



ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



Ижевск
2024

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебное пособие



Ижевск
2024

ISBN 978-5-4312-1211-6

© Газизова А.И., Сираева М.Н.,
Тарабаева Е.В., сост., 2024
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет, 2024

УДК 378.017.92(075.8)

ББК 74.480я73

Г945

Рекомендовано к изданию учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» **А.Г. Мухаметшин**,
канд. пед. наук, доцент, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский федеральный университет)» **В.М. Панфилова**.

Составители: Газизова А.И., Сираева М.Н., Тарабаева Е.В.

Г945 Гуманистические основы педагогической деятельности : учеб. пособие : Электрон. (символьное) изд. (1,9 Мб) / сост. А.И. Газизова, М.Н. Сираева, Е.В. Тарабаева. – Ижевск : Удмуртский университет, 2024. – 178 с. – Текст электронный.

В пособии обсуждаются основные понятия, идеи и ценности гуманистической педагогики. Представлена сравнительная характеристика актуальных парадигм образования. Раскрыты понятие, признаки и роль гуманистической педагогики в исторической перспективе. В работе представлено концептуальное осмысление гуманистических оснований педагогической деятельности, а также систематизированы основные факторы гуманизации современной образовательной действительности на региональном и национальном уровнях.

Предлагаемое учебное пособие рекомендовано студентам бакалавриата, обучающимся по педагогическим профилям подготовки, а также может представлять интерес для педагогического сообщества, экспертов в области высшего образования, ученых, исследующих актуальные процессы гуманизации и гуманитаризации высшей школы.

Минимальные системные требования:

Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; 8x CDRом; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

ISBN 978-5-4312-1211-6

© Газизова А.И., Сираева М.Н.,
Тарабаева Е.В., сост., 2024
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет, 2024

Гуманистические основы педагогической деятельности
Учебное пособие

Подписано к использованию 10.12.2024
Объем электронного издания 1,9 Мб
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru

ВВЕДЕНИЕ

Социум, в котором предстоит жить, лично и профессионально реализовываться выпускнику современного вуза, все в большей степени определяется ориентирами на достижение материального благополучия и получение максимальной экономической выгоды. Техногенная утилизация природного окружения, абсолютизация роли коммерческого успеха и единообразие форм и содержания современной массовой культуры превращают набор объектов купли-продажи в основу мировоззрения человека и, соответственно, ведут к девальвации универсальных общечеловеческих ценностей, к потребительскому отношению и нормативно-функциональному подходу в общественных и профессиональных отношениях, к деиндивидуализации образовательной действительности, к узкой специализации и технологизации педагогической деятельности.

В такой ситуации актуализируется потребность критически переосмыслить основные векторы социального развития, востребованными оказываются гуманитарные приоритеты, повышение качества образования связывается с перспективами трансформации образовательной действительности как совокупности пространственных и временных форм и характеристик реальности, детерминирующих цели, содержание и условия развития обучающихся в процессе адаптации в социокультурном пространстве, осуществления нравственного измерения научного прогресса.

Решение этих вопросов непосредственно связано с сохранением нравственных ценностей общежития и укреплением индивидуального начала в обществе, с расширением и диверсификацией форм и видов социально-педагогической самоорганизации и инициативы в регионах, с продвижением гуманистических традиций в отечественном и мировом высшем образовании и с реализацией гуманистических идей в образовательной действительности.

Гуманистический характер новых подходов к образованию обуславливает смену модели взаимоотношений между студенческим сообществом и профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений в сторону уважения личности обучающегося, его прав и свобод. Человек становится главной ценностью образовательной действительности. При этом основной целью процесса обучения становится раскрытие, развитие и совершенствование человека, а основной задачей – пробуждение в обучающихся стремления к самостоятельности, саморазвитию и самопознанию.

Цель предлагаемого учебного пособия заключается в том, чтобы познакомить студентов вузов с ведущими парадигмами современного высшего образования, с гуманистическими концепциями отечественной и мировой педагогики.

Методологическую основу учебного пособия составили принципы гуманизации и гуманитаризации образовательной среды и целостности педагогического процесса.

При его подготовке авторы были нацелены на решение следующих задач:

1) содействие формированию психолого-педагогического мышления обучающихся;

2) формирование представлений об истории и современном состоянии гуманистической педагогики;

3) содействие усвоению универсальных ценностей на общечеловеческом и общегосударственном уровнях.

Предлагаемое пособие состоит из трех частей, каждая из которых завершается блоком вопросов, предлагаемых для обсуждения и последующего рефлексивного анализа.

В первой части представлено описание основных парадигм, релевантных для современной системы высшего образования.

Во второй части на основе ретроспективного анализа обсуждается процесс становления гуманистических педагогических концепций, а также раскрываются особенности их современного состояния.

В третьей части обобщены и проанализированы национальные и региональные факторы гуманизации образовательной среды высшей школы.

Предложенные валидные диагностики, вынесенные в Приложения, представляют собой эффективный исследовательский инструментарий, позволяющий осуществлять экспертную оценку индивидуальных ценностных ориентаций, уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности и педагогической направленности личности, самооценку профессиональных качеств педагога, а также определять уровень педагогических способностей человека.

ЧАСТЬ I. ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Гуманистическая парадигма высшего образования

Как считают философы и историки науки, понятие научной парадигмы впервые сформулировал Платон в диалоге «Тимей», который он написал в 360-е годы до н. э. Платоновские «сократические» диалоги представляют собой запись вымышленных их автором бесед между известными людьми, «властителями дум», как говорили раньше, эллинистической Греции, или древнегреческими медийными персонами, как сказали бы сейчас. При этом в настоящей своей жизни эти люди могли быть не знакомы друг с другом и даже жили в разное время. Непременным участником и модератором их виртуальных бесед в диалогах Платона был Сократ. Весь корпус платоновских диалогов воспроизводит довольно полную картину древнегреческого общества IV века до н. э. и во все времена служил источником наших знаний об античной цивилизации.

Под парадигмой Платон понимал образец материальной Вселенной, доступный для ее изучения человеком.

Все известные науке концепции имеют в своей основе ту или иную инновационную парадигму или модель исследования. Этимология слова «парадигма» возвращает нас к греческому слову «*παράδειγμα*», основными значениями которого являются «пример, модель, образец» и под которым в переводе на язык научной терминологии традиционно понимается совокупность фундаментальных научных установок, представлений и терминов, принимаемая и разделяемая научным сообществом и интегрирующая большинство его представителей и единомышленников [Ивин, 2004].

Чередования и ротации парадигм американский историк и философ науки Т. Кун рассматривал как характерные признаки научных революций, определяя парадигму как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного периода времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [Кун, 2002].

Разработанная и апробированная Т. Куном парадигмальная теория рассматривает парадигму как категорию, интегрирующую следующую совокупность детерминант: социально-психологическая, эпистемологическая, аксиологическая, социологическая и социокультурная. В частности, социально-психологическая детерминанта парадигмы реализует свои смысловые функции, являясь предпосылкой научного познания, научной оценки и теоретико-методологического осмысления предметов и объектов актуальной действительности. В соответствии с подходом Т. Куна, парадигма как научная категория

рассматривается как вариативное сочетание теоретических, методологических и ценностных руководств к действию, которые приняты в качестве согласованного макета решения актуальных научных задач, разделяются на определенном культурно-историческом этапе всеми членами научного сообщества и задают направление вектора научного познания. Следует отметить, что представители ряда современных научных школ в качестве отправной точки своих исследований, нацеленных на проведение сопоставительного анализа различных образцов рациональной научной деятельности, используют прежде всего социально-психологическую детерминанту [Перевозчикова, 2008].

Со времен Платона картина мироустройства и правила ее исследования изменились, свои парадигмы, свои «научные уставы» появились во всех современных науках и областях знания.

Не является исключением и система образования, а также педагогика как наука.

По мнению ряда ученых-педагогов и экспертов, в сфере образования, в их науке отсутствует единая теория образования, а одновременное существование различных парадигм образования позволяет оценивать современное состояние ее теории как допарадигмальный этап развития научного знания. Вероятно, такая точка зрения имеет право на существование, однако есть все основания предполагать, что единая теория образования – цель принципиально недостижимая и ее можно сравнить с горизонтом, который по мере приближения к нему удаляется. На наш взгляд, парадигмы образования соответствуют каждая своему времени, определенному этапу развития культуры и эволюции общества.

Как известно, в античности педагогом был грамотный раб (собственно, и слово «педагог» по-гречески обозначает «наставник ребенка»). Очевидна экономическая неэффективность такой системы образования: один педагог – один ученик. В Средние века, когда роль Министерства просвещения взяла на себя церковь, педагогика развивалась в рамках парадигмы Фомы Аквинского, который, по сути, дал «зеленый свет» духу капитализма в католической Европе, хотя и настаивал при этом на примате нравственных начал и справедливости в ведении дел. В Новое время в педагогике сложилась классическая парадигма образования.

В конце XIX – начале XX века предпринимаются активные попытки выйти за пределы классической парадигмы, которые в целом ограничивались лишь способом «печати» подрастающего поколения. В *Таблице 1* представлен сравнительный анализ отличительных характеристик классической парадигмы и новой (неклассической) парадигмы образования [Круглов, 2002].

В контексте современной образовательной действительности в терминах Б. Битинаса под парадигмой следует понимать ведущий подход к выбору содержания, форм организации образования, способов обучения и воспитания [Битинас, 1971].

Таким образом, парадигма образования как понятийная категория реализует свою смысловую нагрузку через сопряжение ключевых понятий, инициатив и идей, получивших широкое признание педагогического сообщества в конкретный культурно-исторический период и релевантных для получения актуального научного знания. Современная педагогика как наука с разной степенью активности и результативности оперирует довольно широким спектром парадигм и в широком смысле их можно классифицировать как парадигмы, ориентированные на перспективу («прогрессивные») и как парадигмы, сфокусированные на традициях и опыте прошлого («классические»). Термин «классическая», как правило, применяется для описания устоявшейся, традиционной, соответствующей определенным педагогическим канонам парадигмы, которая достаточно долго доминирует в образовательном пространстве. «Прогрессивные» парадигмы смещают акцент на иное педагогическое мировоззрение, иное содержание и подходы, иные поведенческие установки и модели взаимоотношений участников образовательного процесса, предлагают иной взгляд на сочетание прав и обязанностей субъектов образования [Селевко, 1998].

Таблица 1

**Сравнительная характеристика классической
и неклассической парадигм образования
[Круглов, 2002]**

Критерии	Классическая парадигма	Неклассическая парадигма
Основная миссия образования	Подготовка молодого поколения к решению реальных и актуальных жизненных и профессиональных задач	Обеспечение организационно-педагогических условий для самоидентификации и самореализации личности
Подход к оценке личности	Простая система	Комплексная система
Природа передаваемых знаний, формируемых умений и навыков	Опора на опыт прошлых поколений («школа памяти»)	Ориентация на будущее («школа мышления»)

Подход к пониманию образования	Передача обучающимся опыта, знаний, умений и навыков установленного содержания, объема и образца	Создание человеком, занимающим позицию активного субъекта предметной, социальной и духовной культуры, образа мира в себе самом
Позиция ученика / студента / слушателя	Объект педагогического воздействия; обучаемый	Субъект познавательной деятельности; обучающийся
Стиль педагогического общения	Субъект-объектный, монологический	Субъект-субъектный, диалогический, партнерский
Превалирующий характер деятельности обучающихся	Пассивная, репродуктивная деятельность	Активная, творческая деятельность / содеятельность

Среди «прогрессивных» парадигм современной системы высшего образования самостоятельное значение имеет гуманистическая парадигма. Рассмотрим ее основные характеристики, признаки и принципы.

Специфика современной социокультурной ситуации характеризуется тенденцией, в контексте которой роль и место человека в мире непосредственно связано с образованием как социальным лифтом. Образование рассматривается как один из структурообразующих элементов современной цивилизации. Личная и профессиональная состоятельность отдельного человека и поступательное развитие цивилизации в целом во многом зависят от отношения в обществе к образованию и прежде всего от его функционального статуса и ценностных установок.

Сегодняшний студент – завтрашний специалист, оказывается несостоятельным в жизни и неконкурентоспособным в профессии, если развитие личности и раскрытие индивидуальности не стало доминирующим направлением в его обучении и самораскрытии. Исходя из этого, особую актуальность приобретают вопросы гуманитаризации образования. Острота данного вопроса обусловлена и тем, что на социально-педагогическом уровне существует противоречие между ориентацией отечественного образования на демократические принципы и традиционной, устоявшейся системой воспитания и обучения [Корнеенков, 2001].

Гуманистическая парадигма образования предполагает интеграцию основных достижений гуманистической педагогики, используемой для решения исследовательских и практических задач, актуальных для обеспечения перехода

к личностно-ориентированной модели образования. Основные положения гуманистической парадигмы включают в себя:

1) обоснование системы антропоцентрических ценностей как базовой методологической основы нового типа образования (человек, личность, индивидуальность, культура, творчество, самореализация, социализация, индивидуализация и др.);

2) личностно-гуманный подход к обучающимся;

3) личностно-смысловая направленность содержания образования;

4) использование личностно-ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих переход от объяснения к пониманию, от монолога – к диалогу, от социального контроля – к развитию и педагогической поддержке, от управления – к самоорганизации и самоуправлению.

Опираясь на результаты многофакторного анализа методологических оснований гуманистической педагогики, С.С. Корнеенков предлагает выделять четыре постулата, которые составляют основу гуманистической парадигмы образования [Корнеенков, 2001]:

- универсальные, общечеловеческие ценности как стержень социализации, развития, обучения и воспитания человека;

- отношение к личности как к целостной системе, признание ее ценности, своеобразия и уникальности;

- сотрудничество и партнерство как основа всех видов и форм деятельности и коммуникации, в которые вовлечены ключевые субъекты образовательного процесса;

- саморазвитие человека, развитие его духовно-нравственного потенциала, обогащение личности через деятельность и практический опыт.

Предназначение образования в контексте гуманистической парадигмы сводится к раскрытию духовного потенциала, продвижению способности быть агентом действия, субъектом активности как самоценности, обеспечению педагогической и личностной поддержки обучающихся в их личностном и профессиональном самоопределении. Объектом педагогического и воспитательного воздействия при этом становится не просто личность обучающегося, а в целом его ценностно-смысловая сфера. При интеграции образовательного контента с процессом его реализации знания и умения рассматриваются как ресурсы, необходимые для расширения субъективного опыта обучающегося, а ценности личности отождествляются с интериоризованными ценностями актуального культурного пространства [Абдрафикова, 2012]. Контуры образовательного процесса определяются внутренними факторами воздействия на обучающегося, а инструменты и инструментарий образовательной деятельности создаются, апробируются и актуализируются строго в соответствии с его конструктивным и адекватным воздействием на личность обучающегося.

В соответствии с основными положениями гуманистической парадигмы конечная цель образовательного процесса состоит в том, чтобы выпускник мог позиционировать себя как активный субъект разных форм деятельности, познания, коммуникации, готовый принимать ответственность за свои поступки и решения, как самодостаточная личность, стремящаяся к поиску новых «точек роста», заинтересованная в расширении социального опыта, способная к самостоятельному выбору и критической рефлексии. В свою очередь, это подразумевает, что образование должно быть ориентировано как на расширение как профессионального, так и социального «блока» компетенций личности.

Мера гуманистичности образования находит свое выражение в том, насколько устойчивыми оказываются корреляционные связи между целевыми установками образовательной деятельности, принятыми социумом, и внутренней предрасположенностью человека к раскрытию личностного потенциала или, иными словами, в соразмерности нормативных требований к портрету личности внутренней природе человека.

Образовательная практика свидетельствует о релятивности и плюралистичности воспитательного и образовательного идеалов, обусловленных множеством факторов, в частности, сословными, классовыми, национальными интересами, геополитическими задачами, экономическими, культурными потребностями, историческими особенностями. В то же время природа человека предполагает наличие системы устойчивых, объективных, внутренне присущих каждому индивиду характеристик, на основе которых возможна реализация желаемого воспитательного идеала. В конечном счете гуманистичность образования определяется тем, в какой мере воспитательный и образовательный идеалы сопряжены с духовно-нравственным обликом человека, в каком масштабе и при каких социальных условиях они способны выступить в качестве внутреннего стержня обретения личностью целостной структуры индивидуальной духовной жизни.

