сокол обернулся к своим голодным птенцам и сказал:

– Наш удел – крупная добыча. Лучше умереть с голоду, чем позволить себе поживиться невинной птахой.

Другая группа притч описывает проявление таких качеств, как терпение, жадность, зависть.

1. «Персиковое дерево»

В одном саду рядом с орешником росло персиковое дерево. Оно то и дело с завистью поглядывало на ветви соседа, щедро усыпанные орехами.

– Отчего у него столько плодов, а у меня так мало? − не переставало ворчать неразумное дерево. – Разве это справедливо? Пусть и у меня будет столько же персиков! Чем я хуже его?

Не зарься на чужое! – сказала как-то ему росшая поблизости старая слива.

Неужели ты не видишь, какой крепкий ствол и гибкие ветки у орешника? Чем ворчать понапрасну да завидовать, постарайся-ка лучше вырастить добротные сочные персики.

Но ослепленное черной завистью персиковое дерево не пожелало прислушаться к добрым советам сливы, и никакие доводы на него не действовали. Оно тут же повелело своим корням поглубже вгрызться в землю и поболее извлечь живительных соков и влаги. Ветвям оно приказало не скупиться на завязь, а цветам превратиться в плоды.

Когда прошла пора цветения, дерево оказалось до самой макушки увешанным зреющими плодами.

Наливаясь соком, персики тяжелели день ото дня, и ветвям было невмоготу удерживать их на весу.

И вот однажды дерево застонало от натуги, ствол с треском надломился, а спелые персики попадали на землю, где вскоре и сгнили у подножия невозмутимого орешника.

2. «Жаждущий осел»

В положенное время осел пришел на водопой. Но утки на пруду так раскрякались и разыгрались, хлопая крыльями, что замутили всю воду.

Хотя осла мучила нестерпимая жажда, он не стал пить и, отойдя в сторонку, принялся терпеливо ждать. Наконец утки угомонились и, выйдя на берег, ушли прочь. Осел вновь подошел к воде, но она была еще мутная. И он опять отошел с понурой головой.

– Мама, почему же он не пьет? – спросил любопытный лягушонок, заинтересовавшись поведением осла. – Вот уже дважды он подходит к пруду и отходит ни с чем.
– А все потому, – ответила мама-лягушка, – что осел скорее умрет от жажды, нежели притронется к грязной воде. Он будет терпеливо ждать, пока вода не очистится и не станет прозрачной.
–Ах, какой же он упрямый!
– Нет, сынок, он не столько упрямый, сколько терпеливый, − пояснила лягушка. – Осел готов сносить все тяготы и огорчения. А упрямым его величает всяк, кому самому недостает выдержки и терпения.

3. «Пламя»

В стеклодувной мастерской кипела работа, и в огромной печи огонь не утихал ни днем, ни ночью. Немало прекрасных изделий создали мастера, которые своим дыханием придавали причудливую форму массе расплавленного стекла.

Однажды бушующий в печи огонь заметил оставленную кем-то из подмастерьев горящую свечу, вправленную в массивный бронзовый подсвечник. Им тотчас овладело неодолимое желание поглотить слабый огонек свечи.

И вот из-под головешки с шипеньем вырвалось синее пламя. Отпрянув в сторону от тяги в дымоходе и изловчившись, оно прорвалось сквозь узкую щель печного заслона, перекинулось на стоявшую неподалеку свечу и принялось с жадностью ее пожирать.

Ненасытное пламя в один миг поглотило хрупкую свечу.

Однако, не желая погибать вместе с ней, оно попыталось вернуться в родную стихию. Но сколько пламя ни взывало о помощи к своим собратьям в горящей печи, как ни извивалось и ни корчилось в предсмертных муках, ему так и не удалось вырваться из цепких объятий растопленного воска.

Крича, плача и злобно шипя, пламя, в конце концов, захлебнулось, превратившись в едкий дым. А в печи еще долго весело потрескивали поленья, стреляя разноцветными искрами, и дружно плясали красные языки огня.

В ходе обсуждения представленных притч были получены следующие ответы:

Роман Л. (притча «Феникс»): «Урок – в том, что не стоит бояться жизненных трудностей, стойко их переносить, не искать путей обхода. Смысл притчи в том, что Фениксу суждено вновь возродиться из огня. И как бы ему не было больно, он обязан вернуться в огонь, чтобы вновь возродиться и прожить отпущенный ему срок. Пример из жизни заключается в том, что когда человеку очень трудно, ему не стоит отчаиваться, а нужно преодолевать то, что ему уготовано судьбой. Например – это смерть близкого человека. После смерти этого человека твоя жизнь продолжается».

Женя М. (притча «Феникс»): «У каждого существа и у каждого человека в нашем мире отведена какая-то роль, какой-то долг, который он должен выполнить. И для того, чтобы добиться своей цели, выполнить свой долг, нужно иногда сделать шаг назад, как сделал этот феникс, сгорев дотла в костре, чтобы сделать два шага вперед, возродиться и вновь прожить пятьсот лет».

Лариса М. («Сердечная теплота»): «Смысл этой притчи состоит в том, что когда начинаешь какое-либо дело, надо не только стараться, но и относиться к этому делу с нежностью и любовью, тогда все получится, хотя может быть и трудно, но надо стараться. Эта притча характерна для такой ситуации, что если принимаешься за какое-то дело без особого желания, без любви и тогда ничего не получится, но стоит полюбить это дело и все старания будут оправданы, все будет получаться».

Евгений Г. («Сердечная теплота»): «Необходима любовь к вещам, любовь к живому и неживому и все будет вознаграждено. Смысл притчи в том, чтобы уважать людей, любить детей, людей и они полюбят тебя».

Константин Д. («Сердечная теплота»): «Мало хотеть потомства, нужно большое желание и стремление к тому, чтобы как можно больше дать ему теплоты, любви и нежности, чтобы плод родился здоровым»

Наташа П. («Сердечная теплота»): «Данная притча учит тому, что одного желания и старания не достаточно, чтобы что-то добиться. Она говорит о том, что о ребенке, даже еще не родившемся нужно заботиться, любить его и согревать его теплом

своего сердца. Не зря говорят, что мать носит ребенка под сердцем»

Настя С. («Лев и ягненок»): «Я думаю, что смысл этой притчи таков, что лев – это умное животное, которое не могло себе позволить растерзать безобидного, глупого, маленького ягненка, который ласково заблеял и уставился на льва широко раскрытыми наивными глазами, полными безграничной любви, кротости и восхищения. Т.е. умные, мудрые люди не позволят себе «низких поступков», т.е. не обидят беззащитного человека. Если человек умный, то он в любой ситуации, даже в самой экстренной, на пике срыва, не сможет позволить себе наорать, оскорбить, обидеть человека, ребенка, который намного беззащитнее, безобиднее его самого».

Марина Б. («Журавли»): «Я думаю, смысл этой притчи в том, что не у каждого есть такие верные, достойные уважения сторонники, которые даже всю ночь готовы дежурить ради блага и здравия одного человека. Они не задумываются о себе, что будет с ними, главное, чтобы он – король был живым и здоровым. Не много на свете таких людей. Это могут быть твои верные-верные, самые лучшие друзья, которые готовы прийти к тебе на помощь, которые в трудную минуту не оставят тебя. Но и ты не должен забывать о них, быть верным им до конца».