Основным ориентиром при организации образовательного процесса в рамках гуманистической парадигмы должен стать постулат о том, что современный выпускник высшего учебного заведения за рамками своих прав и обязанностей, обусловленных присвоенной квалификацией, призван реализовывать и иные социальные статусы, и роли. Исходя из этого, целевые установки и задачи учебно-воспитательного процесса, его средства, методы и организационные формы должны иметь гуманистическую природу, отвечать интересам, коррелировать с приоритетами, потребностями и наклонностями личности. Человек рассматривает образование как социальное благо, обеспечивающее самосохранение всего общества, не только в том смысле, что оно обеспечивает ему необходимый «портфель компетенций, позволяет успешно адаптироваться к культурной среде и приобрести высокий социальный статус. Его основная миссия

заключается в развитии самой личности, нахождении «точек роста», в очеловечивании личности. При этом основным индикатором гуманистичности становятся реальные перспективы, заложенные системой высшего образования для становления каждого отдельного человека как уникального и созидательного субъекта деятельности, ориентированного на результат.

Таким образом, гуманистическая парадигма образования предъявляет ряд требований к организации учебного процесса и подготовке квалифицированного специалиста в вузе. К ним можно отнести следующие [Воронова, Карпович, 2018]:

- приоритет субъект-субъектной модели взаимодействия ключевых участников образовательного процесса;
- наличие индивидуальных образовательных программ;
- педагогический мониторинг процесса и результатов обучения;
- практически значимое актуальное содержание обучения;
- применимость полученных знаний в любых ситуациях;
- развитие абстрактного мышления;
- формирование способности анализировать, оценивать и заниматься творчеством;
- обучение посредством современных педагогических и информационных технологий;
- проектное и проблемное обучение;
- создание условий для самостоятельного приобретения компетенций, надпрофессиональных навыков, а также для разработки алгоритмов и методов решения задач;
- наличие обратной связи, включающей в себя саморефлексию, связь студента с преподавателем и другими обучающимися.

Гуманистическая парадигма образования предполагает реализацию следующих функций:

- 1) осознание и принятие окружающей социокультурной действительности со всем многообразием ее связей и взаимоотношений;
- 2) создание условий для осознанного выбора форм и способов приобщения к социально-культурным ценностям;
- 3) создание условий для организации равноправного диалога между обучающимся и педагогом с целью постановки и поиска ответа на первостепенные вопросы бытия;
- 4) актуализация форм творческой активности как педагогов, так и обучающихся.

В последние три десятилетия вектор развития российской образовательной политики определяется противостоянием двух взаимоисключающих друг друга парадигм, по-разному представляющих идеальный образ человека и гражданина. Результатом этого противостояния становится ориентация образовательной системы государства на формирование либо потребителя, либо патриота. Условно эти парадигмы можно классифицировать как «*homo economicus*» (человек экономический) и «*homo politicus*» (человек политический).

Представление о человеке как о рационально мыслящем существе, нацеленном на получение материальных благ и экономических выгод, находит свое теоретическое описание и методологическое обоснование, в частности, в трудах основоположников британской классической политической экономии. Социальная природа человека полностью отождествлялась с товарными отношениями с другими членами общества. Основной характеристикой человека признавалась его «склонность к торгу и обмену» талантами и дарованиями с другими людьми с целью достижения желаемых экономических результатов. Исходя из этого социум понимается как некое предприятие, алгоритмизирующее процесс обмена продуктами талантов на взаимовыгодных условиях, которые, «аккумулируются ... в общую массу, из которой каждый человек может купить себе любое количество произведений других людей, в которых он нуждается» [Смит, 2007: 79].

Представитель австро-американской школы Л. фон Мизес, опираясь на либеральные принципы классической политической экономии, реконструирует экономический параметр как ключевой критерий оценки природы человека. Все формы кооперации Мизес описывает через формы денежных отношений, подтверждая гипотезу о том, что любое действие человека рационально по своей природе, но при этом сферы рационального и экономического оказываются тождественными друг другу, а денежное выражение составляет сущность экономической сферы. Результатами своих исследований Мизес уравновесил область «рационального» и «экономического», установив, что «... область «экономического» – та же, что область рационального» и коммерциализировал восприятие экономики, утверждая, что «чисто экономическое» – это всего лишь область, в которой возможны денежные исчисления» [Мизес, 2006: 49].

Обращаясь к опыту нашей страны, можно заметить, что в 1990-х годах ведущей являлась концепция человека экономического. Эксперты сходятся во мнении о том, что подход к рассмотрению сущности человека и социального диалога через призму экономических категорий непосредственно связан с либеральными идеями и проамериканской теорией глобализации. Экономический подход к человеку рассматривает экономику и финансы как плацдарм для решения всех насущных проблем и предполагает убежденность в постоянстве конкурентной борьбы на принципах равноправия и справедливости.

Начало третьего тысячелетия характеризуется противостоянием концепции человека экономического и концепции человека политического, где человеку отводится роль субъекта в исторической динамике, способного руководствоваться нематериальными ценностями и нематериалистическими установками. Востребованность подхода к человеку как к существу политическому обусловлена изменением типа социальной организации, при котором консолидация членов общества осуществляется по национально-политическим критериям.

Новую форму социальной организации следует рассматривать как естественный и необходимый этап в эволюции человеческой цивилизации, который берет свое начало в эпоху Нового времени, когда средневековые патриархальные и религиозные социальные связи уступили место стратегии объединения граждан на основе принципов национальной и политической самодетерминации. Концепция человека политического смещает акцент на доминанту политических факторов, зависящих от волеустремлений субъекта деятельности. При этом центральным фактором, влияющим на динамику социальных, экономических, духовных процессов, является, деятельность государства. Государство берет на себя роль ключевого актора политической, социальной, экономической и правовой деятельности [Смирнов, Чернавский, 2002].

Полярность моделей человека экономического и человека политического обусловлена наличием конфликтных отношений между двумя парадигмами отечественного образования, а именно, *гуманистической и традиционалистской*.

В связи с этим, есть основания утверждать, что в современном российском образовании четко обозначились две основные парадигмы – *традиционная* (учебно-дисциплинарная) и *гуманистическая* (личностно-ориентированная). Иными словами, современная образовательная действительность эволюционирует в условиях сосуществования двух ценностных систем, одна из которых сопряжена с парадигмой инструментально-технологической рациональности, где человек воспринимается как инструмент для достижения рациональных целей; вторая – с парадигмой гуманизма, в рамках которой интересы, права и свободы личности рассматриваются как фундаментальная ценность. Основные положения данных систем были сформулированы представителями древнегреческих научных школ. В определенном смысле их можно считать дополнением педагогических теорий школы софистов, ориентированных на решение задачи воспитания «способной» и «сильной» личности, ищущей выгоду независимо от жизненных, бытовых и профессиональных обстоятельств, а также новым взглядом на педагогические идеи Сократа, Платона и Аристотеля, основой которых является идеал калокагатии, самопознания и самосовершенствования человека.

В Таблице 2 представлены основные принципы традиционалистской и гуманистической парадигм образования.

Современный же человек оказался в ситуации определенной нестабильности общественного сознания, смятения и неуверенности в завтрашнем дне, когда отсутствуют приемлемые идеалы в прошлом, но при этом еще не найдены новые, адекватные происходящим в мире переменам ориентиры для предстоящего развития, профессионального, личностного самоопределения. Одним из следствий этого процесса стала замена учебно-дисциплинарной (традиционной) модели взаимодействия педагога и обучающегося на личностно-ориентированную (гуманистическую), утверждающую ценность личности обучающегося, ориентированную на свободу, творческий поиск педагогов и обучающихся, на духовное развитие личности, межличностное общение, диалог, содействие и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании [Дашдиев, 2011].

Таблица 2

**Основные принципы традиционной
и гуманистической парадигм образования**

Традиционалистская образовательная парадигма	Гуманистическая образовательная парадигма
<i>Принцип субординации.</i> Мир детства подчинен миру взрослых и является его составной частью.	<i>Принцип равенства.</i> Мир детства и мир взрослых взаимодействуют как две равноправные и взаимодополняющие составные части одного целого.
<i>Принцип монологизма.</i> Мир детства представляет собой мир обучающихся и воспитанников. Мир взрослых – это мир педагогов и воспитателей. Активным является лишь один вектор взаимодействия: от взрослых к детям.	<i>Принцип диалогизма.</i> Мир детства, как и мир взрослых, обладает своим собственным содержанием. Между миром детства и миром взрослых существует диалог.
<i>Принцип навязывания.</i> Мир взрослых всегда навязывал миру детей свои законы. Мир детства беззащитен перед миром взрослых и не имеет возможности на него воздействовать.	<i>Принцип сосуществования.</i> Мир детства и мир взрослых поддерживают суверенитет как реализацию принципа свободы договора, основанного на автономии воли всех заинтересованных сторон.

<p><i>Принцип контроля</i> как востребованный ресурс обучения и воспитания.</p>	<p><i>Принцип свободы.</i> Функция контроля мира взрослых над миром детства ограничивается охраной здоровья и жизни. Миру детства предоставляется возможность выбора индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.</p>
<p><i>Принцип взросления:</i> развитие рассматривается как взросление, т. е. движение по созданной взрослыми «лестнице» возрастов. Нарушение движения воспринимается как аномалия.</p>	<p><i>Принцип соразвития.</i> Мир детства и мир взрослых развиваются параллельно. Цель – пропорциональное развитие внешнего и внутреннего «Я».</p>
<p><i>Принцип инициации</i> предполагает наличие границ между миром взрослых и миром детей, которые ребенку необходимо преодолеть для того чтобы стать частью мира взрослых.</p>	<p><i>Принцип единства.</i> Между миром детства и миром взрослых нет границ, они функционируют как целостная система.</p>
<p><i>Принцип деформации.</i> Мир детства подвержен разного рода деформациям вследствие вмешательств со стороны взрослых.</p>	<p><i>Принцип принятия.</i> Окружающие члены общества должны принимать человека таким, какой он есть, безотносительно к оценкам и критериям взрослости и детскости.</p>

Традиционалистская и гуманистическая образовательные парадигмы используют разные подходы к определению общей цели образования, к оценке роли и миссии образования в системе общественных институтов, к представлению об эффективной системе подготовки человека к жизни и профессии, к формированию общей и профессиональной культуры будущих специалистов.

Традиционалистская парадигма отдает приоритет трансляции и усвоению обучающимися глубоких и прочных академических знаний, и соответствующего объема умений и навыков. Ключевым субъектом образовательного процесса признается педагог (преподаватель), а не обучающийся (студент). Квалификация преподавателя и уровень его педагогического мастерства определяют академическую успешность обучающегося, его удовлетворенность содержанием образования. Традиционалистская парадигма организует учебно-воспитательный процесс по принципу: активный субъект (преподаватель) – пассивный объект (студент). Личность обучающегося рассматривается как результат применения соответствующих педагогических и воспитательных технологий. Традиционалистская парадигма органически интегрируется в процесс стандартизации образовательной системы, что призвано способствовать эффективной социализации индивида.

Гуманистическая (субъект-субъектная, личностная) парадигма имеет устойчивые корреляционные связи как с концепцией «человека экономического», так и с основными положениями постмодернизма.

Суть гуманистической парадигмы – поиск истины. Главное – вовлечение ученика в процесс познания, поиска истины. Девиз – «Познание – сила!» Основной прием педагогической технологии – диалог или полилог. Характерная черта – богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, актуализация его прошлого опыта, обогащение сознания личности как педагога, так и студента. В основе лежит поддержка, рождающая у него веру в творческие возможности. Шкала оценок успехов обучающегося основывается на отслеживании движения в развитии относительно его прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов. Мониторинг успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных». Темп обучения в каждой дисциплине подбирается в зависимости от индивидуальных возможностей студента, его динамики восприятия информации.

В *Таблице 3* представлен сопоставительный обзор традиционалистской и гуманистической парадигм образования.

Таблица 3

Сравнительные характеристики традиционалистской и гуманистической парадигм образования

Сравниваемые показатели	Парадигма образования	
	Традиционалистская (субъект-объектная)	Гуманистическая (субъект-субъектная)
Основная миссия образования	Подготовка будущих специалистов к решению жизненных и профессиональных задач	Формирование основ для самодетерминации и самореализации
Аксиологическая основа	Социальные и производственные запросы	Потребности, наклонности и интересы личности
Цели образования	Формирование личности с предварительно заданными свойствами, качествами и характеристиками	Развитие личности как субъекта социальной и профессиональной деятельности; формирование человека культуры
Сущность и функции знаний, умений и навыков	Цель обучения	«Точка роста» / средство развития

Содержание образования	Передача обучающемуся готовых, утвержденных образовательными стандартами образцов знаний, умений и навыков	Созидание человеком образа мира в себе самом посредством активной личностной позиции в мире предметной, социальной и духовной культуры
Позиция студента	Объект педагогического и воспитательного воздействия, <i>обучаемый</i>	Субъект познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
Позиция преподавателя	Предметно-ориентированная: основной источник знаний, реализующий надзорно-контрольную функцию	Личностно-ориентированная: наставник, консультант, помощник, организатор, тьютор, модератор
Отношения обучающего и обучающегося	Субъект-объектные, монологические отношения: подражание, имитация, репродукция, следование готовым образцам. Конкуренция преобладает над сотрудничеством.	Субъект-субъектные, диалогические отношения: совместная творческая и поисковая деятельность, направленная на достижение актуальных целей образования
Характер учебной и познавательной деятельности	Деятельность обучаемого по заданному шаблону и алгоритму, нацеленная на достижение заранее известного результата	Активная познавательная деятельность обучающегося

Очевидно, что обе сравниваемые образовательные парадигмы имеют свои превосходства и уязвимости.

В частности, к преимуществам традиционалистской парадигмы следует отнести следующие:

- фундаментальность, всесторонность образования;
- упорядоченная, логически обоснованная подача учебного материала;
- формирование понятийного аппарата и интеллектуальных операций;
- регламентированность и структурированность;
- оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

При этом можно выделить следующие недостатки традиционного обучения:

- ориентированность в большей степени на память, а не на мышление;

- недостаточное развитие творческих способностей, самостоятельности, активной позиции обучаемого;
- отсутствие эффективных ресурсов для адаптации темпа обучения к различным индивидуально-психологическим особенностям обучающихся;
- мотивация к обучению достигается преимущественно за счет единства и взаимодействия семьи, общества, учебного заведения и воспитательной системы.

В свою очередь, гуманистическая образовательная парадигма обладает такими преимуществами как:

- развитие творческой деятельности обучающихся;
- формирование механизмов саморазвития личности и ее познавательной активности;
- учет индивидуальных особенностей;
- индивидуализация требований;
- формирование «Я-концепции»

Среди основных недостатков гуманистической образовательной парадигмы следует выделить следующие:

- сложность организации образовательного процесса;
- необходимость подготовки высококвалифицированных преподавателей, методистов, обладающих специальными компетенциями в психолого-педагогической сфере и навыками самоанализа и саморазвития;
- необходимость обеспечения особых условий обучения, создания материально-технической базы и разработки соответствующих дидактических материалов.

Анализ научной литературы и собственный педагогический опыт авторов данного учебного пособия позволяет заключить, что уязвимой традиционалистскую образовательную парадигму делает то, что она не рассматривает студента как субъекта социальной и профессиональной деятельности, не ставит в качестве приоритетной задачу развития свободной и нравственной личности и поощрения ее стремлений к самоактуализации. Напротив, основной ценностной установкой в рамках гуманистической парадигмы признается индивид, человек, личность. Она ориентирована на обогащение субъективного мира, на социальный диалог и социальное партнерство, на содействие в поиске перспективных «точек роста». Стратегия межличностного общения преподавателей и студентов опирается на принципы диалога, сотрудничества, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор той или иной позиции, обмена личностными смыслами. Рассмотрение образовательного процесса в смысловой плоскости гуманистической парадигмы предполагает смещение акцента на субъектную позицию обучающегося, на осмысление бытия посредством взаимообмена

нравственными и духовными ценностями. В рамках гуманистической парадигмы, образование, с одной стороны, должно быть направлено на защиту индивидуальности и укрепление ее устойчивости, должно стимулировать его самосознание и инициативность, а, с другой – должно быть ориентировано на формирование человека, способного и желающего реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал в совместной деятельности с другими членами общества. Аксиологические ориентиры гуманистической парадигмы образования в контексте модели общества информационного типа находят свое выражение в опоре на субъектность, свободное мышление, конструктивное самоутверждение личности, созидательную деятельность. Несмотря на доминанту принципа субъектности, очевидно, что его эффективную реализацию вряд ли можно считать достаточной для корректной оценки идеологических установок и системы убеждений личности и общества в связи с допущением вероятности того, что самодетерминация и активность могут быть направлены и на достижение антигуманных целей. Согласно нашему пониманию, в полном смысле слова гуманистическое измерение принципа субъектности должно выражаться через определенные аксиологические установки субъекта (ответственность, диалогичность, признание равноценности своего «Я» и «Я» Другого человека и т. д.), через стремление обучающегося к признанию своей личности окружающими, через эффективную деятельность, направленную на достижение личного и общественного блага. [Перевозчикова, 2008] .