Александр У. («Сокол и щеглята»): «Нельзя обижать тех, кого легко обидеть. Наверное, сокол подумал, что вот разорвет он беззащитных птенцов, а потом еще более сильные животные разорвут его неокрепших соколят. Смысл в том, что силой надо распоряжаться с умом. Нельзя вымещать свою злобу на более слабых. Например, дети безобразничают, а ты не должен бить их или ругать. Надо просто объяснить ситуацию, а не ругать, а убедить больше так не делать».

Артем Б. («Сокол и щеглята»): «Смысл в том, что сокол показал своим соколятам, что не надо искать легкой добычи, лучше умереть, чем съесть легкую добычу. В жизни надо всего добиваться трудом, а не ждать случайностей».

Павел Ч. («Персиковое дерево»): «Нельзя завидовать другому, зависть может погубить человека. Один человек может поднимать штангу весом 150 кг, а другой человек ему завидует,

потому что у него меньше сил. Нельзя завидовать, потому что не всем дано все».

Таня П. («Персиковое дерево»): «Человека всегда не устраивает то, что он уже имеет и ему хочется больше. Он стремится любым способом получить это, но от того что это ему не дано и управлять полученным он не может, под тяжестью навалившихся обязательств он ломается».

Настя К. («Жаждущий осел»): «В притче говорится о терпеливости и мужестве. Я считаю, что терпение и умение ждать – хорошее качество. Во многих передачах ТВ звучат такие слова: «Кто ждет, тот всегда дождется». Например, на уроке трудная тема и ты терпеливо стремишься дождаться конца урока».

Миша Б. («Пламя»): «Не нужно делать зла людям. Под «пламенем» и «свечей» я представляю двух людей. Потому что в некоторых ситуациях сильный человек («пламя») может быть зависим от слабенького человека, как «свеча». Или же второй смысл этой притчи – это жадность. В итоге «пламя» потухло от своей жадности».

****

До знакомства с притчами у студентов наблюдалось в большей степени равнодушное отношение к проблемным педагогическим ситуациям ценностного типа. Фиксировалось даже в отдельных случаях негативное отношение к материалу, повествующему о чувстве сострадания к ближнему, любви, заботе, душевной щедрости. Студенты высказывали иронию и несогласие по поводу альтруистических позиций, считали, что главное – это забота о себе. Но, постепенно, знакомясь с материалом о духовных ценностях человека, активно их проживая, в них шло внутреннее изменение, о чем свидетельствуют вышеприведенные высказывания.

Таким образом, установлено, что притчи как материал, который проверен веками, содержат набор ярких образов, который целенаправленно воздействует на органы чувств, выполняя воспитательное и образовательное значение.

В совокупности с другими приемами обсуждение притч повлияло на изменение типа центрации студентов – будущих учителей (методика К.М. Левитана) (54).

На последнем этапе эмпирического исследования была проведена итоговая диагностика испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Осуществлена математическая обработка полученных данных. Проведена систематизация, сопоставление и обобщение итогов экспериментальной работы в виде изложения результатов исследования, их качественного и количественного анализа.

Полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS , версии 11.5.

Напомним, что К.М. Левитаном выделены следующие шесть типов центраций: конформная (К); эгоцентрическая («Я»-центрация); гуманистическая (Г); авторитарная (А); ориентированная на родителей (Р); методическая (М) (54).

По степени выраженности центрации определяются как эпизодическая, значимая и доминирующая.

Вопросы опросника (их 10 вопросов) предлагают респонденту а) выявить свои профессионально-педагогические и личностные характеристики, б) представить себя практикующим педагогом или вспомнить различные воспитательно-образовательные моменты из своей практической педагогической деятельности или учебной деятельности. Вопросы составлены автором таким образом, что предложенные позиции ответов уже ориентируют на тот или иной тип педагогической центрации.

Каждый тип центрации имеет свою интерпретацию результатов. Она следующая:

К − центрация на интересах (мнениях) своих коллег, или конформная центрация. Доминирование данной центрации наблюдается у педагогов, склонных к организаторской и воспитательной работе с разными возрастными группами. Подвержены коллективным идеям, не конфликтны.

«Я» − центрация на интересах (потребностях) своего «Я» или эгоцентрическая центрация. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. Возможны конфликты с коллегами и администрацией при ограничении свободы действий учителя. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения.

Г – центрация на интересах детей, или гуманистическая центрация. Профессионально значимая центрация. Вся

деятельность педагога направлена на гуманизацию процесса обучения. Его индивидуальный стиль поведения характеризуется вниманием и чуткостью к детям, поэтому наиболее успешно осуществляется работа с педагогически трудными учащимися.

А – центрация на интересах (требованиях) администрации. Характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивности деятельности. Свойственна большая зависимость от оценок их деятельности инспектирующими органами народного образования и мнения администрации школы. Меняют стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху». При переносе методик не адаптируют их к условиям собственной деятельности.

Р – центрация на интересах родителей. Встречается у педагогов, попавших в зависимость от родителей своих учеников. Успешность их педагогической деятельности предопределена составом родителей и их социальной значимостью. Возможно необъективное оценивание учащихся, связанное со взаимоотношениями между педагогом и семьей ученика.

М – центрация на интересах (требованиях) средств и методов, или познавательная центрация. Характерна для педагогов теоретического типа. Основное направление их деятельности – совершенствование педагогической технологии обучения и воспитания. Однако, увлеченность педагогов совершенствованием методики преподавания иногда приводит к тому, что учитель начинает рассматривать ученика как фон, на котором от творит «безупречный» урок. Что же касается содержания и структуры урока, то они логически завершены, максимально заполнены, профессионально грамотны. Учителя с доминированием данного типа центрации могут стать прекрасными руководителями методических объединений (37, с. 100).

Для выявления различий показателей типов центраций у студентов в ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения и воспитания был проведен сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия Манн − Уитни. В ходе проверки результатов анализа на уровень статистической значимости значимых различий в группах не выявлено. Группы до эксперимента были однородны по показателям (см. табл. 3).

Таблица 3

Уровень достоверности показателей типов центраций у студентов ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения

Показатель / *Параметры*	*Среднее значение*		*U критерий*	*Уровень значимости* $P \leq 0,05$
	ЭГ	*КГ*		
1. Гуманистическая центрация	**2,36**	**2,73**	**378,0**	**0,273**
2. Центрация, ориентированная на родителей	1,10	0,83	407,5	0,505
3. Эгоцентрическая центрация	2,00	1,63	387,0	0,340
4. Конформная центрация	1,60	1,73	427,5	0,732
5. Авторитарная центрация	1,07	1,2	422,5	0,666
6. Методическая центрация	1,87	1,93	431,0	0,772

Статистические данные представлены на рис. 2.