Очевидно, что эффективная педагогическая деятельность не может реализоваться исключительно в рамках одной парадигмы в связи с чем, целесообразным является рассмотрение современной образовательной действительности сквозь призму гармонизации и взаимосвязи традиционной и гуманистической образовательных парадигм, а также в контексте социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем цифровой информационной продукцией, средствами и технологиями, обеспечивающими углубление межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки обучающихся.

Тема 2. Цифровая парадигма высшего образования

Несомненно, гуманистический подход в системе образования нацелен на развитие моральных качеств индивида. Однако современные реалии таковы, что современный студент ориентирован, прежде всего, на прагматичное восприятие действительности. Учитывая тот факт, что массовое образование не всегда создает условия для развития личностного потенциала индивида, педагоги выстраивают образовательную парадигму, которая синтезирует различные модели, стратегии и подходы. При этом возникает необходимость учитывать достижения современных технологий, которые оказывает существенное

воздействие на социальную жизнь общества, природную среду. Исходя из того, что без фундаментальных ценностных установок невозможно осуществлять созидательную производственную и общественную деятельность, можно заключить, что в контексте технологизации и цифровизации образовательной деятельности предназначение гуманистического компонента состоит в том, чтобы научить будущего специалиста пользоваться полученными компетенциями с большой степенью ответственности, подходить к реализации своих способностей и удовлетворению своих социальных, личных и профессиональных потребностей с учетом интересов окружающих его индивидов.

Реальность современного мира характеризуется активным продвижением цифровых технологий, активным расширением информационных каналов и актуализацией принципов экономики знаний с ее приоритетом человеческого капитала и знаний. Усложнение ключевых социальных институтов, обусловленное в том числе внедрением цифровых технологий и расширением массива данных, выдвигает на первый план необходимость формирования нового типа личности, предъявляет новые требования к содержанию образования, портфелю «компетенций», функциям и роли человека в общественной и профессиональной жизни. Именно экономику такого типа принято в современной научной литературе классифицировать как *«цифровая и SMART-экономика»*. [Хамидов и др., 2020]

Впервые термин «цифровая экономика» был использован в книге «Цифровая экономика: обещания и риск в эпоху сетевого интеллекта» канадским ученым, одним из ведущих мировых специалистов в области цифровых технологий Доном Тапскоттом в 1995 году. Под цифровой экономикой автор подразумевает экономику, которая базируется на доминирующем использовании цифровых технологий [Tapscott, 1996].

Среди современных ученых не существует единого подхода к определению понятия «цифровая экономика». Так, эксперт Экономической Комиссии ООН для Африки Хоупстоун Кайска Чавула (Hopestone Kayiska Chavula) отмечает, что цифровая экономика базируется на электронных товарах и услугах, произведенных с помощью электронного бизнеса и торговли, реализуется с помощью электронных средств [Chavula, 2010]. Румынский ученый Александру Тугуй (Alexndru Tugui) под цифровой экономикой подразумевает «конкретную экономическую форму проявления производства товаров и услуг, в которой доминируют цифровые технологии, где информационные потоки функционально зависят от информационно-коммуникационных технологий [Tugui, 2009; Tugui, 2014]. Синтезируя вышеназванные подходы, можно заключить, что «цифровая экономика» предполагает внедрение цифровых технологий во все сферы экономической и общественной деятельности.

SMART-экономика (Specific – конкретность, Measurable – измеримость, Achievable – достигаемость целей, Realistic – прагматичная реальность, Timed – соответствие времени) – это олицетворение последовательной и проникающей интеллектуализации, институционализации, социализации и экологизации производства, при этом для каждого из этих процессов свойственны свои формы проявления.

Интеллектуализация проявляется через рост численности научно-технических разработок, рост инноватизации производственных процессов, стимулирование креативной составной деятельности, творческой реализации задач, создание и развитие интеллектуальных потребностей, формирование и развитие интеллектуального потенциала как личности, так и социума, создание инновационных продуктов, постоянное увеличение знаний и их актуализация.

Институционализация обеспечивается через активное участие государства в создании и усовершенствовании нормативно-правовой базы, которая регламентирует научно-исследовательскую и инновационную деятельность, стимулирует и определяет предпринимательскую деятельность.

Социализация направлена на обеспечение благосостояния населения, соответствие общецивилизационным ценностям, формирование и реализацию общественных ценностей.

Экологизация реализуется в системе обеспечения эколого-экономических интересов, обеспечения целостности природных систем, защиты окружающей среды.

Сегодня наблюдается быстрый рост цифровых платформ и их влияние на все сферы общественной жизни: современные потребители сейчас находятся под влиянием информации, доступ к которой обеспечивается через социальные медиа (Facebook, Twitter, Instagram, Youtube и т. п.). С помощью социальных сетей, специальных веб-сайтов или компьютерных программ люди имеют возможность общаться и делиться информацией в сети Интернет. Очевидно, что цифровизация интегрируется во все аспекты жизни пользователя, в том числе, и в образовательную действительность.

Увеличение масштабов современных технических и технологических достижений обусловило цифровую трансформацию системы образования, которую вслед за И.В. Роберт мы будем рассматривать как результат положительного и отрицательного опыта активного и систематического использования цифровых технологий для решения образовательных задач [Роберт, 2021]. Опираясь на результаты ее исследований, можно выделить следующие индикаторы цифровой трансформации образования:

- пересмотр перечня образовательных услуг с учетом потребностей цифровой экономики;

- разработка цифровых образовательных платформ;
- информатизация информационно-методического обеспечения учебного процесса;
- совершенствование условий для информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса;
- создание единой информационно-образовательной среды учебного заведения;
- защита прав и свобод личности в цифровой образовательной среде.

Основными направлениями цифровизации образования являются следующие:

- дидактический процесс;
- разработка, реализация и цифровое сопровождение электронных образовательных курсов;
- видоизменение структуры электронной информационно-образовательной среды учебного заведения с целью решения задач обеспечения технологического и информационного суверенитета страны;
- совершенствование средств обеспечения удаленного доступа к образовательному контенту;
- автоматизация деятельности служб документационного обеспечения учебного заведения.

Цифровая трансформация образования представляется как условие совершенствование образования как целостной системы. В частности, потенциал цифровой трансформации образования позволяет актуализировать учебно-методическое оснащение педагогического процесса, включая содержания и структуры основных образовательных программ, набор «портфеля» компетенций, фонд оценочных средств, используемый для мониторинга учебных достижений обучающихся и управления образовательным процессом; адаптировать организацию научной, исследовательской, поисковой деятельности обучающихся. При этом перед образовательными учреждениями разного уровня встает задача обеспечения подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров в области применения цифровых технологий, а также мобилизации внутренних и привлечения внешних ресурсов для совершенствования информационной и коммуникационной инфраструктуры, создания комплексной технологической платформы и организации сетевого сотрудничества.

Становление и развитие цифровой парадигмы образования сопряжено с необходимостью поиска научного обоснования, разработки теоретических и методических основ реализации цифровых технологий в сфере образования,

установлением и укреплением корреляционных связей со здоровьесберегающими технологиями и стратегиями защиты информационной безопасности личности. Кроме того, востребованной оказывается разработка междисциплинарных, конвергентных учебных курсов / модулей, релевантных потребностям современного рынка труда, а также ориентированных на профессии будущего. На основании вышеизложенного можно заключить, что цифровая трансформация как новый драйвер развития науки и образования наиболее эффективно реализует свой потенциал в контексте цифровой парадигмы образования как совокупности научно-обоснованных теоретико-методологических концепций, алгоритмизирующих и регламентирующих процесс внедрения цифровых и электронных образовательных технологий с учетом обеспечения информационной безопасности ключевых субъектов образовательного процесса [Роберт, 2017; Роберт, 2020].

На современном этапе цифровой трансформации требуется новый подход к пониманию ценностей образования в связи с противоречием двух шкал ценностей, а именно, философско-психологической шкалы с ее гуманитарно-гуманистической природой и финансово-экономической шкалы, побуждающей субъектов деятельности к получению доступа к экономическим привилегиям, извлечению финансовой прибыли и достижению материальных благ. Кроме того, признание релевантности моральных, нравственных, национальных и культурных ценностей оказывается противовесом материальным ценностям, соответствующим природе потребительского общества. Очевидной является необходимость предотвращения возможных угроз психическому и физическому здоровью обучающихся, вынужденных осваивать образовательные программы с применением цифровых технологий. Современная педагогическая повестка дополняется требованием обеспечения защиты информационной безопасности обучающихся и обучающихся в условиях активного использования Интернет-ресурсов в образовательных целях и вовлеченности в сетевое взаимодействие как форму сотрудничества образовательных организаций. Решение задач, связанных с достижением информационного и технологического суверенитета страны повышают востребованность интеллектуальных профессий на современном рынке труда. Наконец, образовательная среда современного учебного заведения проектируется в условиях интеграции педагогической науки и цифровых технологий, результатом чего становится взаимопринятие характерных черт педагогической науки и цифровых технологий, а также пересечение и взаимовлияние форм и методов воздействия цифровых технологий и методов обучения (от классических до современных).

В.В. Ильин рассматривает гуманитарность как высшую ценность бытия, фиксирующую «благородство в устремлениях, существенное и смысложизненное», отмечая, что «...высшая ценность социального порядка – человеческое развитие, исчисляемое такими критериями как «продолжительность жизни, грамотность..., паритет покупательной способности». [Ильин, 2005].

Поскольку аксиологическая деятельность напрямую зависит от познавательной, то ценностями не может быть то, что непостигаемо нашим мышлением, что является нереальным, невозможным, неосуществимым, недостижимым, несбыточным, мнимым, фантастическим, утопическим, химерическим и т. п. Соответственно, ценность – то реальное, что есть, (существует) и при этом имеет большую или меньшую значимость для людей.

Отдельного внимания требует термин «*общечеловеческие ценности*». В исследовании В.И. Ефимова, В.М. Таланова данный феномен обсуждается в контексте трех взаимосвязанных аспектов [Ефимов, Таланов, 2011]:

1) общечеловеческое как то, что так или иначе имеет отношение к любой нормальной личности вне зависимости от возраста, происхождения и социального статуса;

2) общечеловеческое как то, что представляет собой безусловную, непреходящую желательность и важность для человечества в целом;

3) общечеловеческое как то, что безусловно должно быть объектом пристального внимания политического курса любого современного государства.

С учетом выделенных аспектов дадим следующее определение понятию «общечеловеческие ценности». Общечеловеческие ценности можно рассматривать как признанные всеми членами общества универсальные, непреходящие, непротиворечащие нормам права, нравственности и морали, материальные и духовные средства, способы, призванные удовлетворять человеческие материальные и духовные потребности, Их значимость и фундаментальность не ставятся под сомнение и они признаются желанными для каждой личности, для цивилизации в целом, для любого государства, выражающего и отстаивающего интересы своей страны и ее граждан на международной арене.

Поскольку такие ценности у всех личностей, человечества, всех государств (обществ), несмотря на их взаимосвязи, взаимодействия все же имеют существенные особенности, В.И. Писаренко предлагает различать три типа общечеловеческих ценностей:

1) общелюдские ценности;

2) ценности человечества;

3) общегосударственные ценности.

Изучая этимологию категории «ценность», И.В. Роберт вводит в научный оборот понятие «*ценности образования периода цифровой парадигмы*». Автор

исходит из того, что *ценность* – это индивидуально значимые оценки объектов и предметов окружающей действительности, утверждающиеся в сознании личности и моделирующие ее уникальный субъективный внутренний мир; *содержание формируемых у индивидуума ценностей образования периода цифровой парадигмы* – это описание личностно значимых представлений, восприятий, идей, норм, принципов, которые отражают образовательный опыт личности и на которые она опирается, осуществляя самостоятельный выбор жизненных ориентиров и приоритетов [Роберт, 2021, с. 97].

Представим классификацию ценностей образования периода цифровой парадигмы, предложенную И.В. Роберт, и раскроем их основное содержание.

Философско-психологические: восприятие предметов и объектов окружающей действительности на основе духовных, философских, психологических, общекультурных подходов, имеющих гуманистическую основу и разделяемых членами современного российского общества.

Социальные (морально-этические): признание необходимости соблюдения принятых в российском социуме понятий и представлений о морали, честности, порядочности; требование уважения этических норм в бытовой, профессиональной и деловой коммуникации; уместное проявление эмпатии к собеседнику и окружающему; соблюдение критериев экологической безопасности личности.

Национально-этнические: проявление уважительного отношения к событиям национальной и мировой истории и приверженность их объективной оценке; уважение и интерес к традициям национальной и мировой культуры; сформированность гражданско-патриотической компетенции; проявление самостоятельности мышления при оценке актуальных явлений и событий.

Когнитивно-интеллектуальные: сформированность когнитивной компетенции, необходимой для оценки и восприятия окружающей реальности и анализа процесса интеллектуализации образовательной, научной, исследовательской и проектной деятельности.

Конвергентные: осознание значимости учебно-методического оснащения дидактического процесса и взаимозависимости форм и методов воздействия цифровых технологий и методов обучения.

Здоровьесберегающие: создание безопасной информационно-образовательной среды и использование цифровых технологий с обязательным соблюдением психолого-педагогических, санитарно-гигиенических и технических требований к организации учебно-воспитательного процесса; обеспечение условий для экологической и информационной безопасности участников образовательного процесса.

Культурно-эстетические: восприятие предметов и объектов окружающей действительности через призму времени и культуры; умение воспринимать и ценить красоту, гармонию, ценностное отношение к любви и красоте.

Информационная безопасность личности: реализация прав и свобод субъектов деятельности в информационном пространстве; устранение / минимизация негативного воздействия на личность внешних и внутренних информационно-коммуникационных угроз.

Реагируя на тенденцию цифровизации ключевых отраслей производства и экономики, а также социальных институтов, правительства ведущих стран мира делают ставку на новую модель экономического развития, где за образованием закрепляется фундаментальная функция, связанная с наращиванием интеллектуального и кадрового потенциала и созданием производственных площадок для разработки и продвижения инновационных продуктов и услуг. Экономическое благополучие любого государства коррелирует с уровнем образования, с показателями его качества [Кожина, Косевич, 2016]. При этом отдельно стоит отметить, что образование не следует отождествлять с продуктом конечного потребления; более востребованным представляется инструментарий и функционал образования как социального института, позволяющий добиваться положительной динамики прироста добавленной стоимости и, как следствие, расширения национальной и мировой экономик [Коршунов, Гапонова, 2017].

Результаты современных исследований дают основание предположить, что традиционная система образования со свойственными ей отсроченными результатами не оснащена необходимым инструментарием для того чтобы модифицировать свою структуру в соответствии с целями и задачами цифровой трансформации. С одной стороны, данное обстоятельство указывает на необходимость проведения регулярного мониторинга актуальности формируемого «портфеля» компетенций с учетом аналитики рынка труда, эволюционирующего в условиях цифровой экономики. С другой стороны, его можно интерпретировать как требование перехода от фрагментарной стратегии обучения к непрерывному обучению, к обучению в течение всей жизни, примером чему может служить SMART-образование как продукт экономики цифрового типа, которое позволит обеспечить доступ к учебным планам, обеспечить поддержку учебного процесса с использованием дистанционных технологий, формировать индивидуальные образовательные траектории и реализовывать формы контроля с использованием личных кабинетов студентов и преподавателей [Хамидов и др., 2020; Островский, Кудина, 2020].