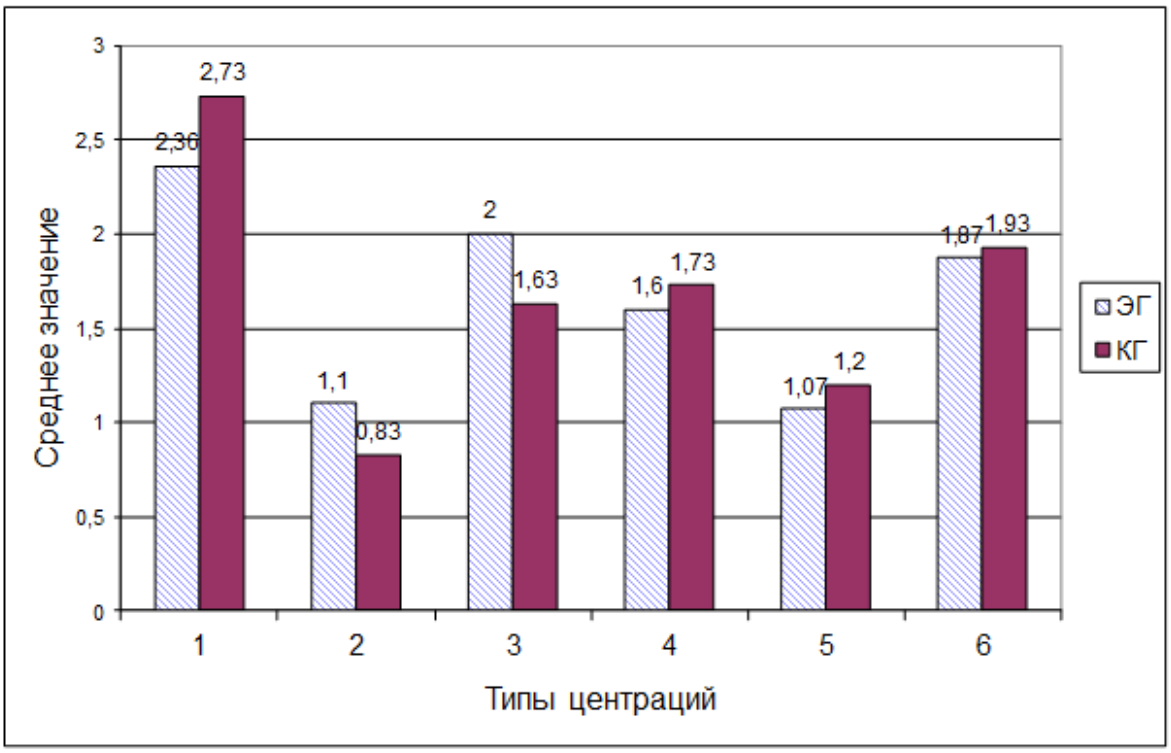

Рис. 2. Уровень достоверности показателей типов центраций у студентов ЭГ и КГ до реализации программы экспериментального обучения

1 – Гуманистическая центрация; 2 – Центрация, ориентированная на родителей;
3 – Эгоцентрическая центрация; 4 – Конформная центрация;
5 – Авторитарная центрация; 6 – Методическая центрация.

Результаты итоговой диагностики на формирующем этапе показали с помощью критерия Вилкоксона, что произошли положительные изменения по показателю *гуманистическая центрация* в ЭГ.

Обращаясь к таблице 4, мы видим, что положительное изменение в ЭГ по типу гуманистической центрации составило p = 0,029. Это – статистически значимое изменение. Числовое выражение показателя «Гуманистическая центрация» в КГ не выявило положительного изменения.

Таблица 4

Динамика показателей типов центраций экспериментальной выборки до и после эксперимента по W – критерию Вилкоксона.

Показатель / *Параметры*	*Среднее значение*		*Уровень значимости* $p \leq 0,05$
	До эксперимента	*После эксперимента*	
1. Гуманистическая центрация	**2,36**	**3,27**	**0,029**
2. Центрация, ориентированная на родителей	1,10	1,03	1,000
3. Эгоцентрическая центрация	2,00	1,63	0,513
4. Конформная центрация	1,60	1,50	0,816
5. Авторитарная центрация	1,07	1,00	0,665
6. Методическая центрация	1,86	1,53	0,404

Сравнивая между собой среднее значение остальных пяти центраций, мы видим, что по ним статистически-значимого изменения не выявлено. Даже в бальном эквиваленте наблюдается некоторое снижение уровней остальных пяти центраций. Более явно эта тенденция обозначена графически (см. рис. 3).

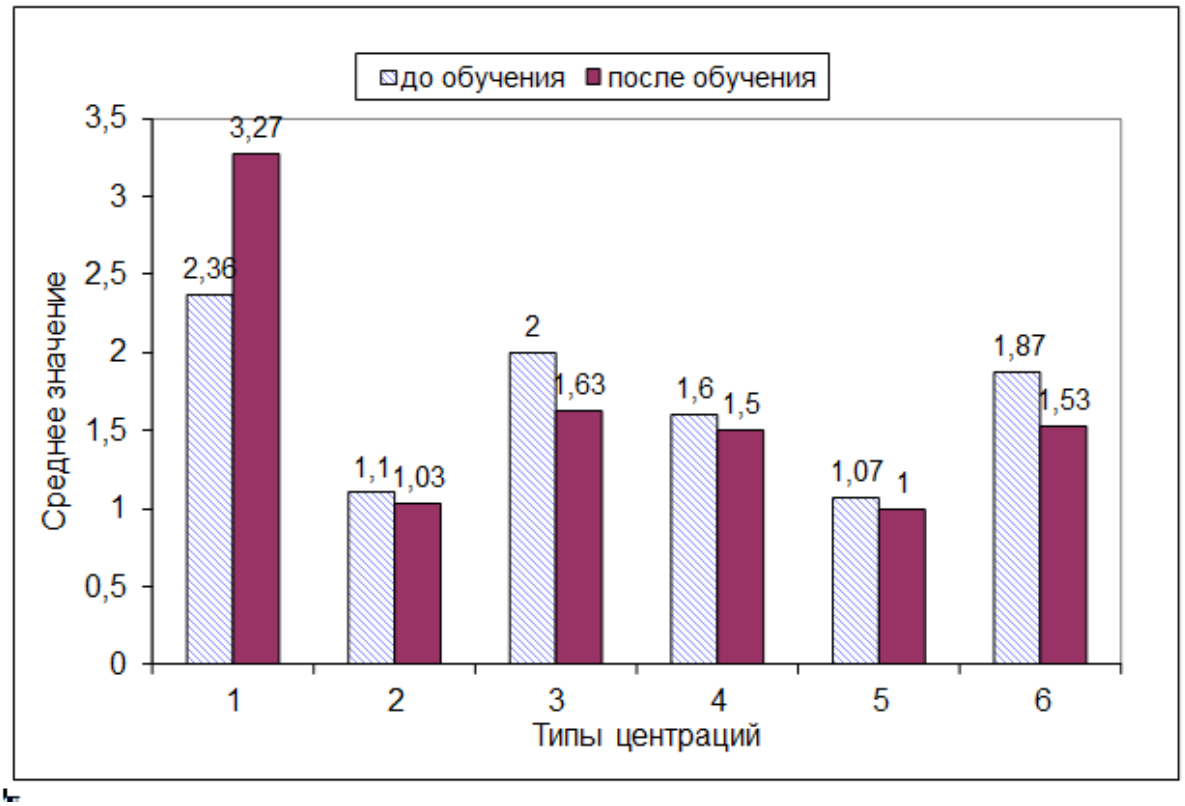

Рис. 3. Динамика показателей типов центраций для экспериментальной выборки до и после обучения по W-критерию Вилкоксона

1 – Гуманистическая центрация; 2 – Центрация, ориентированная на родителей;
3 – Эгоцентрическая центрация; 4 – Конформная центрация;
5 – Авторитарная центрация; 6 – Методическая центрация.

Можно предположить, что снижение показателей других типов центраций (центрация, ориентированная на родителей, эгоцентрическая центрация, конформная центрация, авторитарная центрация, методическая центрация) произошло за счет повышения гуманистической центрации.

Динамика показателей типов центраций в контрольной группе до и после эксперимента также подвергалась статистической обработке по W-критерию Вилкоксона**.** Результаты, представленные в таблице 6, показывают, что достоверный сдвиг на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ не зафиксирован.

Таблица 5

Динамика показателей типов центраций в контрольной выборке до и после экспериментального обучения по W – критерию Вилкоксона.

Показатель / *Параметры*	*Среднее значение*		*Уровень значимости* $p \leq 0,05$
	До эксперимента	*После эксперимента*	
1. Гуманистическая центрация	2,73	2,67	0,363
2. Центрация, ориентированная на родителей	0,83	0,87	0,906
3. Эгоцентрическая центрация	1,63	1,97	0,439
4. Конформная центрация	1,73	1,40	0,292
5. Авторитарная центрация	1,2	1,30	0,914
6. Методическая центрация	1,93	1,80	0,712

Графическое изображение данных представлено на рис. 4

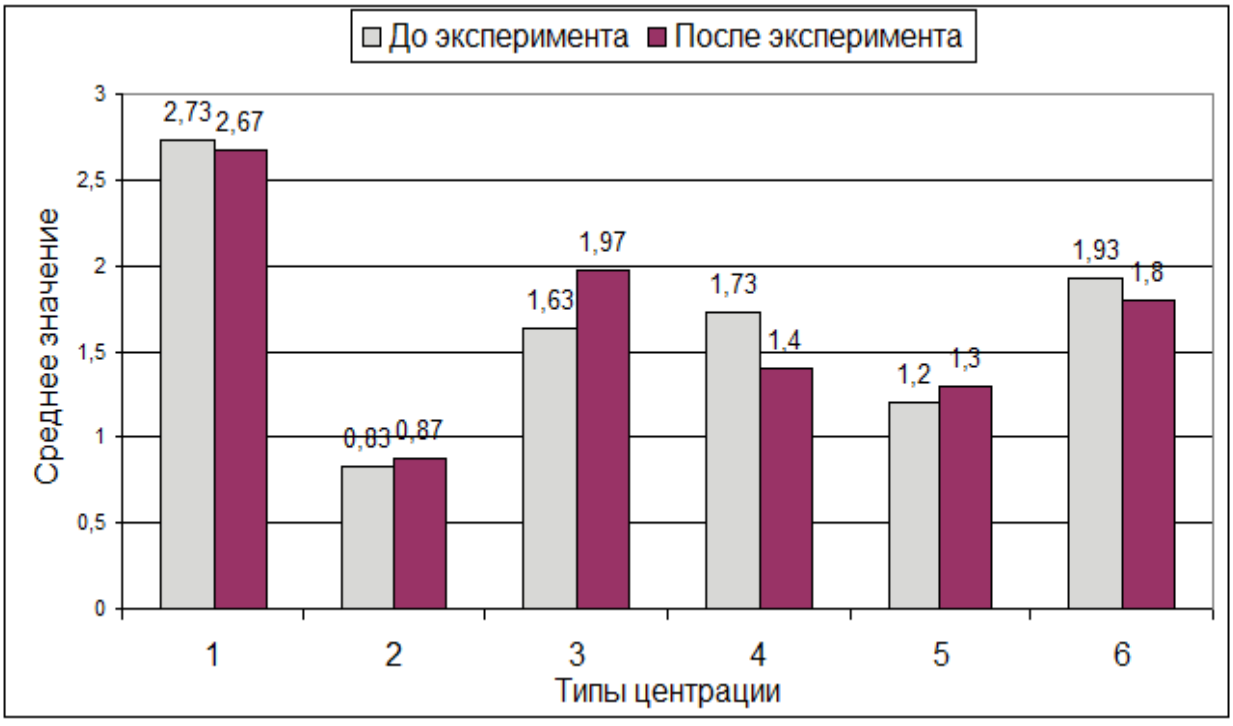

Рис. 4. Динамика показателей типов центраций в контрольной выборке до и после эксперимента по W – критерию Вилкоксона

1 – Гуманистическая центрация; 2 – Центрация, ориентированная на родителей

3 – Эгоцентрическая центрация; 4 – Конформная центрация

5 – Авторитарная центрация; 6 – Методическая центрация

Процентное соотношение типов центраций педагогических позиций студентов представлено в табл. 6, 7.

Таблица 6
Сравнение данных по ЭГ и КГ по показателям типов центраций (в %) до экспериментального обучения

№	*Показатель*	*КГ*	*ЭГ*
1	Центрация эпизодическая	46,7%	43,3%
2	Эгоцентрическая центрация	10%	13,3%
3	Методическая центрация	10%	6,7%
4	Авторитарная центрация	3,3%	3,3%
5	Гуманистическая центрация	23,3%	20%
6	Конформная центрация	6,7%	10%
7	Родительская центрация	0%	3,3%

Из таблицы 6 видно, что до эксперимента состав обеих групп был, в целом, гомогенным.

Таблица 7
Динамика показателей типов центраций в ЭГ (в %)

№	*Показатель центрации в ЭГ*	*До обучения*	*После обучения*
1	Эпизодическая	43, 3%	30%
2	Эгоцентрическая	13,3%	10%
3	Методическая	6,7%	6,7%
4	Авторитарная	3,3%	0%
5	Гуманистическая	20%	43,3%
6	Конформная	10%	6,7%
7	Родительская	3,3%	3,3%

Таким образом, мы можем констатировать, что внедрение экспериментальной программы обучения и воспитания в образовательную практику способствовало позитивной динамике показателей гуманистической центрации в экспериментальной группе. Испытуемые экспериментальной выборки по результатам итоговой диагностики стали выбирать осознанно те варианты ответов в опроснике К.М. Левитана, которые говорили, что выбранного их респондента интересует конкретный ребенок, его значимость в большей степени, чем методическая работа, свои

желания, желания родителей или администрации. В выбранных ответах по данным итогового измерения мы можем наблюдать, что изменилась сама частота выбора в пользу гуманистической центрации. Если, по итогам первичной диагностики, у ЭГ и КГ большой процент составил эпизодическую центрацию – это 46,7% в КГ и 43,3% в ЭГ, то по итогам окончания эксперимента в ЭГ произошли изменения. Эпизодическая центрация уменьшилась с 43,3% до 30%, а часть процентов переместилась в другие типы центраций, в частности, на гуманистическую центрацию. Экспериментальная группа при повторном измерении (43,3% в сравнении с 20% в первом замере) продемонстрировала высокий процент значимости гуманистической центрации и, например, результаты показывают, что есть отдельный случай доминирования (а не только значимости) гуманистической центрации в ЭГ (это 3,3% от общего числа). В целом доминирует гуманистическая центрация в ЭГ, а по остальным типам центраций произошло снижение, либо их проявление осталось на том же уровне.

Для понимания общей ситуации сформированности представления о своей будущей педагогической профессии у студентов – будущих педагогов и своего желания или не желания осваивать ее, было предложено написать сочинение на тему: «Я – как будущий педагог».

На основе контент-анализа сочинений студентов были получены следующие данные (см. табл. 8).