Содержательное наполнение SMART-образования осуществляется за счет реализации принципов непрерывности, своевременной профессиональной ориентации, адаптивности, прогностичности, моделирования индивидуальных образовательных траекторий, интерактивности, интеграции корпоративных и фундаментальных образовательных стратегий. При этом основным элементом компетентностного портрета специалиста признается умение учиться, которое предполагает наличие способности самостоятельно ставить личностно значимые образовательные цели, разрабатывать и обосновывать стратегию их достижения, осуществлять мониторинг и оценку своих личных и профессиональных достижений [Карабанова, 2010].

Цифровые технологии предоставляют доступ к прежде закрытым инновационным ресурсам, необходимым для проектирования индивидуальной траектории обучения, обусловленной индивидуальными характеристиками и наклонностями обучающегося, выбором релевантных образовательных технологий, методов, форм и средств обучения. Располагая валидным диагностическим инструментарием, психометрика позволяет установить лакуны в знаниях обучающихся и, основываясь на полученной информации, организовать работу по предупреждению их возникновения, по необходимости провести содержательную и методическую реструктуризацию учебного курса / модуля. Кроме того, индивидуализация образовательного маршрута, экспертная оценка актуальности формируемых компетенций и систематический мониторинг академической успеваемости обучающихся повышают эффективность реализации основных этапов профориентационной работы, что, в свою очередь, повышает вероятность точности определения профессионального пути и расширяет перспективы карьерного роста.

Зарубежные исследователи предлагают следующую классификацию направлений цифровизации образования [Kumar, 2017; Brinkley, 2008]:

- *преобразование образовательной инфраструктуры.* Высокая доля автоматизации производства обусловила полное или частичное исчезновение ряда профессий, в результате чего конкурентное преимущество на рынке труда оказывается у специалистов, владеющих цифровыми компетенциями. Данная тенденция указывает на необходимость адаптировать образовательную инфраструктуру к запросам цифровой экономики. Перед современным педагогическим сообществом встает задача разрабатывать и внедрять новые образовательные технологии, направленные на повышение уровня цифровой грамотности населения;

- *финансовая поддержка прикладных, проектно-конструкторских исследований и цифрового предпринимательства.* Эпоха информационных и цифровых технологий предполагает приспособление образовательной инфраструктуры

для проведения исследований в сфере информационных технологий, искусственного интеллекта, разработку цифровых бизнес-планов, а также обуславливает актуальность создания производственных площадок;

- *повышение квалификации, переподготовка кадров и программы дополнительное образование.* По результатам отчета, опубликованного Глобальным институтом McKinsey, к 2036 году следует ожидать автоматизации до 50 % всех рабочих мест, что повлечет за собой высокие темпы высвобождения рабочей силы, сокращение рабочих мест, требующих наличия средней квалификации. С целью обеспечения кадрового потенциала экономики, самостоятельное значение приобретают центры дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки персонала. Они позволят приобретать необходимый набор компетенций специалистам тех организаций, которые не располагают достаточными ресурсами для организационного и методического сопровождения процесса обучения, для разработки и совершенствования цифровых технологий. При этом ожидается расширение дистанционной и нестандартной занятости, создание «цифровых рабочих мест», появление новой категории субъектов рынка труда – «SMART-работники», возрастание роли тренингов, кратковременных циклов обучения и переобучения, с заметным содержанием практико-ориентированных знаний. Тренинги становятся не только средством наращивания востребованных компетенций, но и методом оценивания актуальных качеств специалиста: критического мышления, коммуникабельности, кооперации, креативности;

- *решение задач цифровизации приоритетных отраслей экономики и производства.* Обеспечение стабильной динамики цифрового развития отраслей предполагает создание действующих на постоянной основе площадок с целью активизации диалога между государством и представителями приоритетных отраслей. Условием эффективности диалога можно считать вовлеченность в него представителей научно-педагогического сообщества;

- *развитие цифровой инфраструктуры.* Одними из актуальных задач современного этапа цифровизации образования остаются устранение цифрового неравенства, обеспечение равного доступа к ключевым инфраструктурным сервисам, расширение спектра цифровых услуг;

- *признание релевантности инноваций со стороны обучающихся.* В перспективе успешность специалиста как личности и как профессионала будет определяться уровнем его цифровых компетенций, степенью открытости к получению нового опыта, готовностью регулярно актуализировать и расширять диапазон своих квалификационных характеристик.

Представители большинства современных научных школ выделяют следующие условия, реализация которых будет способствовать эффективному внедрению цифровых технологий в образовательный процесс:

- увеличение интенсивности всех уровней образовательного процесса и научно-исследовательской деятельности с помощью применения средств современных информационно-коммуникационных технологий (иными словами, происходит повышение эффективности и качества процесса обучения и активности познавательной деятельности, расширение межпредметных связей) и увеличение объема информации, оптимизации её поиска;

- развитие личности студента, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях нового типа общества (с помощью применения информационных компьютерных технологий в образовании осуществляется развитие разных видов мышления, коммуникативных способностей, эстетичное воспитание за счёт использования компьютерной графики, технологии и мультимедийных ресурсов);

- работа по выполнению социального заказа общества (становление нового экономического уклада меняет потребности в кадровых ресурсах; такой заказ способствует подготовке информационно грамотной личности, владеющей компьютерными технологиями);

- информационно-методическое обеспечение педагогической деятельности (информационные технологии способны значительно расширить информационно-методическую поддержку профессорско-преподавательского состава и студентов, а также возможности общения и сотрудничества на основе компьютерных средств коммуникации);

- расширение возможностей представления учебной информации (применение цвета, графики, звука, всех современных средств видеотехники позволяет воспроизводить реальную обстановку или имитировать работу реальных предприятий при осуществлении образовательного процесса)

- увеличение мотивации к процессу обучения и активизации умственной деятельности (педагог должен соответствовать запросам студенчества, являющегося частью современного цифрового общества);

- усовершенствование контроля и методов обучения студентов (цифровые технологии позволяют качественно изменять контроль учебной деятельности, обеспечивая при этом гибкость управления образовательным процессом).

Структура современного мирового рынка образования эволюционирует на фоне перераспределения пропорциональных связей ключевых сегментов. При этом сегмент цифровых образовательных онлайн-платформ демонстрирует наиболее стабильные и активные изменения в динамике роста. В частности, анализ статистической отчетности, охватывающей период с 2012 по 2017 годы, указывает на то, что ежегодный прирост данного сегмента превысил 20 %.

Вместе с тем максимальный показатель, отражающий его долю на общем рынке образовательных услуг, не превышает 3%. По данным за 2020 год, представленным аналитиками международных агентств EdTechXGlobal и Global Market Insight, специализирующимся на исследованиях высокотехнологичных отраслей, объем мирового рынка онлайн-образования достиг 252 миллиардов долларов. Отечественные эксперты считают необходимым улучшение конкурентных позиций нашей страны в связи с тем, что США занимают почти 50 % мирового рынка онлайн-образования, при этом доля российского сегмента не превышает 1 %. Также рефлексивного анализа требует трехкратное преимущество стран Азии в объеме приобретаемых услуг и в масштабности новых проектных инициатив. Эксперты распространителя пресс-релизов новостей PR Newswire подтверждают, что ключевым драйвером роста мирового рынка онлайн-образования являются инвестиции, зафиксировавшие почти семикратный прирост за пятилетний период.

На основании проведенного многофакторного анализа эксперты международного агентства EdTech предложили следующую типологизацию наиболее перспективных трендов цифровизации образовательной реальности [Перспективные направления развития, 2019]:

- инновационные образовательные программы, позволяющие приобретать актуальные квалификации и ориентированные на профессии будущего;
- подготовка специалистов по востребованным направлениям подготовки в краткие сроки;
- интерактивизация и актуализация реализуемых учебных курсов / модулей и обновление перечня основных образовательных программ с учетом тенденций развития национального и региональных рынков труда;
- использование сервисов искусственного интеллекта для мониторинга академической успеваемости обучающихся;
- осуществление контроля за проектированием и развитием индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Для обеспечения кадрового потенциала национальной экономики цифрового формата и реализации национальных технологических инициатив в 2018 году Правительство Российской Федерации инициировало деятельность первого в стране глобального цифрового университета. Данный проект, получивший название «Университет 20.35», имеет в своей основе следующие положения: возможность удовлетворения образовательных потребностей обучающихся через моделирование индивидуальных образовательных траекторий на основе цифровых платформ; создание консорциумов университетов; проведение передовых исследований в науке о данных и в сфере сквозных технологий цифровой экономики; использование образовательного потенциала интеграции формального, неформального и информального образования; развитие гибких навыков;

развитие цифровой и информационно-коммуникационной грамотности; работа на глобальных рынках; постоянное расширение спектра образовательных возможностей. Данная пилотная программа по введению национальной образовательной платформы, структурированная на основе сетевого принципа, призвана интегрировать подтвердившие свою эффективность лучшие мировые образовательные практики, классическое и инновационное методическое и технологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, привлекать специалистов, аналитиков и преподавателей ведущих высших учебных заведений и международных учебно-научных центров.

Отличительной чертой Университета 20.35 является то, что в его структуре не предусмотрено наличие штатного профессорско-преподавательского состава и сотрудников департаментов и служб, он не руководствуется требованиями утвержденных на федеральном уровне образовательных стандартов, его деятельность не ограничивается рамками привычной многоуровневой системы обучения «бакалавриат / специалитет – магистратура – аспирантура – докторантура». Процесс обучения строится на реализации практико-ориентированных образовательных модулей в офлайн и онлайн-форматах, которые носят рекомендательный характер, направлены на развитие предметных компетенций обучающихся и адаптированы под цели и задачи цифровой экономике.

Все категории обучающихся, вовлеченные в инновационное образовательное пространство этого цифрового университета, проходят входную комплексную диагностику. Предполагается, что на организационном этапе обучения, полученные первичные данные позволят оценить и проанализировать актуальный уровень тех или предметных компетенций обучающегося, дадут общее представление о психологическом профиле личности и об индивидуальной учебной мотивации, выявят сильные и слабые стороны слушателя. Следующим шагом организационного этапа является формирование профиля компетенций обучающегося и проектирование индивидуальной образовательной траектории развития, составление списка методических и дидактических рекомендаций с учетом индивидуальных образовательных целей студента.

По мере реализации образовательных курсов по каждому студенту создается «банк данных», который по сути представляет собой часть информационного и цифрового следа студента и отражает динамику его академических, исследовательских и проектных достижений. Кроме того, формирующийся банк данных систематически анализируется ресурсами искусственного интеллекта с целью своевременной модификации индивидуальной образовательной траектории и составления более четких рекомендаций с учетом индивидуальных целей и задач обучения.

Одной из основных форм деятельности является проведение в рамках специализированных лабораторий краткосрочных образовательных интенсивов для кадрового резерва национальной цифровой экономики. Работа организуется в командах и группах смешанного состава, объединяемых для решения совместных проектных задач. Весь цикл обучения реализуется при консультационной, организационной и методической поддержке наставников и тьюторов, задача которых заключается в обеспечении эффективной обратной связи и рациональной организации деятельности проектной группы [Университет «20.35»].

За счет интеграции формальных, неформальных и информальных образовательных стратегий обеспечивается формирование уникального «портфеля» компетенций обучающегося, который составляет основу индивидуального компетентностного профиля. Данный профиль необходим для сравнительного анализа уровня знаний, умений и навыков обучающегося до начала обучения и после. Благодаря этой информации вкупе с приобретаемым практическим и проектным опытом и обратной связью, обеспечиваемой группой наставников и тьюторов, второстепенным становится предоставление резюме или диплома с целью подтверждения индивидуальных квалификационных характеристик. Необходимое подтверждение квалификационных характеристик специалиста обеспечивается за счет его цифрового профиля.

Обучение в Университете 20.35, которое функционирует как глобальное цифровое образовательное пространство, не завершается выдачей дипломов либо сертификатов, что, безусловно, вызывает определенную критику со стороны консервативной части общества. Однако, эксперты в области цифровизации образования апеллируют к положительному мировому опыту и, в частности, обращают внимание на ту тенденцию, что транснациональные компании все чаще не рассматривают наличие высшего образования в качестве ключевого требования к квалификации кандидата. Так, со ссылкой на данные популярного американского сайта по поиску работы Glassdoor, в качестве подтверждающего аргумента приводится кадровая политика таких глобальных компаний как Apple, Google, IBM, EY и Bank of America и ряда других, которые активно трудоустраивают инженеров-программистов, рекрутов, аудиторов, риск-менеджеров, специалистов по блокчейну, маркетологов и не требуют обязательного наличия документа о высшем образовании [Glassdoor].

В целом деятельность Университета 20.35 направлена на создание горизонтальных связей между учебными заведениями разных уровней и направлений, что предполагает организацию образовательного процесса без жесткой привязки к методикам, ресурсам и инфраструктуре того или иного образовательного учреждения. Кроме того, предполагается, что образовательные программы

будут носить не автономный характер, а будут интегрированы в единую образовательную экосистему, будут отличаться гибкостью и будут направлены на решение задач, связанных с обеспечением технологического суверенитета страны.

Таким образом, образовательная политика Университета 20.35 основывается на модели цифрового университета, на приоритете платформенных решений актуальных образовательных задач. Прежде всего речь идет о сервисах и ресурсах, к которым есть доступ у любого обучающегося:

- диагностика с последующим картированием личных качеств и созданием «банка данных» для каждого обучающегося / слушателя;
- создание и мониторинг цифрового профиля обучающегося и проектирование его индивидуальной образовательной траектории;
- комплектация и усиление команды / проектной группы;
- анализ и устранение пробелов в квалификациях и компетенциях членов команды / проектной группы за счет поиска новых контактов.

Основными характеристиками развития современного рынка образовательных услуг являются комплексность, интенсификация и стабилизация. В связи с этим с целью улучшения конкурентных позиций всем без исключения странам приходится корректировать свою национальную образовательную политику с учетом следующей совокупности обстоятельств:

- расширение ключевых сегментов рынка и увеличение объемов продаж;
- рост уровня мобильности ключевых акторов глобальной образовательной политики;
- активная позиция государств в расширении форм и направлений международного образовательного сотрудничества;
- актуализация новых подходов к организации импорта и экспорта образовательных услуг;
- создание и продвижение образовательных кластеров как стратегии модернизации сферы образования на разных уровнях;
- создание и продвижение международных университетских сетей;
- усилия по достижению сбалансированного развития рынка образовательных услуг на национальном и региональном уровнях;
- трансфер инновационных технологий как приоритет образовательной политики ведущих государств мира;
- адаптация и локализация лучших образовательных практик, мировых достижений в области науки, культуры и техники;
- увеличение удельного веса неформальных и информальных образовательных стратегий;

- появление провайдеров инновационного формата: цифровой университет, предпринимательский университет, корпоративный университет, виртуальный университет, IT и телекоммуникационные компании, виртуальные библиотеки, виртуальные музеи, виртуальные издательства и т. д.;

- разработка и реализация экспериментальных образовательных проектов, ориентированных на профессии будущего, таких как Университет 20.35.

Стремление ведущих государств мира к опережающей модели информационно-коммуникационного и технологического развития актуализировали умение учиться как ключевую компетенцию современного специалиста. В свою очередь, ориентир на опережающую модель развития предполагает рассмотрение миссии современного образования как социального института, призванного интегрировать, аккумулировать и транслировать актуальные модели адаптивного поведения личности, обеспечивать целостность и неразрывность социума как комплексной системы [Кудина и др. 2019].

Цифровая и SMART-экономика, использование искусственного интеллекта, значительные объёмы электронных данных существенно изменяют современную парадигму экономики и образования. В условиях инновационных превращений экономика, по нашему мнению, будет развиваться благодаря сотрудничеству между государством и бизнесом, обмену социальными благами, реализации стартапов, внедрению социальных инноваций, новых моделей образования, в том числе е-образование, а в отдельных случаях, онлайн-школы и университеты – именно эти подходы являются ключевыми в образовательной парадигме современности.

Для эффективной реализации в сфере образования достижений современных технических и технологических достижений необходимо опираться на научно-педагогические и методологические разработки в области цифровой трансформации образования при сохранении и развитии традиционных ценностей отечественного образования, что предполагает формирование у обучающихся взаимного уважения, бережного отношения к историко-культурному достоянию, устоям и традициям многонационального народа Российской Федерации, раскрытие духовного, нравственного, культурного и интеллектуального потенциала личности обучающегося.

Тема 3. Культурологическая парадигма высшего образования

Функционируя как социальный институт, образование является частью социальной, исторической и интеллектуальной практики цивилизации, которая создает, воспроизводит и обеспечивает эволюцию общества и человека как исторического субъекта посредством трансляции культурных форм и норм в условиях эволюционирующей исторической перспективы.

Анализ историко-культурного наследия многих стран дает основания предположить, что устойчивая динамика развития общества и признание социальной миссии образования находятся в прямой зависимости друг от друга.

Наличие данных корреляционных связей указывает на то, что для успешного развития современного общества информационного типа государство должно сформулировать эффективную образовательную стратегию на общенациональном уровне и последовательно ее реализовывать. Анализируя образовательную действительность современной России, Л.С. Перевозчикова подтверждает гипотезу о том, что фундаментом общегосударственной стратегии образования должно стать включение образования в сферу наиболее значимых государственных приоритетов. Очевидно, что данный тезис предполагает признание образование в качестве драйвера социокультурной эволюции, стабилизирующего фактора, способствующего обеспечению государственной и общественной безопасности, эффективным ресурсом для повышения экономической, политической, интеллектуальной, информационной и технологической конкурентоспособности Российской Федерации. Тем самым, система образования призвана укреплять национальную и культурную идентичность современного общества, развивать гражданское самосознание, функционировать как межнациональный код, обеспечивать достаточный уровень защиты от внутренних и внешних угроз для исторической самоидентификации и субъектного самоопределения нашей страны [Перевозчикова, 2008].

Образование как организуемое и управляемое извне самообразование, т. е. построение образа «Я» в соответствии с актуальным типом культуры и моделью его воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных контекстах: как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, позволяющий оценивать уровень образованности отдельного человека.

Современная система высшего образования эволюционирует под воздействием следующей совокупности факторов:

- 1) обращенность к общечеловеческим ценностям, к личности, творческому потенциалу студента;
- 2) взаимосвязь образования и культуры,
- 3) гуманизация и гуманитаризация образования;
- 4) обеспечение преемственности образовательных пространств на уровне «школа – вуз»;
- 5) сочетание личностно-ориентированных, проектных и цифровых образовательных технологий.

В системе инновационного образования в вузе на основе гуманизации и гуманитаризации обучения культура выступает как средство, форма самопознания, самообъяснения, самоизменения общества и человека и как необходимое

условие формирования гуманистического мировоззрения студента вуза. Культурологический дискурс, как и система идеологии, оформляет, конституирует, регулирует и творит культурную практику [Запесоцкий, Марков, 2007].

Культурологическая проблематика начинает активно утверждаться в системе социально-гуманитарных наук во второй половине XX века, что во многом обусловлено не только характером самой эпохи, но и новым пониманием роли культуры в жизнедеятельности человека и общества. До этого периода проблемы культуры исследуются в рамках уже сложившихся теоретико-методологических концепций и систематизированного нормативного знания. В частности, на рубеже XIX–XX веков соответствующая тематика отчетливо зазвучала на фоне бурного расцвета полевых исследований фольклористов, этнографов, психологов. Позже «культурологическую эстафету» приняли такие науки, как этнология, социология, политология, антропология, которые потом модифицировались в социологию культуры, культурную антропологию, психологию культуры, этнопсихологию (не случайно основными науками о культуре в западноевропейской и американской традиции принято считать социологию, социальную и культурную антропологию). В России значительный вклад в понимание культуры как целостности внесла философия культуры, филология, лингвистика, семиотика и др.

В частности, одним из востребованных подходов к определению культуры в философии является структурно-семиотический подход, в рамках которого под «культурой» понимается совокупность знаковых или символических систем разного уровня, требующих расшифровки и интерпретации. В данном контексте культура представляет собой совокупность принимаемых и разделяемых людьми символов, слов и структур некоего языка, при этом социокультурная реальность рассматривается как некий релевантный текст. Одним из структурообразующих элементов культуры, безусловно, являются ценности. Каждая культура – это уникальное ценностное пространство. При этом следует иметь в виду, что один и тот же культурный символ или атрибут культуры будут по-разному расположены на шкале ценностей представителями разных поколений, культур, национальностей и религий. Интеллектуальный потенциал, мировоззрение, социальный и эмоциональный интеллект, ценностные ориентиры, способ видения мира получают уникальный код в культуре и обеспечивают нравственную и духовную связь поколений и сохранение исторической памяти. Онтологическим фундаментом культуры принято считать смысл как сущностное содержание явлений и феноменов культуры. Смыслопорождающие фрагменты человеческой жизни образуют ядро целостного культурного пространства отдельной личности и общества в целом. Фундамент культуры образует те ее производные, которые трансформируют человеческую деятельность в осмысленные и мотивированные поступки. Иными словами, являясь имманентной

человеку, культура функционирует как совокупность смыслов, определяющих ментальные и поведенческие модели членов общества. Через смысл целесообразно воспринимать и оценивать науку, искусство, образовательную и литературную деятельность, ценностные и жизненные идеалы личности. Таким образом, с позиций структурно-семиотического подхода, культура как сложная конфигурация смыслов и идей, диктует членам общества релевантную модель поведения и находит свое выражение через постановку и решение языковых задач.

Если рассматривать высшее образование в контексте культурного пространства, взяв за основу парадигмальную методологию, то, на наш взгляд, возникает необходимость в обсуждении такого феномена как «культурная парадигма эпохи». В общих чертах данный термин можно использовать для описания отношений сходства культурных атрибутов конкретного исторического периода. Как отмечает Н.Б. Бакач, «понятие «культурная парадигма эпохи» отражает смысловое единство культуры, уникальность ее структуры и содержания на конкретном отрезке времени. [Бакач, 1998].

Каждому историческому этапу развития общества соответствует своя культурная парадигма как проявление целостности, тождественности социокультурных форм и явлений, составляющих в купе его единый социальный фундамент. При этом образно-стилевое единство исторического контекста во многом отражается в материальной культуре, мышлении, науке, искусстве и образовании. Основу культурной парадигмы составляет смысловая интерпретация социокультурной действительности, осуществляемая через язык, идеи, предметы быта, поступки, определение жизненных и профессиональных перспектив. Несмотря на возможную разницу в социальном происхождении, представителей той или иной культурной парадигмы объединяет общность восприятия жизни. Культурная парадигма функционирует как уникальный языковой или текстовый образ эпохи, как семиотическая интерпретация определенного социокультурного пространства. Это культурный код, определяющий способ мировосприятия, релевантный для данной культурной эпохи, поиск смысла бытия в культуре, обуславливающий стремление к систематизации действий и поступков и упорядочению фактов действительности. Это ориентир для субъектов деятельности, необходимый для осознания личной, национальной и профессиональной идентичности.

В контексте парадигмальной методологии отдельное место в иерархии культурных парадигм занимает *образовательная парадигма*. Представляя собой одну из модификаций культурной парадигмы, *образовательная парадигма* реализует нормативную функцию и обеспечивает аксиологическое, смысловое, идеологическое основание дидактического процесса, предопределяет целевые

ориентиры образования, его содержание и методы. Образовательная парадигма, так же как и научная парадигма, формируется в образовательном сообществе и призвана выполнять в данном сообществе нормативную функцию. Это своеобразный культурный ориентир для ключевых участников образовательных отношений, образец целеполагания и общепринятый подход к решению актуальных образовательных задач и достижению актуальных образовательных целей. Образовательная парадигма как аксиологический фундамент эволюции социума, как ведущий способ бытия института образования обуславливает его культурные и ценностные смыслы, ту или иную модель взаимоотношений членов образовательного сообщества.

Устойчивые корреляционные связи образовательной парадигмы и ценностных ориентиров образования позволяют понять изменение направления вектора развития образовательных парадигм. По сути обращение к той или иной образовательной парадигме является способом определения ценностных установок образования, его основной миссии и способов взаимодействия основных субъектов образования.

Достижение целей и решение задач современного высшего образования в значительной степени детерминировано необходимостью формирования и совершенствования личностного потенциала будущих специалистов, что, в свою очередь актуализирует культурную функцию образования, обуславливает необходимость укрепления взаимосвязи образования и культуры [Родионова и др., 2017].

При этом сам процесс образования так или иначе становится органической частью культуросообразной образовательной действительности, «все компоненты которой ... служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [Буланкина, 2017, с. 33].

Связь культуры и образования прослеживается на протяжении всего существования человечества. Человек посредством образования постигает культурные нормы и ценности, входит в мир культуры, передает культурные традиции из поколения в поколение. Таким образом, образование выступает своеобразным транслятором+ культурного наследия общества, что говорит о социокультурных особенностях этого феномена. Человек, образовываясь и приобретая компетенции, одновременно приобщается к культуре и сам становится транслятором культурных универсалий [Милосердова, 2017].

В свою очередь, образование способствует созданию необходимого фундамента для перехода культуры на новый, более высокий уровень. Во все времена образовательные учреждения разного уровня и направления являлись своего рода моделью общества, поскольку их образовательная, воспитательная

и просветительская деятельность непосредственным образом соотносятся с его культурными традициями, государственными задачами и этическими принципами.

Взаимосвязь культуры и образования обусловлена тем, что человек не может существовать вне деятельности. В каждом виде деятельности находит свое отражение уникальный способ социальной практики конкретной национальности, этноса, сообщества, аккумулирующий ценности и концепции определенной культуры. Общечеловеческая культура является тем двигателем, за счет которого обеспечивается обогащение, расширение и актуализация методологического и категориального аппаратов образования. Подтверждением данному тезису может являться реализация культурологической образовательной парадигмы, вектор которой направлен на формирование у обучающегося ценностей как элементов культуры, на идентификацию с субъектными идеалами культуры.

Культурологическая парадигма образования имеет четкий ориентир на то, чтобы обеспечить человеку условия для адекватного восприятия и оценки окружающей его социальной реальности, для проявления гражданского самоопределения [Флиер, 2013, с. 27].

В рамках культурологической парадигмы обучающийся рассматривается как основной субъект обучения, как самостоятельная личность с активной социальной ролью, способная к личностной и профессиональной идентификации к взаимодействию с другими членами общества и другими культурами.

В то же время в современное образовательное пространство все чаще апеллирует к концепции плюрализма как некой философии развития общественного сознания, современной науки и культуры. Опора на философию плюрализма предполагает переход от поисков единственно верного и истинного подхода к пониманию мироустройства к осознанию возможности существования множественности истин, к признанию их своеобразия и ценности, к поиску истины через выстраивание диалога и стремление к взаимопониманию [Шубина, 2007]. Исходным положением философии плюрализма является то, что общество и культура коррелируют с концепцией многополярности и всегда будут представлять собой смешение различных культур и субкультур. Очевидно, что на границах культур, на линиях их соприкосновения и взаимодействия создаются наиболее благоприятные условия для формирования и проявления творческой, самостоятельной личности. Если перенести концепцию плюрализма в плоскость образования, то ее альтернативой может стать неприятие единой модели «человека культуры», признание множественности целей образования, закрепление за обучающимся права выбора и самостоятельного определения своего образовательного идеала и культурного образца, признание множественности культур и культурных образцов. В этой связи нам представляется

справедливым утверждение В.И. Загвязинского, основной смысл которого сводится к тому, что достижение паритета разных духовных ценностей как целей образования является той стратегией, которая позволит обеспечить гуманизацию и гуманитаризацию современного образовательного пространства [Загвязинский, 1999].

Среди основных положений культурологической парадигмы образования традиционно выделяются следующие:

- ориентация содержания и форм образовательной деятельности на фундаментальные культурные ценности, нормы и традиции;
- культуросообразность стратегий межличностного взаимодействия администрации образовательных учреждений, профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества;
- развитие личностной культуры как способа индивидуальной и профессиональной идентификации через осмысление актуального культурного пространства и освоение фундаментальных общечеловеческих ценностей;
- создание условий для «культурного взросления» личности обучающегося;
- поддержка творческой инициативы и созидательной деятельности личности обучающегося.

Основным результатом реализации культурологической парадигмы образования можно считать формирование «человека культуры». Данный концепт был сформулирован в культурологии, где он рассматривается как некий собирательный образ, вбирающий в себя многообразие сложившихся традиций и зарождающихся новаций, специфики духовных устремлений и практической деятельности в контексте мировоззренческой парадигмы определённой историко-культурной эпохи. «Человек культуры» как образ интегрирует праксиологические нормы, этические и эстетические ценности. [Аполлонов и др., 2021].

«Человек культуры» – это тот образцовый, «желанный» тип человеческой личности, который, как отмечает анализирующая феномен национального характера А.В. Швецова, формируется в лоне национальной культуры и воспроизводится ею как безусловная в своей аксиоматичности и наиболее приемлемая форма человеческого существования [Швецова, 2018].

В этнологии данному концепту соответствует предложенное Ю.Ю. Карповым понятие «базовая личность этнической традиции», которая аккумулирует в себе весь комплекс нравственных ценностей народа, хранит и передает его следующему поколению, и поэтому в его руках находится судьба этноса [Карпов, 2004].

В терминах Д.В. Пивоварова «человек культуры» представляет собой олицетворение различных, иногда противоположных ценностных интенций

культуры. Это образы, которые выражают ее разноликий образ, воплощающий в сущем должное. В данном контексте этот концепт является и инструментом, и результатом деятельности по производству идеалов, которая и составляет подлинную сущность культуры [Пивоваров, 2013].

Соответственно, образ «человека культуры» являет собой символическое единство норм и ценностей соответствующей культуры. Он представляет собой ту конкретность идеала, который имеет материальную и духовную стороны, но не бывает либо исключительно материальным, либо чисто духовным. Человек культуры – это образец, который являет собой истину человеческой жизни, его «быть по-настоящему». Такая образцовость человека культуры обладает социальной значимостью, и, соответственно, входит в область общественного идеала. И в то же время в этом образе происходит нормативное схватывание, выявляющее и определяющее мерцающую апофатичность идеала. Подобное схватывание придает устойчивость ценностной неопределенности и является мерой ее реализации.

«Человек культуры» рассматривается в качестве мерила собственного «Я» и самоидентичности личности – это момент совпадения или же принципиальная возможность и желание достигнуть совпадения образа себя с образом такой личности. Тем самым происходит интериоризация внеположенных человеку форм культуры в пространство личностных смыслов и ценностей, определяющих самодетерминацию человека, превращающую его из объекта в субъект культуры [Аполлонов и др. 2021].

При этом данный концепт охватывает все стороны и уровни личности. Образы «человека культуры» участвуют в:

- формировании человека на физическом уровне;
- формировании личностных качеств;
- формировании духовного уровня смысложизненных ценностей человека, связанного с миром идей, идеалов и сакральных символов.

Формирование «человека культуры» в рамках культурологической образовательной парадигмы осуществляется на основе трех ключевых постулатов:

- человек как субъект культуротворческой деятельности и социальных отношений;
- создание культурно развивающей образовательной среды;
- организация творческой содеятельности, интерактивность, обмен информацией и обратная связь как основные условия саморазвития и самоактуализации личности обучающегося.

Таким образом, субъектность, предполагающая деятельное отношение к себе и ко всему окружающему, становится основой проявления нравственного и духовного потенциала во всех сферах жизнедеятельности. Идеалом образования, устремленного к человеку и к его личным смыслам, становится личность,

познающая и творящая культуру. Все более востребованной становится мысль, высказанная древнегреческим философом Протагором: «Человек – мера всех вещей». Результаты прогностического исследования А.А. Вербицкого, посвященного стратегии опережающего развития человека, свидетельствуют о том, что по мере эволюции человечества все сферы как духовного, так и материального производства будут вынуждены подчиниться решению задачи «производства» самого человека. Не исключено, что подобная перспектива приведет к революции в социально-культурном типе наследования, вследствие чего изменение будет превалировать над сохранением, а создание нового – над копированием старого [Вербицкий, 1999].

Каждая эпоха раскрывает перед человеком новую картину видения мира, в которой он встречается с иными творческими принципами, идеями, поисками, ценностями. Это обновление затрагивает все основания и компоненты личности и общества. На основании этого, можно говорить о том, что каждая эпоха создает свою культуру таковой, какой она нужна именно ей, оставляя от прошлой культуры лишь то, что данная эпоха еще не готова подвергнуть изменению в данный конкретный исторический период.