Таблица 8

Данные контент-анализа сочинений в ЭГ и КГ по выявлению отношения к своей профессиональной деятельности у студентов – будущих учителей

Ключевые фразы					
Я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе		***Хочу работать с детьми, но…***		***Я бы хотел(а) учить детей и помогать им***	
ЭГ (33,3%)	***КГ (33,3%)***	***ЭГ (30%)***	***КГ (30%)***	***ЭГ (36,6%)***	***КГ (36,6%)***
В школе я себя не вижу, пед. знания мне помогут воспитать своих детей. Когда мы проходили «Школу Амонашвили» хотелось как-то поэкспериментировать, попробовать особенности преподавания на своих детях – 1; я не вижу себя учителем, это не мое	Я детей скорее учить не буду – 4 чел; при сегодняшней ситуации в образовании постараюсь найти какую-нибудь другую работу, с более высокой оплатой – 2 чел; Работать в школе я не хочу (низкооплачиваемо, не могу найти общий язык с маленькими	Я бы работала в специализированных Худ школах, Лицеях, Колледжах или со студентами, которые осознанно сделали свой выбор- 2; детей люблю, но быть педагогом – это очень большая ответственность, когда будет практика, может быть мне это понравится – 1; я не хочу быть препода-	Говорят, что дети невыносимые и не послушные и я боюсь этого, хотя очень хочу работать с ними -1 чел; хочу работать с детьми только в специализированной школе или частной - 2; я очень волнуюсь, когда оказываюсь в ситуации передачи знаний кому-то – 1; Желание препода-	Я вижу себя довольно добрым и отзывчивым учителем. Если я им буду, то уроки будут интересными – 1; люблю детей, поэтому надеюсь, что мы найдем с ними общий язык -1; может быть пойду в школу и стану лучшим, а может быть и самым обычным педагогом – 1; я планирую открыть свою Академию Искусств для детей и подростков. Хочу воспитать оптимистов, веселых, добрых, абсолютно не похо-	В детском доме или интернате – 2 чел., организатором внеучебной деятельности – 1 чел., в социально-реабилитационном центре для детей и подростков – 1 чел.; Я представляю себя как педагога-воспитателя. Буду ориентиро-

– 6; не хотела быть педагогом и не собираюсь (я не хочу тратить свои нервы, здоровье, время и красоту на детей, своих любимых детей будет более чем достаточно) – 1; не вижу себя преподавателем в школе, я не люблю детей – 1; в школе работать не хочется, мне ближе индивидуальная работа, психол. помощь взрослым людям – 1;	детьми, не проявляю интереса к школе и учащимся – 3; если у меня не будет выбора, то пойду – 1;	вателем, хотя можно быть преподавателем по батику, помогать учащимся – 1; у меня есть опыт преподавания, оно мне доставляло удовольствие, но в будущем мне хочется стать художником-оформителем – 1; я люблю детей, вижу себя в садике, но на зарплату воспитателя не объездишь даже Россию, а я так хочу в Индию – 1; Я вполне мог бы работать в школе, но работа моя не будет направлена на воспитание. Мой конек	вать усиливается, когда я знакомлюсь с опытом учителей-новаторов, но сразу после института идти в школу не особо хочется – 1; работа с детьми меня привлекает, но для меня очень важно и свое развитие – 1; к своей профессии отношусь с симпатией, но выбрал бы не образовательную, а худ. Школу (частную студию), там можно решать сложные задачи, больше возможностей обучить ИЗО –	жих на других людей, т.е. оригинальных – 1; моя будущая профессия – педагог ИЗО. Я вижу себя как помощник, умеющий дать нужный совет, направить на правильный путь, чувствующий и понимающий сердце каждой личности воспитанников. Я хочу видеть вокруг себя действительно счастливых детей – 1; я поняла, что в профессии педагога есть изюминка. Ты как будто бы берешь на себя ответственность за жизнь – 1; очень радостно мне становится, если я могу чем-то веселым занять детей, что они даже забывают про все на свете. Я их не только буду учить по программе, а при-	ваться на честность, самоотверженность, искренность и заинтересованность – 1; мне интересна школьная жизнь детей и сами дети -2; из меня мог бы получиться настоящий педагог, друг и товарищ детям – 1 мне интересно работать с детьми, мы понимаем друг друга – 1; я могла бы работать педагогом, общение с детьми приносило бы радость, я бы

		– это методическая работа. Я мог бы применить себя в разрешении конфликтов, помощи, советах, рекомендациях -1; я рада буду работать с детьми, но не в школе (в системе дополнительного обр-я) – 2;	2; возможно, я бы справилась в роли учителя истории искусств, но необходимо больше практического опыта и знаний – 1;	думывать что-нибудь новое, экспериментировать -1. Я думаю, что буду гуманным педагогом. Я буду учитывать интересы своих детей. Как социальный педагог вижу себя помогающим детям в трудных ситуациях – 1; самое главное, я буду относиться к людям как к ценности, т.е. главный принцип моей деятельности, я считаю гуманизм – 1; для меня очень важно знать и чувствовать, что моя деятельность полезна для моих воспитанников. И я вижу, что с моей помощью дети счастливы – 1; хочу работать педагогом начальных классов, создать методику своей работы – 1.	усовершенствовала методику – 2

Единицей измерения при проведении контент-анализа сочинений студентов стали следующие фразы: 1) Я бы хотел(а) учить детей и помогать им; 2) хочу работать с детьми, но…; 3) я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе.

Результаты ответов и в контрольной, и в экспериментальной выборках распределились в равных пропорциях. Объяснить это возможно тем, что написание этого сочинения проходило в самом начале реализации экспериментальной программы обучения и воспитания, поэтому на момент опроса мы не видим изменений в ЭГ по сравнению с КГ.

Соотношение в позиции «Хочу работать с детьми, но…» составило по 30% от числа опрошенных. Процентное содержание по позиции «Я бы хотел(а) учить детей и помогать им» составило по 36,6% в каждой группе соответственно. И процентное распределение по ответу «Я не представляю себя в качестве педагога, не хочу работать в школе» оказалось 33,3% в ЭГ и КГ.

Самым главным аргументом (см. табл. 9) в ЭГ оказался ответ по позиции, почему не хотят студенты в школу и к детям – это то, что большая часть из ответивших считают профессию учителя не своим призванием. Но этот вывод ими делается до педагогической практики и цикла психолого-педагогических дисциплин. Только попробовав и увидев все радости и трудности педагогического процесса, можно взвешенно сказать, что «педагогика – это не мое». А до этого ответы можно было считать лишь предполагаемыми.

Вторая позиция в ответах сочинения «Хочу работать с детьми, но…» показывает (см. табл. 9), что студенты ЭГ хотят лучших условий для работы. Они упоминают, что пошли бы работать педагогами, но только в специализированные Художественные школы, Лицеи, Колледжи, в систему дополнительного образования, потому что там «отдачи больше от воспитанников» и «видишь результаты своей работы». Павел З. отмечает, что пошел бы работать, но не на воспитательную работу, а на методическую, потому что опосредованная работа с детьми у него лучше получается.

Катя М. хочет поехать за границу и предполагает, что зарплаты педагога для этого ему не хватит; кому-то видится свое будущее призвание в роли художника.

Контрольная группа свою аргументацию выстроила следующим образом: «Мешает пойти в школу боязнь справиться с детьми (Валя Д.); и «неумение справиться с собой в процессе передачи знаний» (Аня К.); и «желание специальных условий, более комфортных, чем традиционная образовательная школа» (Андрей Д., Оля В., Сергей О., Наташа Т.); «недостаток практических знаний, умений, навыков» (Лера В.).