Практическая значимость культурологического знания заключается в его потенциале для формирования духовных ценностей и целостности ценностной системы современной личности, в приобщении к богатству мировой и отечественной культуры, в содействии установлению взаимопонимания и согласия между народами. Кроме того, культурологическая составляющая образования способствует ориентации в жизни современного общества, определяя мировосприятие личности, обеспечивая плюралистический подход к познанию окружающего мира, воспитывая культурную идентичность и формируя культурную компетентность личности, которая, в свою очередь, непосредственно связана с развитием профессиональной компетентности обучающегося и, соответственно, с актуализацией компетентностного подхода как методологией современного образования.

Тема 4. Компетентностная парадигма высшего образования

Одной из главных задач современных парадигм образования выступает философское и методологическое переосмысление основных целей образовательной системы на всех уровнях. Одной из характеристик современного мирового образовательного пространства можно считать феномен полипарадигмальности, когда господствующая парадигма выступает в полипарадигмальном сочетании с другими. Одним из актуальных методологических оснований современного образования является компетентностная парадигма, реализация которой направлена на интеграцию социально-нравственного, общекультурного

и профессионального развития личности. Данная парадигма наиболее глубоко теоретически и практически обеспечивает реализацию социального запроса общества и государства по подготовке востребованных и конкурентоспособных специалистов.

Концепция компетентностной парадигмы постепенно складывалась и совершенствовалась вместе с развитием общества и его системы образования. «При этом важно понимать, – резюмируют Л.В. Михалева и Е.В. Кузнецова, – что компетентностная парадигма не является новой, возникшей из ниоткуда. В своей основе она имеет знание-центрическую модель: ведь нельзя отрицать тот факт, что подготовка многосторонне развитого специалиста может строиться исключительно на четко сформулированной знаниевой базе. Тем не менее, эта база может быть эффективно дополнена рядом важнейших личностных показателей, необходимых для успешного применения полученных знаний в практических жизненных ситуациях» [Михалева, Кузнецова, 2012, с. 16].

Категориальный аппарат компетентностной парадигмы образования является актуальным объектом научных дискуссий. Интерес исследователей обусловлен в значительной степени активным внедрением понятий «компетенция» и «компетентность» в систему образования с целью оценки результатов профессиональной деятельности специалиста, выраженной в его способностях, реализуемых через педагогическую триаду, основу которой составляют знания, умения и навыки [Артемьев, 2019].

Прежде чем концептуализировать термин «компетентностная парадигма образования», целесообразно рассмотреть и разграничить понятия «компетенция» и «компетентность» как системообразующие научные категории, составляющие основу рассматриваемой образовательной парадигмы.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятийный аппарат компетентностной парадигмы не является устоявшимся и активно обсуждается в научных кругах. Так, например, ее базовые понятия «компетенция» и «компетентность» имеют достаточно широкий спектр толкований.

Само по себе понятие «компетенция» в настоящее время все больше подвержено изучению представителями современной психолого-педагогической науки, а также является объектом исследования социологии и экономики. Этимологически понятие «компетенция» связано с латинским словом *competere*, что в переводе означает «соответствовать», «подходить» [Зимняя, 2003]. Очевидно, что русское слово «компетенция», его немецкоязычный («kompetenz») и англоязычный эквиваленты («competence») имеют в своей основе латинское соответствие. Так, в Латинско-русский словарь, составленный И.Х. Дворецким, [Дворецкий, 2000] включены словарные статьи к понятиям «competo», «competens», «competentia». Представленное в словаре понимание обсуждаемых терминов

не исключает возможность дальнейшего неоднозначного толкования их дериватов: *compero* имеет такие значения, как: 1. добиваться, стремиться; 2. Совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться; 3. быть годным, способным; 4. требовать согласно закону (юридическое). *Competentia*: 1. согласованность частей, соразмерность, симметрия; 2. сочетание, связь. *Competens*: 1. подходящий, соответствующий, сообразный; 2. компетентный, законный (юридическое).

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова выделяет два основных значения слово «компетенция»: 1. круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; 2. круг чьих-нибудь полномочий, прав: *компетенция суда. Дело входит в чью-нибудь компетенцию.*

Существительное «компетентность» обнаруживается в словарном толковании прилагательного «*компетентный*»: суффикс «-ность» в русском языке традиционно предполагает степень овладения определенным качеством (информированность, начитанность, образованность, осведомленность, оснащённость и т.д.). *Компетентный*: 1. знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области (книжное). *Компетентный специалист; компетентное суждение.* 2. Обладающий компетенцией (во 2 значении: специалист) *Передать дело в компетентную инстанцию // существительное компетентность* [Ожегов, 1999].

Учитывая смысловую сопряженность понятий «компетенция» и «компетентность», проанализируем их соотношение в исторической динамике.

Представители ряда научных школ склонны считать основоположником компетентностной парадигмы греческого философа Аристотеля на том основании, что он был первым, кто начал изучать особенности индивидуального состояния, описываемого с помощью греческого слова «*atere*» – «сила». Эта мощь и энергия постепенно составили личностный интеллектуальный и физический потенциал и развивались, и совершенствовались до такой степени, что стали неотъемлемой чертой социального портрета личности [Зимняя, 2003].

Другая группа исследователей сходится во мнении о том, что первое научное обсуждение понятий «компетенция» и «компетентность» относится к 1961 году и связано с циклом публикаций, представивших результаты компаративистского анализа систем образования в СССР и США. Так, в сравнительном исследовании А. Трейса на основе сопоставления советского и американского образовательного опыта сформулированы предложения по модификации образовательных технологий на уровне школ и университетов [Trase, 1961]. Вместе с тем нельзя не отметить тот факт, что термин «компетенция», возвращенный в понятийный аппарат лингвистики, использовался еще в трудах немецкого лингвиста и философа В. Гумбольдта, заложившего основы учения о языке как непрерывном творческом процессе и теории о «внутренней форме

языка» как выражения индивидуального мирозерцания народа и некоторых других языковедов.

Затем в 1973 году была издана статья американского психолога, автора теории потребностей и новой методики оценки для тематического апперцептивного теста Д. Макклелланда, получившая название «Тестирование компетентности, а не интеллектуальности» [McClelland, 1973]. В данном исследовании было показано, что диагностики интеллектуальных и когнитивных способностей личности с помощью валидных тестовых материалов недостаточно для осуществления эффективной кадровой политики организации в связи с тем, что высокие интеллектуальные показатели по умолчанию не обеспечивают аналогичных высоких показателей в практической и профессиональной деятельности. Подобные выводы были также подтверждены результатами исследований психологов и специалистов в области управления человеческими ресурсами.

Перенос решения задачи, связанной с определением совокупности критериев качества управления персоналом, в плоскость компетентностной парадигмы стал основанием для обращения представителей Государственного Департамента США в консалтинговую компанию «Mr. Ver and Company» за услугой в поиске младших сотрудников для Дипломатической информационной службы.

К этому времени корпус исследований расширяется и появляются научные публикации и обзорные статьи (Г. Каннак, М. Бомензат, В. Макелвил и др.), обосновывающие инновационные подходы к пониманию компетенции. Новизна подходов определялась тем, что впервые была предпринята попытка рассмотреть компетенцию как рациональное сочетание знаний, способностей и квалификационных характеристик кадрового состава той или иной организации, оцениваемых в краткосрочной перспективе.

Категориальный аппарат компетентностной парадигмы стал предметом активного научного диалога и среди представителей отечественного научно-педагогического сообщества. Представим основные подходы отечественных научных школ к раскрытию понятий «компетенция» и «компетентность».

В исследовании Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова и О.В. Соколовой компетенция рассматривается как то, на что индивид имеет притязания, а также как то, чего в перспективе надлежит достигнуть [Иванов и др., 2004].

Взяв за основу принцип человекообразности образования, реализация которого предполагает выявление и максимально возможную активизацию личностного потенциала обучающегося, член-корреспондент российской Академии наук А.В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному множеству предметов, объектов и процессов окружающей действительности [Хуторской, 2005].

Представитель ярославской научной педагогической школы Г.К. Селевко рассматривает понятие «компетенция» через призму желаемых учебных достижений обучающихся, то есть ожидаемого результата образования как основного индикатора эффективности всей национальной системы образования. По мнению исследователя, академические достижения обучающихся находят свое выражение в соответствующем уровне их подготовленности, «оспособленности», в фактическом владении методами и средствами деятельности, в способности находить пути решения актуальных жизненных и профессиональных задач [Селевко, 1998].

Данный подход ставит в центр внимания развитие индивидуальных компетенций и персональных квалификаций членов общества, постоянными переменными которых являются знания (внутренние и внешние эффекты образования), навыки (результаты практического опыта и обучения), способы общения (умения осуществлять устную и письменную деловую коммуникацию и работать в команде).

Существует и другой подход, исходящий из того, что помимо личных способностей и возможностей персонала, конфигурация компетентностного профиля специалиста обуславливается идеологическими установками и системой ценностей, которые лежат в основе совместно организуемой деятельности коллектива, а также выбираемой моделью культуры управления персоналом [Митин, 2016].

Третий подход объединяет корпус теоретических и экспериментальных исследований, в фокусе внимания которых оказывается корпоративная компетенция как интегративная характеристика организации, позволяющая оценивать ее конкурентные преимущества, эффективность административного ресурса и перспективы развития кадровой политики.

На наш взгляд, обеспечить устойчивую динамику развития современной образовательной действительности возможно за счет сочетания второго и третьего подходов. Достигнутый уровень профессиональной компетентности отдельно взятого сотрудника выступает основным показателем эффективности управленческой деятельности. В свою очередь, культура менеджмента как инструмент управления персоналом ставит своей целью обеспечение управления конкурентоспособностью организации с учетом воздействия факторов внутренней и внешней среды и имеет устойчивые связи с компетентностным профилем управленческого персонала. [Митин, 2013].

В современном научно-педагогическом пространстве широко используется синтетический подход во многом благодаря тому, что он интегрирует различные интерпретации содержания компетенции. Прокомментируем основные из них.

Компетенция представляет собой способность сотрудника реализовывать предусмотренные квалификационными требованиями должностные и функциональные обязанности.

Компетенции – это приобретенный объем знаний, реализуемый через практическую деятельность [Шекшня, Ермошкин, 2002].

Компетенции – это совокупность знаний, навыков, способностей, прилагаемых усилий и стратегий поведения [Кибанов, 1997, с. 167].

Компетенции – это ключевые способности, определяющие индивидуальную модель поведения личности. При оценке их ценности целесообразно отталкиваться от того, насколько они способствуют достижению желаемых корпоративных целей и результатов [Dale, Lies, 1996].

Компетенции составляют ту часть системы менеджмента, которая вкупе с культурой управления позволяют достигать максимальных показателей эффективности деятельности организации. Расширяя смысловое поле термина «квалификация», кроме знаний, умений и навыков, предусмотренных квалификационными требованиями к профессии, компетенция включает такие качества, как инициативность, готовность к работе в команде, коммуникативные способности, умение учиться, умение самостоятельно мыслить, умение осуществлять поиск, обработку и оценку информации [Архангельский, 2008].

Очевидно, что при рассмотрении существующих в науке подходов к определению компетенции необходимо иметь в виду понятийную смежность категорий «компетенция» и «компетентность». Здесь тоже можно говорить о наличии разных формулировок, поскольку та или иная дефиниция актуальную совокупность свойств и характеристик, позволяющих отличать определяемое понятие (объект или явление) от других, выделяющих его из внешней среды. Любое определение является своеобразной ментальной матрицей понятия, которая может как способствовать, так и препятствовать его однозначному пониманию [Ярыгин, 2011, с. 343].

Возникновение понятия «компетентность» принято связывать с исследованиями американского лингвиста, автора классификации формальных языков («иерархия Хомского») Аврама Ноама Хомского. Лингвист, публицист и философ Н. Хомский был первым, кто сформулировал понятие «компетентность» в аспекте теории языка, применительно к трансформационной грамматике. Ученый аргументированно утверждал, что «... мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию ... противопоставление, вводимое

мною, связано с сосюоровским противопоставлением языка и речи, но необходимо скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системе порождающих процессов» [цит. по Зимняя, 2003, с. 39].

Результаты исследования Н. Хомского позволяют заключить, что под «знанием языка», он понимал *«компетентность»*, а под «употреблением языка» – его использование, т.е. *«компетенцию»*. В данном случае он разграничивает эти понятия, так как знание человеком языка не всегда сопоставимо с тем, что человек говорит и как он говорит. Логика рассуждений исследователя сводится к тому, что, с одной стороны, в ходе диалога на основании того как человек использует язык, можно судить о его компетенции, но в тоже время, то, как человек использует язык не всегда отражает его реальное знание языка, поскольку ситуация, в которой находится участник коммуникативного акта, может повлиять на возможность в полной мере использовать языковые средства. Данное явление Н. Хомский описывает с помощью термина *«коммуникативная компетенция»*, под которой предлагает понимать способность и возможности использования реальных знаний языка в жизнедеятельности человека.

Впервые толкование компетентности как научной категории было предложено в 1994 году британским психологом Джоном Карлайлом Равеном. Он дефиницировал компетентность как специфическую способность, которая необходима для эффективной реализации определенного алгоритма действий в конкретной предметной области и которая предполагает наличие узкоспециальных знания, предметных навыков, профессионализации мышления, осознания ответственности за свои действия. Автор рассматривал компетентность как значимое в человеческой деятельности многокомпонентное явление. При этом подчеркивалось, что компоненты, составляющие целостность этого явления, могут бы как зависимы, так и независимы друг от друга, могут относиться к когнитивной сфере, к эмоциональной сфере, могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективной стратегии поведения [Равен, 2002].

В последующих исследованиях предпринималась попытка рассматривать компетенцию как производную от компетентности, как сферу приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в совокупности помогают человеку реализовывать свои социальные и профессиональные функции, эффективно действовать в новых для него ситуациях [Татаринцева, 2003].

Компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенцией, предполагающее проявление личное отношение к ней и к предмету той или иной деятельности [Хуторской, 2005, с. 168].

Компетентность – это демонстрация экспертного уровня, глубокое понимание сущности выполняемых профессиональных задач, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения поставленных целей [Нечаев, Резницкая, 2002].

Компетентность представляет собой интегративную характеристику личности, основанную на предметных знаниях, индивидуально-психических качествах и практическом опыте, проявляющуюся в способности и готовности человека находить эффективные пути решения практико-ориентированных задач [Петров, 2005].

В публикации голландского ученого В. Вестера «Компетентность в образовании: смешение языков» представлен обзор исследований, посвященных проблеме дефиниции компетентности как научной категории. На основе анализа теоретической литературы автор указывает на различия в использовании термина «компетентность» в образовании и в сфере психологии. Приводя в качестве примера подходы Н. Хомского и Д. Эвенса, В. Вестера заключает, что их понимание компетентности как способности субъекта деятельности принимать осмысленные и рациональные решения в идеальных условиях, выводит ее из латентного состояния посредством внешних факторов и в сферу развития человеческих ресурсов [Westera, 2001].

Представители европейских научных школ П. Киршнер, А. Анттиройкко, С. Виркус проводят смысловое разграничение между терминами «компетентность» и «компетенция», рассматривая компетентность как «множество относительно устойчивых атрибутов, приобретаемых индивидом как субъектом деятельности или как множество квалификационных требований к той или иной специальности» [Content Management for E-Learning, 2011].

Аккумуляция знаний осуществляется в сфере институционального образования, в контексте профессиональной деятельности и в процессе самостоятельного изучения предметов и объектов окружающей действительности. Эти процессы, составляющие структурное триединство, сопряжены, взаимобусловлены и в той или иной степени влияют на итоговый результат образовательной деятельности.

Исследователи сходятся во мнении о том, что результат образования существует в потенции: он является основой для того или иного вида деятельности. Компетентность характеризует способность человека использовать накопленный в ходе обучения опыт для выполнения необходимого алгоритма действий. С определенной долей условности компетенцию можно рассматривать как реализованную образованность [Татур, 2004].

Дополнения и коррективы, вносимые в федеральные государственные образовательные стандарты высшей школы, содержат требования как к объему и содержанию знаний, так и к перечню умений и навыков. Уметь, значит быть способным запланировать и осуществить то или иное действие и оценить его результаты.

Рассматривая все представленные выше определения как вклад в научное и методическое обоснование компетентностной парадигмы, приведем в заключении аналитического обзора дефиниции понятий «компетенция» и «компетентность», в которых находит свое отражение интегративная исследовательская позиция.

Если компетенция связана с предметной областью, в которой индивид проявляет высокий уровень осведомленности, а также готовность к выполнению требуемых действий, то компетентность скорее проявляется как интегрированная характеристика качеств личности, как результат, позволяющий оценить способность человека заниматься той или иной деятельностью [Лукашенко, 2009].

Компетентность – обладание знаниями, объем и содержание которых достаточны для того чтобы высказывать аргументированные суждения об актуальных предметах и объектах социокультурной действительности. Помимо теоретических знаний и понимания того, как и что нужно делать, она подразумевает демонстрацию умений на практике, в реальных управленческих и организационных ситуациях со свойственным им психологическим давлением [Митин, 2016].

Компетенции – наиболее общее и широкое определение соответствующего проявления социальной жизни и деятельности человека в современном обществе [Зимняя, 2003].

Устанавливая связь между понятиями «компетенция» и «компетентность», А.В. Хуторской подчеркивает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для обеспечения качества и результативности этой деятельности по отношению к ним. Компетентность – освоение обучающимся соответствующей компетенцией, предполагающее формирование личностного отношения к ней и к определенному виду деятельности [Хуторской, 2003]. Следовательно, под компетенцией понимаются внешние нормы, стандарты и регламенты, а под компетентностью – внутренние качества человека.

Автор концепции формирования педагогической коммуникативной компетентности личности профессор Г.С. Трофимова определяет компетентность как личностную характеристику выпускника, а компетенцию как его деятельностную характеристику [Трофимова, 2018].

Вслед за А.В. Хуторским мы будем разделять данные понятия, имея в виду под компетенцией некоторое общее, заранее сформулированное требование к содержанию и качеству образовательной подготовки студента, а под компетентностью – его сформировавшиеся личностные качества и характеристики [Хуторской, 2002].

Общим для всех определений компетенции является ее отождествление с личностными свойствами, с потенциальной способностью индивида справляться с актуальными социальными и профессиональными задачами, а также понимание ее как совокупности знаний, умений и навыков, востребованных в конкретной профессиональной деятельности. Компетентность же представляет собой процесс направленного взаимодействия знаний, способностей и субъективных свойств личности для достижения целей в пределах заданной компетенции. Уровень компетентности зависит от соответствия ее требованиям компетенции и формируется в процессе обучения, реализуется и развивается в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что компетенция и компетентность являются взаимодополняющими и взаимообусловленными понятиями. Они характеризуют человека как субъект деятельности. Компетенция и компетентность определяются во взаимосвязи друг с другом, причем уровень компетентности зависит от соответствия ее требованиям компетенции.

На наш взгляд, перспективность компетентностно-ориентированных исследований во многом связана с тем, что, несмотря на устойчивые позиции понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогическом, психологическом и управленческом тезаурусах, представителями смежных областей знаний (педагоги, психологи, филологи, лингвисты, экономисты и др.) несомненно будут уточнять, дополнять и актуализировать смысловое поле и содержательные характеристики обсуждаемых понятий. Это закономерный и объективный процесс, в рамках которого терминологическая система и концептуальный аппарат любой теоретической дисциплины формируются и эволюционируют по мере популяризации научных достижений, расширения семантических объемов терминов. Исходя из этого научное и методическое обоснование могут получить разные трактовки рассматриваемых понятий – от совпадающей с квалификацией как интегральной характеристикой педагогической триады «знания – умения – навыки» до социально-профессиональной характеристики человека, отражающейся в его регулярной социальной и профессиональной деятельности [Сенашенко, 2009].

На основе анализа современной психолого-педагогической литературы условно можно выделить два подхода к определению корреляционных связей между понятиями «компетенция» и «компетентность». Представители одного подхода не разделяют эти понятия и используют их как синонимы. Сторонники второго подхода разделяют эти понятия, причем большинство из них понятие «компетентность» употребляют для оценки итогового результата образования и характеристики идеального «портрета» выпускника школы, колледжа, вуза. При этом смысловая интерпретация понятия «компетенция» смещается от «знаю, что» к «знаю, как». [Фирер, 2012].

В зарубежной литературе эти термины либо не различаются, либо употребляются как синонимы. Однако в отечественной психолого-педагогической литературе прослеживается четкое разграничение этих понятий.

Для более полного понимания смысловой эволюции компетенции и компетентности как комплексных и многокомпонентных понятий с определенной иерархией, проследим как они вошли в употребление. В данной связи можно говорить о проявлении научно-исследовательской солидарности, поскольку большинство научных школ склонно ассоциировать их с различными интеллектуальными действиями и умственными операциями (аналитическими, критическими, коммуникативными и т.п.), а также с практическим опытом и профессиональным мастерством личности [Селевко, 2004].

После введения понятия Н. Хомским «компетенция», оно начинает активно использоваться в различных отраслях научных знаний. Не стала исключением и система образования. Так, в 1960-е годы в Соединенных Штатах Америки понятие «компетенция» начинает использоваться в педагогическом аспекте. Система американского образования начинает концентрироваться на компетенции в образовании (*competence-based education – CBE*) [Зимняя, 2009]. Целью ориентации на компетенции являлась и является подготовка конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Изначально данная концепция предполагала понималась как система «автоматизированных знаний», на основе которых обеспечивалось формирование практических навыков [Зимняя, 2009].

Проблеме реализации компетентностной парадигмы образования в отечественной научной школе посвящены исследования В.И. Байденко, Е.В. Бондаревой, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. В их работах результат обучения и воспитания рассматривается как развитие личности выпускника и описывается рядом компетентностей, относящихся к различным аспектам профессиональной деятельности. В зависимости от того, с каких позиций будет построена модель выпускника, их виды могут быть различны. В связи с этим, в рамках компетентностного подхода возникает вопрос о множественности компетентностей, их компонентов, типов и видов. Чаще всего в иерархии современных типологий наиболее высокие позиции занимают *профессиональная компетентность*, представляющая собой интеграцию профессиональных знаний и умений и способов решения профессиональных задач; социальная компетентность как совокупность знаний, умений и навыков, реализация которых обеспечивает успешное взаимодействие с другими членами общества и укрепление социальных связей личности; и *личностная компетентность*, охватывающая индивидуальные качества человека как субъекта созидательной, творческой деятельности и профессионального развития [Трофимова, 2018].

Один из авторов компетентного подхода в отечественной науке А.В. Хуторской вводит в научный оборот понятие «образовательная компетенция». Представленную научную категорию исследователь рассматривает как аргументированное требование к проектированию образовательной траектории будущего специалиста, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентиров, знаний, умений, навыков и опыта личностной деятельности по отношению к определенному спектру предметов и объектов окружающей действительности, релевантных для осуществления личностно значимой, созидательной социальной деятельности. [Хуторской, 2011].

Анализ корпуса научной литературы позволяет обобщить следующие ключевые принципы, составляющие основу компетентной образовательной парадигмы [Амелькина, 2019; Матушанский, Кудаков, 2009]:

- *Междисциплинарность.* Учащийся осваивает разные предметные знания и умения не по отдельности, а в связке друг с другом, то есть в комплексе. Данный принцип направлен на формирование целостного представления о мире, развитие системного мышления, на формирование умения ориентироваться в сложных и неоднозначных ситуациях, замечать неочевидные взаимосвязи и применять широкий спектр методов для решения практических задач.

- *Развитие креативного начала личности* предполагает формирование умения мыслить нестандартно, генерировать новые идеи и подходы, находить решения задач без готовых ответов.

- *Формирование коммуникативных навыков* связано с умением находить контакт с людьми, вести переговоры, разрешать конфликты и работать в команде.

- *Непрерывное образование и профессиональная мобильность.* Целью реализация данного принципа является формирование готовности и способности быстро осваивать новые методы и технологии, постоянно учиться и переучиваться, приобретать новые квалификации.

- *Профессиональная (то есть прикладная) направленность обучения* обуславливает наличие взаимосвязи образовательного процесса с реальной практической и профессиональной деятельностью. При этом перечень компетенций, которыми нужно овладеть обучающимся в ходе получения образования, должен коррелировать с запросами работодателей и актуальными данными социологических исследований. В свою очередь, содержание образования должно адаптироваться к изменяющимся условиям современного рынка и потребностям информационного общества.

- *Индивидуализация* предполагает разработку образовательного маршрута для каждого обучающегося с учетом свойства его личности, интересов, наклонностей и возможностей. Реализация данного принципа требует поиска

компромисса и баланса с принципом индивидуализации, так как не всегда та область, в которой интересно развиваться обучающемуся, будет востребована в рыночной экономике.

- *Формирование универсальных компетенций* связано с подготовкой обучающегося к активной и результативной профессиональной деятельности в любой области в соответствии с его личными интересами, потребностями общества и рынка труда.

Основное отличие компетентностной парадигмы от традиционалистской парадигмы проявляется в наличии у первой рефлексии по отношению к собственным учебным достижениям. В процессе этого происходит также становление личности обучающегося и на первый план выходит субъектность личности. То есть в идеале результат компетентностно-ориентированного образования принципиально зависит не только от предложенного извне содержания, но и от индивидуальных усилий обучающегося.

Е.О. Иванова выделяет следующие позитивные отличия компетентностной парадигмы от традиционалистской [Иванова, 2006]:

- «компетентность» как образовательный результат в большей степени соответствует общей цели образования – подготовка активного члена общества, способного к успешной социализации, к осуществлению самостоятельного выбора жизненных приоритетов, к проектированию профессиональной траектории и ее дальнейшей реализации, заинтересованного в самообразовании и личностном росте;

- в компетентностной парадигме сочетаются интеллектуальная, навыковая и эмоционально-ценностная составляющие образования, что коррелирует с современными представлениями о содержании образования;

- содержание образования должно выстраиваться по критерию результативности, что выходит за границы ЗУНов;

- «компетентность» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, обуславливает существенное изменение не только содержания образования, но и способов его освоения, и, соответственно, организации образовательного процесса в целом;

- интегративность как отличительная характеристика компетентностной парадигмы позволяет объединить в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, и личностные качества, обеспечивающие эффективное использование ЗУНов для достижения цели [3].

Гуманистический потенциал компетентностной парадигмы образования во многом обусловлен ее отношением к личности как к ценности, как к активному субъекту деятельности, познания и общения, наличием ресурсов для обеспечения организационных и дидактических условий, необходимых для ее

социальной и профессионального самоидентификации. Иными словами, компетентностный подход к образованию обеспечивает условия, необходимые для достижения симметрии между основными уровнями развития будущего специалиста такими как когнитивный, деятельностный и личностный.

Характерной особенностью компетентностного подхода является признание значимости реализации социальной миссии высшей школы. В связи с этим а следовательно, более релевантным критерием качества образования признаются не академические достижения выпускника, а его социальная и профессиональная востребованность, социальная и профессиональная мобильность.

Основной целью компетентностно-ориентированной образовательной деятельности является достижение установленного уровня профессиональной и социальной компетентностей обучающегося. Так, высшее профессиональное образование включает формирование профессиональной компетентности выпускника в перечень первоочередных задач. Основной областью применения понятия «профессиональная компетентность» является оценка дипломированного специалиста с точки зрения проявляемой им глубины и характера осведомленности относительно определенной профессиональной деятельности, а также демонстрируемого им уровня квалификационных характеристик, профессионального мастерства и диапазона практического опыта. Достаточным уровнем профессиональной компетентности выпускника можно признать его способность и готовность к конструктивной профессиональной деятельности на основе правильного представления об актуальном образе полученной профессии, знания алгоритма действий, пригодного для решения известных и новых профессиональных задач, актуализации профессионального опыта и профессионального самоопределения.

Профессионально компетентный выпускник должен воспринимать образ свою специальность через призму общепринятой классификации профессий и межпрофессионального взаимодействия специалистов, знать актуальные требования, предъявляемые к ней и к ее представителям, правильно понимать содержание своей профессиональной деятельности, уметь выполнять должностные обязанности в условиях волатильности, непредсказуемости и непостоянства (см. Приложение 2).

Вместе с тем смысловое содержание профессиональной компетентности не ограничивается сугубо суммой профессиональных знаний, умений и навыков. Профессиональная компетентность так или иначе предполагает наличие нравственной составляющей. Нравственная компонента находит свое выражение в осознании дипломированным специалистом чувства профессионального долга, в разделении норм и требований профессиональной этики, в достаточном уровне профессиональной ответственности и в адекватной оценке значимости своей профессии в жизни общества.

Таким образом, профессиональная компетентность безусловно предполагает наличие пропорциональных отношений между системой ценностей личности, ее идеологическими установками, актуальным и перспективным состоянием того или иного профессионального поля. Иными словами, профессиональная компетентность представляет собой большое многообразие личных и профессиональных качеств специалиста, соответствующих социальному заказу общества и социальным ожиданиям. Это дает возможность исследовать ее не только как психологическую, педагогическую и этическую категорию, но и как философскую и культурологическую категорию. В контексте профессиональной деятельности специалист является частью определенного социокультурного пространства, представляет собой ценностно мотивированный субъект деятельности, призванный доказать свою состоятельность и конкурентоспособность в том или ином профессиональном поле.

Что касается социальной компетентности, то ее следует рассматривать как качество личности, обеспечивающее взаимодействие человека с окружающей социальной действительностью, формирующее и корректирующее его отношения к себе, к обществу, к деятельности. В широком смысле социальная компетентность представляет собой мировоззренческую и идеологическую установку личности, уникальную стратегию взаимодействия с собой, с социумом и с миром, умение определять свой собственный набор социальных ориентиров и руководствоваться ими при организации своей общественной и профессиональной деятельности. Социальная компетентность сопряжена с социальной зрелостью личности, с уровнем ее социальной адаптации. Иначе говоря, социальную компетентность можно воспринимать как социальную методологию человека, детерминирующую все его социальные проявления, отражающую его уникальный внутренний и внешний опыт.

Формирование социальной зрелости тесно связано с достижением духовной зрелости личности, основу которой составляют универсальные общечеловеческие ценности, наличие устойчивой системы ценностных, мировоззренческих и идеологических ориентиров. Духовная зрелость отражает профиль социального самосознания личности, интегрирующего нравственную, политическую, правовую, религиозную, историческую и национальную составляющие. Она сопряжена с формированием таких личностных качеств как открытость к получению нового опыта, свобода мышления, готовность и способность к эффективному межличностному и межпрофессиональному взаимодействию, активная гражданская и общественная позиция, направленность личности на реализацию гражданских прав и свобод, гуманистическая центрация личности.

Наш педагогический и исследовательский опыт позволяет предположить, что профессионально и социально компетентную личность можно считать идеальным «портрета» современного выпускника вуза. По сравнению с понятием «гармоничная, всесторонне развитая личность», понятие «компетентность» представляется более «прикладным», практико-ориентированным, прагматичным и в большей степени отвечающим целям и задачам развития общества информационного типа. Очевидно, что достижение желаемого уровня профессиональной и социальной компетентности личности предполагает активное использование рациональных и прикладных образовательных технологий и гуманизацию учебно-воспитательного процесса. Гуманизация учебно-воспитательного процесса предполагает поворот к субъектно-ориентированной модели образования, признание самоценности ключевых субъектов образовательного процесса, отношение к ним как к активным субъектам социальной деятельности, как к духовно самостоятельным личностям. В методическом плане суть этих трансформаций сводится к востребованности технологии активного обучения.

Вместе с тем мы склонны считать, что доминирующую роль будет играть трансформация образовательного контента. Одним из ключевых условий, обеспечивающих эффективность реализации компетентностно-ориентированных образовательных моделей, является опора на принцип фундаментализации высшего образования. Фундаментализация высшего профессионального образования обуславливает необходимость актуализации методологических оснований образовательного процесса, его интернационализацию, цифровизацию и гуманитаризацию. Гуманитаризация играет особую роль при проектировании образовательной среды высшего учебного заведения. Как известно, отличительной чертой естественнонаучных, физико-математических, инженерных и технических знаний является их объективная нейтральность. В свою очередь, гуманитарное знание ориентировано на человека, обращено к лучшим духовным, нравственным и культурным достижениям человечества. Гуманитарный и гуманистический потенциал социально-гуманитарных дисциплин таких как философия, культурология, межкультурная коммуникация, история, этика, политология, иностранный язык и др. позволяет обучающемуся сопоставить жизненные, ценностные и нравственные установки различных культурно-исторические эпох, дает возможность утвердить и осознать собственную шкалу нравственных, духовных и профессиональных идеалов (*см. Приложение 1*).