Аргументы по поводу твердой позиции работать с детьми прописаны в табл. 9. Экспериментальная группа в своих ответах представила большую вариативность, чем контрольная. На взгляд студентов, входящих в экспериментальную выборку, желание быть с детьми у них очевидное. Маша Д. видит себя добрым и отзывчивым учителем; Даша А. просто любит детей; Оля Б. планирует открыть свою Академию Искусств для детей и подростков; Таня Т. видит себя чувствующим и понимающим сердце каждой личности воспитанников; Галя И., Гуля З. хочет придумывать что-то новое; Миша В. определяет себя, что будет гуманным педагогом; Маша М. будет относиться к людям как к ценности; Таня К. хотят делать с помощью своего предмета детей счастливыми.

Варианты ответов в контрольной выборке выявили видение студентами себя в определенном образовательно-воспитательном пространстве.

Марина Л., Регина О. хотят помогать детям, работая в детском доме или интернате; Катя Т. работать в социально-реабилитационном центре для детей и подростков; Дамир С. как воспитатель будет ориентироваться на честность, самоотверженность, искренность и заинтересованность; Вера Г. и Наташа С. интересуется жизнью детей и самими детьми; Артем В. утверждает, что из него получится настоящий педагог и друг детям; Марина К. и Ольга В. мечтают усовершенствовать методику работы.

Таким образом, ответы КГ по данной позиции можно считать более зрелыми и выверенными, однако же, ответы ЭГ по этой

позиции тоже имеют большое значение, так как этой установкой они готовят себя к положительному восприятию знаний, умений, навыков по педагогике и психологии и формированию своего индивидуального педагогического стиля.

В целом по полученным ответам можно утверждать, что учить детей и помогать им (36,6% в обеих группах), выбрали в процентном соотношении больше респондентов, чем отнесли свой голос к нежеланию идти в педагогическую профессию (33,3% в обеих группах) и к сомнениям, что на пути педагогики им будет все удаваться (30% в обеих группах). Однако испытуемые КГ ярко выразили свою социальную зрелость, которая видна по ее ответам в плане видения себя в конкретном воспитательно-образовательном пространстве и своих целях в педагогике. Студенты ЭГ выразили себя в более общих формулировках желания или нежелания работать по педагогической специальности. Видно, что они в меньшей степени определились в видении своего будущего. Но в ответах можно иногда встретить предположение о том, что будущая педагогическая практика покажет ясность ответов на поставленные вопросы и что знания по педагогике им все-таки пригодятся хотя бы в воспитании своих детей.

Таким образом, с помощью проведенного эмпирического исследования, удалось обозначить некоторые пути развития гуманистической центрации будущих педагогов, и, как минимум, констатировать такую возможность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-теоретической литературы показал, что вопросы гуманизма всегда были и остаются актуальной педагогической проблемой формирования главных нравственных качеств человека, таких как любовь, доброта, великодушие, благородство, справедливость.

Современная педагогическая система, с одной стороны, содержит в себе опыт предшествующих многолетних авторитарных отношений между учителями и учениками, с другой стороны, современная ситуация констатирует возрождение отвергнутых ранее ценностей. Актом ратификации Международной Конвенции о правах ребенка было засвидетельствовано приобщение Российской Федерации в 1990 г. к международно-признанной моральной основе действий взрослых по выполнению обязанностей перед детьми, наилучшему обеспечению интересов ребенка. Этой мировой Конституцией Прав Ребенка ребенок признан самостоятельным субъектом права, приоритетность его интересов закреплена перед потребностями семьи, общества, религии.

Высшей и непреходящей ценностью гуманистическая педагогика провозглашает развитие личности ребенка, центрацию на его интересах. Для этих задач требуется педагог с гуманистическим мировоззрением, который бы понимал психологическую, философскую и социальную природу ребенка, а также среду, в которой взрослеют дети. Именно такой педагог должен обладать гуманистической центрацией личности в качестве ценностной позиции.

Понятие «гуманистическая центрация» рассматривается в монографии как ценностная позиция, проявляющаяся в процессе социального взаимодействия, результатом которого является позитивное отношение к другим людям и к себе, а также личностный рост как освоение способности безоценочного принятия другого человека.

Современная педагогическая теория и практика ощущает необходимость в педагоге, гуманистически ориентированном, эмпатийном, обладающем педагогическим тактом и коммуникативной компетентностью, способностью к рефлексии.

Все это, в совокупности, составляет гуманистическую направленность педагога, характеристикой которой является гуманистическая центрация.

Чтобы преодолеть объективную направленность учебного процесса, стандартизацию образования, формализм, авторитарный стиль, разрыв обучения и воспитания нужны определенные стратегии образовательного взаимодействия, основанные на научных гуманистических теориях педагогики и психологии. Гуманизация требует изменения отношений в системе «учитель-ученик» − становления связей сотрудничества. В работе показаны и обоснованы некоторые пути подготовки студентов к реализации в широкой практике идей гуманизации образования.

Благодаря гуманистической центрации реализован потенциал личности, который может раскрыться только в наиболее благоприятных педагогических условиях, построенных на субъект-субъектных отношениях, эмпатии, диалоге, искренности, принятии ребенка, вере в него. Педагогическая поддержка, опора на жизненный опыт способствуют восприятию обучающимися как себя, так и другого в качестве ценности и уникальности. В совокупности это способствует становлению гуманистического мировоззрения как будущего педагога, так и самих воспитанников этого будущего педагога.

Исследование выявило положительное влияние реализации выявленных педагогических условий развития гуманистической центрации у студентов – будущих учителей, а использование специального диагностического инструментария позволило определить существенный уровень развития гуманистической центрации студентов.

Анализ основных образовательных парадигм образования с точки зрения наличия в них гуманистической центрации позволил выделить и проанализировать две современные основополагающие образовательные парадигмы: традиционно-авторитарную и гуманную педагогику. Выделены разновидности и описаны особенности таких видов педагогик, как педагогика поддержки и гуманная педагогика. Авторитарная педагогика (и ее разновидности) подчиняет жизнь ребенка беспрекословному выполнению всех норм и правил, центрируясь при этом на

интересах администрации, следствиях и методах. Гуманная педагогика (и ее разновидности) ориентирует учителя на сотруднические равноправные отношения с учеником. Для нее основной педагогической ценностью выступает человек с его уникальностью. Она строится на субъект-субъектных отношениях. В ней доминирует гуманистическая центрация, которая учитывает особенности и возможности ребенка и помогает ему самоопределиться и самореализоваться.

Студенты – будущие учителя с помощью образовательной среды, насыщенной гуманистическим содержанием и активными формами и методами работы, начали усваивать общечеловеческие ценности. На основе интеграции философского (притч, видеофрагментов), психологического (тренинга на толерантность и др.), педагогического (ролевых игр, проектировочных и проблемных ситуаций) знания студенты учились понимать себя и своих одногруппников. На основе субъект-субъектной модели взаимодействия оказывался возможным учет индивидуальных особенностей личности.

Программа экспериментального обучения обеспечила реализацию концептуальной идеи развития гуманистической центрации личности студентов – будущих педагогов. Студенты учились сопереживать чувствам другого, быть терпимыми к разным точкам зрения, ставили себе профессиональную оценку, моделировали нравственные ситуации, в которых человек постулировался как ценность. В результате показатель гуманистической центрации в итоговом измерении подтвердил позитивную динамику показателя гуманистической центрации в экспериментальной выборке (3,27 в ЭГ против 2,67 в КГ). Числовое выражение показателя «гуманистическая центрация» в контрольной выборке не выявило статистически значимого изменения. В экспериментальной выборке отмечено снижение показателей других типов центраций (родительской, эгоцентрической, конформной, авторитарной, методической), которое произошло за счет повышения гуманистической центрации.

Таким образом, мы можем констатировать, что внедрение экспериментальной программы обучения в образовательную

практику положительно повлияло на динамику показателей проявления гуманистической центрации. По данным наблюдения, студенты экспериментальной группы стали более терпимы, уверены в себе, готовы считаться с мнением других, искать пути к пониманию и изучению детей и проявлять стремление к личностному и профессиональному росту.

Разработав и проанализировав возможности экспериментальной программы по развитию гуманистической центрации, мы полагаем, что она может быть успешно применена не только в высшей школе, но и общеобразовательной школе и средне-специальном учебном заведении, а также в системе переподготовки и повышения квалификации учителей школ и преподавателей вузов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Адырхаева Б.К. Подготовка будущего учителя к гуманизации отношений с учащимися в период педпрактики: Автореф. дис…канд.пед.наук: 13.00.01. − М., 1993. − 16 с.
2. Александрова Е.А., Асадуллин Р.М., Бережнова Е.В. и др. Методология педагогики: монография. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Ленинград: Издательство «Университетское», 1990. − 120 с.
4. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 10. Воспитание и развитие личности. – М.: Свет, 2017. – 288 с.
5. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Гуманно-личностный подход к образованию. – М.: Свет, 2019. – 312 с.
6. Аникина В.Ф. Подготовка студентов педагогических вузов к установлению гуманных отношений с учащимися: Дис…канд. пед. наук.: 13.00.01. − М., 1993. − 224 с.
7. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Диагностический практикум определение типа центрации. – М., 1994. – 114 с.
8. Белокрылова Н.В. Педагогические условия развития гуманистической центрации студентов – будущих учителей: Дис…канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2007. − 168 с.
9. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
10. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти…(Техника профессионального поведения) – М.: Народное образование, 1994. – 183 с.
11. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; Республика, 1998. – 384 с.
12. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 212 с.
13. Библер В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии, 1989. − № 6. − С. 34-41.
14. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – 414 с.
15. Богуславский М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала 20 века // Педагогика, 2000. − №4. − С. 63-70.
16. Бодалев А. А. Об одаренности человека как субъекта общения // Мир психологии. 1998. − № 4. − С. 274.
17. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика, 1997. − №4. − С. 11-17.
18. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М., Ростов-н/Д, 1999. – 217 с.
19. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Дис…д-ра. психол. наук: 19.00.07. − М., 1998. − 308 с.

20. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. – Псков: Невельская типография, 1997. – 68 с.
21. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 8
22. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике, 2006 г. // URL: http://voluntary.ru/dictionary/898/word/gumanizacija-obrazovanija].
23. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. 2-е изд. − М.: Магистр, 1999. − 214 с.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. − М.: Педагогика, 1991. − 480 с.
25. Гаврилин А.В. Развитие отечественных гуманистических систем. 2-е изд. исправл. – Владимир: Изд-во «Владимирская школа», 1998. – 208 с.
26. Газизова А.И., Сираева М.Н., Трофимова Г.С., Шишкина Р.Г. Педагогические факторы гуманитаризации образовательной среды в региональном университете: Коллективная монография. – Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. – 108 с.
27. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58-63.
28. Галанова М.А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Уфа, 2006. – 18 с.
29. Глазычев В.Л. Опыт средового подхода к пониманию механизмов культуры // Проблемы планирования, прогнозирования, управления и изучения культуры как целого (на предприятии, в городе, регионе). – Ч.1. – Пермь, 1981. – С. 101–104.
30. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX – 90-е гг. XX вв.) // Под ред. М.В. Богуславского, З.И. Равкина – М.: ИТОиП РАО, 1998. – 290 с.
31. Демакова И.Д. Воспитание в условиях гуманизации образования. – Ижевск: Изд-во «Республиканский Центр развития образования», 1999. – 44 с.
32. Егорычева И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. 1999. − № 1. − С.264-277.
33. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростков и возможности ее коррекции: Автореф. дисс…канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1994. – 18 с.
34. Занина Л.В. Становление гуманистической педагогической позиции будущего учителя в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования: Дис….канд. пед. наук: 13.00.01. − Ростов-на-Дону, 1994. − 190 с.

35. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург:_Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. − 126 с.
36. Ильин Е.Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. − М.: Педагогика, 1982. − 96 с.
37. Касьян А.А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки // Педагогика. 1998. – №2. – С. 17
38. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссий. – Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1998. – 176 с.
39. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе // Серия Педагогика и психология. 1989. − № 6. – 51 с.
40. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 2- изд., стер. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 176 с.
41. Козырев В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды [Электронный ресурс] / В.А. Козырев. – Режим доступа: http://sci.informika/ru/text/magaz/pedagog/pedagog7/a06.html.
42. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. − 145 с.
43. Колесникова И.А., Барышников Е.Н. О воспитании и воспитательных системах. – СПб.: СПбАППО, 2000. – 109 с.
44. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М., Знание, 1974. – 67 с.
45. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 651 С.
46. Корнетов Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: Учебное пособие. – М..: Изд-во УРАО, 2001. − 124 с.
47. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения / Пер. с польского К.Э. Сенкевич. – М.: Педагогика, 1979. – 474 с.
48. Кравец А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/kravets2.htm.
49. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учебное пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
50. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая Школа, 1989. – 167 с.
51. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
52. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. − 115 с.
53. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц // А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ, Хранитель, 2007. – 746 с.

54. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии – М.: Наука, 1999. − 124 с.
55. Леонардо да Винчи. Притчи великого мастера // Под ред. И.М. Себелевой. – Ярославль, 2004. − 21 с.
56. Лепехин Н.Н. Коммуникация и общение в педагогическом процессе. // Психологическое обеспечение социального развития человека: Межвузовский сборник // Под ред. А.А. Крылова. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – С. 39-43
57. Лобок А.М. Содержание образования: конфликт парадигм // Перемены. – 2000. – №3. – С. 30
58. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. − 400 с.
59. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик. − М.: Знание, 1977. – 84 с.
60. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: Монография. − М. – Нижний Новгород: Изд-во В.-В. акад. гос-ся., 2002. − 157 с.
61. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика. 2005. − № 6. − С. 3-9.
62. Методология педагогики: Монография // Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова. Под общей редакцией В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.
63. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. − М.: Изд-во «Дело», 1994. – 216 с.
64. Никитина Н.Н. Духовность – основа профессионально-личностного самоопределения учителя // Три ключа. Педагогический вестник. Вып. VIII. − М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 144-147.
65. Ниорадзе В.Г. Встреча учительского света с сердцем ученика // Три ключа. Педагогический вестник. Выпуск восьмой. − М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 123-126.
66. Ниорадзе В.Г. По ступенькам Скале. Уроки письменной речи. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 154 с.
67. Новичкова Н.М. Растить педагога – гуманиста – это особая миссия // Три ключа. Педагогический вестник. Вып. VIII. − М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. – С. 40−43.
68. Орлов А.Б. Склонность к профессии – М.: Знание, Серия «Педагогика и психология». 1981. − № 11. – 96 с.
69. Основы, принципы и методы системы воспитания и обучения Сухомлинского. Педагогика доброты и человечности (по трудам В.А. Сухомлинского) // Сост. Г.Д. Глейзер. – М.: Амрита, ИД Шалвы Амонашвили, 2018. – 240 с.
70. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения // Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
71. Педагогика сотрудничества // Инновационное движение в российском школьном образовании – М.: Парсифаль, 1997. – 345 с.

72. Педагогический словарь // URL: http://enc-dic.com/pedagogics/Gumanitarizacija-Obrazovanija-445.html
73. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в 3-х т. / Под ред. М.В. Шабаевой. Т. 3. – М.: Просвещение, 1965 – 635 с.
74. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. – 214 с.
75. Притчи человечества. / Сост. В.В. Лавский. – Мн.: Лотаць, 2001. – 608 с.
76. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык»): Дис….докт. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2010. − 585 с.
77. Пролеева Л.М. Формирование гуманистической направленности личности подростка в условиях совместной общественно-полезной деятельности: Автореф. дисс….канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2005. − 27 с.
78. Пядушкина Н.Н. Методология в гуманистически ориентированной педагогической деятельности: особенности, общие принципы и методы // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: Материалы Междунар. конф. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2006. – Вып. 7. – 277 с.
79. Рогова Р.Ф. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. – М.: Институт развития личности, 1996. – 144 с.
80. Роджерс К. К науке о личности. История зарубежной психологии. Тексты. − М., 1986. − С. 293−323.
81. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) – М.: Новая школа, 1993. – 186 с.
82. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
83. Селиверстова Е.Н. От школы знания – к школе созидания: учебное пособие. – Владимир, 2009. – 232 с.
84. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2015. – 252 с.
85. Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: дис…канд. пед. наук: 13.00.01. – Спб., 2009. − 226 с.
86. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина – М.: Академия, 2000. – 216 с.
87. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

88. Смелкова З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности: Учебное пособие. − М.: Флинта, 1999. – 224 с.
89. Смирнова М.Н. Формирование гуманистической направленности у студентов педагогического вуза в учебном процессе: Автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01. – Глазов: ГГПУ, 2001. − 18 с.
90. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Изд-во «Флинта», 1998. – 161 с.
91. Строкова Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. – 2002. − № 4. – С. 20-27.
92. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Ижевск: «Удмуртия», 1981. – 296 с.
93. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения // Под общей ре. Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, Н.Н. Гусева. – М. – Л.:Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 399 с.
94. Трофимова Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография. – Ижевск: УдГУ, 2012. – 116 с.
95. Трофимова Г.С. Педагогическое образование: принципы и концепция: Монография. Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. – 76 с.
96. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. − Ижевск: «Купол», 2000. − 90 с.
97. Туткарова Р.И.. Педагогические. условия гуманизации жизненно-педагогического образовательного пространства будущих первоклассников: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01. − Ижевск, 2004. − 18 с. − С. 3−5.
98. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения // Сост. Н.А. Сундуков. – М.: Изд-во «Просвещение», 1968. – 557 с.
99. Философский словарь // Под ред. Фролова И.Т. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
100. Фридман Л.М. Еще один взгляд на феномен Пиаже // Вопросы психологии. – 1999. − № 6. – С. 48-53.
101. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.
102. Хейдметс М. Субъект, среда и граница между ними // Психология и архитектура: Материалы науч-практ. конф. – Таллин, 1983. – Т. 1. − С. 61-63.
103. Хейдметс М. Человеческое начало в средообразовании // Социально-психологические основы средообразования: Тез. конф. – Таллин, 1985. – С. 77-79.
104. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. – М.: Высшая школа, 1990. – 190 с.
105. Хомутцов С.В. Духовность и духовные традиции. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004, 2004. – 180 с.

106. Хомутцова Н.А. Подготовка студентов к преподаванию физики в условиях гуманитаризации школьного естественнонаучного образования // Совершенствование профессионально-методической подготовки студентов естественнонаучных специальностей в педвузах: материалы XXXVIII науч.-практ. конф. – Барнаул, 2005. – С.109-112.
107. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – Л.: Питер, 1997. – 608 с.
108. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
109. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли «тройки»: из опыта работы школ г. Донецка. − М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
110. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – Т.2. − М.: Педагогика, 1980. – 117 с.
111. Шиянов Е.Н. Педагогика: общая теория образования: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – Ставрополь: Изд-во СКСИ, 2007. – 636 с.
112. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1994. − 112 с.
113. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1988. – 160 с.
114. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. − Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 44 с.
115. Ямбург Е.А. Школа для всех Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). − М.: Новая школа, 1996. – 181 с.
116. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Научно-методический журнал «Классный руководитель» − М., 2003. − № 4. − С. 24-43.
117. Яновская М.Г. Эмоциональный фактор нравственного воспитания и развития личности (Гуманитарные смыслы современного образования): материалы докладов научно-практ. семинара. – Киров: Изд-во ВятГПУ, 2001. − 106 с.
118. Calfee R., Patrick C. Teach your Children Well. California: Stanford, 1995. − 235 p.
119. McEwin K., Thomason T. Who they are – How We Teach. Columbus, 1989. − 26 p.
120. Mead M. Culture and VCommitment. N.Y.: Anchor Presc, 1978. − 178 p.
121. Schulman L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. // Harvard Educational Review. 1987. V. 57. − №1. − P. 1−22.
122. http: // aldebaran.ru
123. http://www.refnik.ru/17/ref-5951-3.html
124. http://www.vita-centr.ru/Other/321.doc
125. http://www.tolerance.ru
126. http://competence.nbzone.ru

Научное издание

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ЦЕНТРАЦИЯ ПЕДАГОГА: АКТУАЛЬНОСТЬ, ТЕОРИЯ, ПУТИ РАЗВИТИЯ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Научный редактор: д.п.н., профессор Г.С. Трофимова

Подписано в печать 26.04.19. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 7,4. Уч.-изд. л. 5,7.
Тираж 100 экз. Заказ № 883.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207
Тел./факс: + 7 (3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография
Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18

Трофимова Галина Сергеевна

- доктор педагогических наук, профессор;
- почетный работник Высшего профессионального образования Российской Федерации.

Исследует проблемы гуманизации и гуманитаризации современного образования. В качестве основного пути гуманизации образования рассматривает развитие коммуникативной компетентности педагога.

Автор более ста научных трудов и руководитель аспирантов и соискателей по общей педагогике, теории профессионального образования и лингводидактике.

Белокрылова Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета.

Автор ряда публикаций по проблемам гуманной педагогики.

Руководитель Регионального отделения Общероссийского центра гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили.

Носит почетный титул «Рыцарь Гуманной Педагогики».

Является постоянным участником Международных чтений гуманной педагогики, проводимых Научной школой Ш.А. Амонашвили.

Сираева Марина Наилевна

Кандидат педагогических наук, доцент Института языка и литературы Удмуртского государственного университета.

Автор более 50 научных работ по проблемам общей педагогики, гуманизации и гуманитаризации образования, культурологическому подходу в образовании.

Награждена Почетной Грамотой Министерства образования и науки Удмуртской Республики.

ISBN 978-5-4312-0684-9