Следовательно, компетентностная образовательная парадигма, реализуясь через коммуникативно-деятельностный подход, вобрала в себя сущностные характеристики традиционалистской, гуманистической и культурологической парадигм и «преодолеывает» их недостатки, отталкиваясь от релевантных запросов

современной образовательной действительности. Компетентностная парадигма оперирует различными интерактивными формами, методами, приемами и средствами инновационного обучения, в основе которых лежат достижения всех предшествующих парадигм [Рогозина, Коняхина, 2014]. В *Таблице 4* представлена сравнительная характеристика актуальных образовательных парадигм.

Рассмотрение современных парадигм образования и подходов к его организации дает возможность заключить, что сегодня образование воспринимается человеком скорее не как совокупность определенных знаний, умений и навыков, востребованных в определенном профессиональном поле, а как ментальную способность к постоянному их приросту, экспертной оценке и актуализации.

Проанализированные парадигмы существуют в системе образования, которая является глобальным объектом педагогики, так как оно объединяет процессы обучения и воспитания и представляет собой интернационализацию тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами.

На основе компетентностной парадигмы, реализуемой в интегративной связи с гуманистической, традиционалистской (знание-ориентированной) и культурологической парадигмами, формируется «портфель» общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся, совокупность которых способствуют становлению их как Личностей, Профессионалов и Граждан, способных эффективно действовать во имя интересов общества [Шубина, 2007].

Таблица 4

**Сравнительная характеристика
современных образовательных парадигм**

Образовательная парадигма	Основная цель	Основная задача	Основной результат образования	Основной вопрос
Традиционалистская парадигма	Трансляция молодому поколению наиболее значимых культурных достижений человечества и его лучших социальных практик; формирование системы знаний, овладение основами наук	«Сбережение» общечеловеческих ценностей и их передача молодому поколению; сохранение социального порядка.	Личность с набором фундаментальных знаний, умений и навыков, а также идеологических и ценностных установок, позволяющих проектировать траекторию личностного роста,	Чему учить?

			обеспечивать общественное равновесие, устойчивость ключевых социальных институтов.	
Гуманистическая парадигма	Творческое, духовное развитие личности обучающегося, поддержка в его самообразовании и самосовершенствовании; формирование мировоззрения, ценностей, мотивов, потребностей личности	Развитие личности, обретение индивидом «человеческого образа»	Полноценный субъект деятельности, познания, общения, т. е. свободная, самостоятельная личность, стремящаяся к самоактуализации, открытая для нового опыта, способная к сознательному, ответственному выбору.	Что представляет собой обучающийся как личность? Как помочь его личностному росту и саморазвитию?
Культурологическая парадигма	Передача обучающимся опыта предшествующих поколений путем их «вхождения» в культуру и дальнейшее развитие на этой основе уникального личного жизненного опыта	Обеспечение взаимосвязи образования и культуры, сфер гуманитарного знания, формирующих целостную картину мира, представление о культуре как носительнице духовных, ценностных и нравственных ориентиров	«Человек культуры», человек как свободная, активная индивидуальность, характеризующаяся способностью к выбору, рефлексии, саморегуляции	Как научить обучающегося понимать особенности существующего множества многовекторных стратегий развития и уметь осуществлять осознанный и самостоятельный выбор наиболее подходящей ему стратегии, в рамках которой он сможет максимально реализовать свой личностный и профессиональный потенциал?

Компетентностная парадигма	Формирование компетентной личности обучающегося в организационном единстве с комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, основанных на приобретенных им знаниях, умениях, навыках практическом, реальном опыте, постоянно стремящегося к самообразованию, саморазвитию, самовоспитанию, самореализации и самодетерминации	Сближение образования и профессиональной деятельности; поиск подходов к взаимодействию системы образования и сферы труда; обеспечение организации образовательного процесса таким образом, чтобы целое, то есть образовательный результат, в совокупности и не было бы равным по значимости сумме отдельных его частей	Высокоинтеллектуальная, духовно-развитая, толерантная и мобильная в профессиональном плане личность, восприимчивая к новой информации не обремененная консервативными знаниями, оперирующая общеобщечеловеческими нормами нравственности, здоровья, культуры и способная организовать устойчивое повышение качества как своей собственной жизни, так и общества в целом	Как учить?
----------------------------	---	--	---	------------

Изучение истории развития образовательных парадигм как культурно-исторического достояния является актуальным для понимания их методологической, научно-педагогической и общекультурной значимости и осознания перспектив развития и становления новых образовательных парадигм в психолого-педагогической науке, что является целесообразным для установления инновационных подходов к формированию содержания современного образования. Анализ современной системы научно-педагогических взглядов, объединяемых в педагогические парадигмы, позволяет заметить, что на данном этапе нельзя ограничиваться использованием дидактических и методологических ресурсов исключительно одной парадигмы. Очевидно, что признание исключительности какой-либо из существующих педагогических парадигм в определенной степени ограничивает доступ к тем или образовательным ресурсам, технологиям и методам, и, соответственно, не позволяет решить актуальные задачи, стоящие перед национальной и мировой системами образования, в полном объеме. Все актуальные образовательные парадигмы в той или иной степени взаимодополняют друг друга, выполняя социальный заказ на развитие профессионально и социально компетентной личности.

Вопросы для обсуждения

1. Выделите основные преимущества традиционалистской парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
2. Выделите основные недостатки традиционалистской парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
3. Выделите основные преимущества гуманистической парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
4. Выделите основные недостатки гуманистической парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
5. Выделите основные преимущества цифровой парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
6. Выделите основные преимущества культурологической парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
7. Выделите основные преимущества культурологической парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
8. Выделите основные недостатки культурологической парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
9. Выделите основные преимущества компетентностной парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
10. Выделите основные недостатки компетентностной парадигмы образования. Дополните их примерами из реального образовательного процесса.
11. Какая парадигма образования, на Ваш взгляд, доминирует в современном высшем образовании? Аргументируйте свой ответ.
12. Какая образовательная парадигма, на Ваш взгляд, должна доминировать в современном высшем образовании? Аргументируйте свой ответ.
13. Какая из рассмотренных образовательных парадигм с Вашей точки зрения в наибольшей степени коррелирует с национальными интересами нашей страны? Аргументируйте свой ответ.
14. На Ваш взгляд, можно ли считать гуманистическую парадигму ценностным и нравственным фундаментом современной высшей школы? Аргументируйте свой ответ.
15. Согласны ли Вы с тем, что в современном образовательном пространстве все парадигмы существуют параллельно, не исключая друг друга? Аргументируйте свой ответ.

ЧАСТЬ II. ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ И РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Тема 1. Историческая характеристика гуманистической педагогики

Одной из характерных особенностей современной модели общественного устройства можно считать осознание и признание особой миссии человека, чья социальная и профессиональная адаптация осуществляется в условиях автоматизации и роботизации труда и цифровизации большинства социальных институтов. Обозначенные тенденции так или иначе определяют вектор развития системы образования, направленный на гуманизацию и гуманитаризацию учебного и воспитательного процессов.

Современные научные школы традиционно опираются на две теории происхождения гуманистической педагогики.

В соответствии с первой теорией, родиной гуманистической педагогики принято считать США. Основы гуманистической педагогики были заложены в теоретических и экспериментальных исследованиях американских психологов К. Роджерса («ценностный подход») и А. Маслоу («теория потребностей», самоактуализация). Ученые разработали, обосновали, апробировали и внедрили в реальную образовательную практику теоретические предпосылки о том, что каждый человек обладает уникальным набором задатков, талантов и способностей, заложенных в нем природой. Соблюдение ряда требований к образовательному менеджменту, к организации и содержанию образовательной деятельности дает возможность актуализировать процесс ценностного развития личности и обеспечить условия для ее самоидентификации и самосовершенствования. А. Маслоу и К. Роджерс склонны считать, что одним из основных требований должна стать организация учебно-воспитательной деятельности на основе гуманистических педагогических концепций.

Сторонники второй теории связывают зарождение гуманистических концепций в педагогике с научными поисками античного философа и мыслителя Сократа, который сформулировал и обосновал гипотезу о необходимости воспитания детей в среде любви и уважения. Сократ исходил из того, что гуманизация воспитательной среды будет способствовать развитию самостоятельного и эрудированного члена общества. Если апеллировать к категориальному аппарату современной науки, то логика рассуждений Сократа сводилась к тому, что основой гуманизации образовательной и воспитательной среды должен стать диалог, а не свойственный тому культурно-историческому периоду монолог, в рамках которого обучающийся позиционировался как не имеющий права на мнение и на инициативу участник процесса обучения и воспитания.

В дальнейшем, анализируя труды своего соотечественника Сократа, Аристотель представил концепцию воспитания, в основе которой лежит душа ребенка и сформулировал постулат о том, что основной целью обучения и воспитания должно стать благородство, чистота и широта души человека. Аристотель предполагал, что высокий уровень духовного развития создаст воспитаннику наиболее благоприятные условия для реализации своего личностного и профессионального потенциала.

Благодаря интеллектуальным усилиям мыслителей эпохи Возрождения, идеи древнегреческих философов были переосмыслены и получили дальнейшее развитие, результатом чего стала разработка и научное обоснование концепции человека. Так, английский государственный деятель, философ и писатель-гуманист XVI века Томас Мор представил свое понимание социального порядка. Он исходил не из оппозиции умственного и физического труда, а, напротив, настаивал на необходимости их интеграции при организации воспитательного процесса. Его современник французский писатель и философ Мишель де Монтень отдавал предпочтение сочетанию духовного и физического воспитания обучающегося, доказывая, что гармоничное развитие личности достигается за счет дополнения теоретической подготовки физической активностью, физическими нагрузками, за счет формирования умения воспринимать и ценить прекрасное. В фундаментальных трудах Монтеня впервые сформулирован тезис о том, что задача педагога не ограничивается трансляцией актуальных знаний и опыта обучающимся. Миссия педагога расширяется в связи с тем, что он призван помочь обучающимся понять природу знаний, сформировать среду для апробации накопленного багажа теоретических знаний в реальной практической деятельности. Тем самым, была подготовлена почва для зарождения концептуальных оснований личностно-ориентированного обучения. Согласно концепции Монтеня, основной целью процесса гуманизации образования и воспитания должно стать развитие личности обучающегося за счет его автономии, самостоятельности, расширения знаний посредством обогащения личностно значимого опыта.

В период капиталистического развития общества продолжается становление и расширение границ гуманистической педагогики. Данный этап эволюции гуманистических педагогических идей во многом связан с именем чешского педагога-гуманиста и общественного деятеля, основоположника педагогики как самостоятельной области знаний Яна Амоса Коменского. Обосновывая преимущества классно-урочной системы, Я.А. Коменский считал неприемлемым и недопустимым любое проявление насилия в отношении воспитанника. Он призывал относиться к каждому ребенку как к «удивительному микрокосму» и организовывать образовательное и воспитательное пространство школы как

«мастерскую гуманности». Как известно, представители ряда современных научных школ находят основания для критики педагогических идей Коменского и прежде всего апеллируют тем, что основные положения разработанной им классно-урочной системы противоречат современному состоянию и перспективам развития мировой образовательной действительности. Вместе с тем бесспорным является тот факт, что опубликованная им «Великая Дидактика» как общая теория обучения во многом способствовала обоснованию актуальности идей гуманизации и гуманитаризации образования, их внедрению в реальный педагогический процесс. Разработанная и апробированная им структурированная модель обучения, воспитания и развития личности утверждала принципы всеобщего и соразмерного для всех образования, единой бессловной школе, что, безусловно, в полной мере соответствует основным положениям гуманистической педагогики на современном этапе ее развития.

Еще одним деятелем науки, которому педагогическая общественность обязана за его вклад в развитие гуманистической педагогики, является виднейший представитель сентиментализма, мыслитель и философ франко-швейцарского происхождения Жан-Жак Руссо. Охарактеризованный А.С. Пушкиным как «защитник вольностей и прав», Ж.-Ж. Руссо требовал уважать личность ребенка, защищать его фундаментальные права и свободы, а также призывал организовывать учебно-воспитательный процесс с максимальным учетом интересов, способностей и склонностей обучающихся. В его исследованиях впервые формулируется тезис о целесообразности развивающей среды как средства формирования личности ребенка и источник его знаний и социального опыта.

Дальнейшее развитие идеи древнегреческих мыслителей, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, связанные с гуманизацией учебно-воспитательного процесса, получили в трудах А. Маслоу и К. Роджерса.

Появление новых проблемных полей исследования в области гуманистической педагогики в конце XIX – начале XX веков характеризуется всплеском исследовательской и публикационной активности экспертов, разрабатывающих разные гуманистических концепции и системы, основными среди которых являются:

- *Вальдорфская педагогика* (Р. Штайнер), утверждающая приоритетность развития и совершенствования чувственно-эмоционального мира ребенка (танцы, музыка, художественное развитие и т.д.) и ориентированная на выстраивание гармоничных и сбалансированных отношений человека с членами общества и с окружающей действительностью. В основе методики лежит принцип неопережения, который позволяет ребёнку развиваться в своем темпе. Основная идея вальдорфской методики воспитания – ребенок проявляет способности,

данные ему природой в комфортной обстановке, без страха, стресса и оценки его действий. Для современной образовательной действительности востребованными оказываются такие принципы вальдорфской педагогики как ее безоценочность, построение индивидуального маршрута обучения и развитие творческого потенциала обучающегося.

- *«Школа диалога культур»* (В.С. Библер) как целостная школьная система образования, реализация которой подчинена строгой закономерности при организации учебно-воспитательного процесса и определенному подходу к пониманию культуры. Культура понимается скорее не как совокупность достижений, сокровищ и богатств, накопленных за всю историю человеческой цивилизации, а как особое проявление нравственной и духовной жизни человека, которое в трудах отечественного философа и культуролога В.С. Библера осмыслено в трех аспектах. (1) Культура – это уникальная стратегия самодетерминации личности, форсирующая ее внешнюю детерминацию. (2) Культура – это сотворение мироздания с самого начала, граничащее с невежеством и варварством (в противовес цивилизации, которая развивает и развивается). (3) Культура как коммуникация культур, как межкультурное содружество [Библер, 1991]. Опираясь на работы М.М. Бахтина, но и переосмысляя их [Библер, 1991], В.С. Библер развивает тезис о принципиальной диалогичности культуры, представляя современную культуру как столкновение радикально различных логик, различных способов понимания. Исходная педагогическая установка, сам образ школы связан с определенной целостной культурой, с определенным разумом, определенной идеей личности. При этом меняется и представление об учебной деятельности и одним из основных способов организации учебной деятельности становится учебный диалог.

- *Прагматическая теория обучения* (У. Джеймс, Дж. Дьюи). Основная целевая установка образования – это формирование самодостаточной личности, успешной в личном и профессиональном планах. Джон Дьюи утверждал, что любые теории или идеи, если они полезны индивиду, призваны рассматриваться как «инструмент воздействия» для достижения идеала «хорошей жизни». Дьюи был убежден, что воспитание должно опираться на наследственные данные и обусловлено инстинктами и практическим опытом ребенка. Учитывая это, сущность воспитания он сводил к непрерывному расширению этого опыта. Исходным для У. Джеймса также является понятие опыта. По его мнению, в это понятие входит все, что составляет актуальное содержание человеческой жизни: ощущения и их отношения, состояния психики, идеи и верования. При этом любая идея, которая помогает оперировать, теоретически или практически, с известной реальностью и целесообразно воздействовать на нее, должна

считаться полезной и, следовательно, истинной. Задача ученого и философа Джеймс считал не столько познание, сколько изменение мира [Джохадзе, 2015].

- *Френопедагогика* (С. Френе). Центральное место в данной педагогической концепции занимает коллектив учащихся, обучение и воспитание которых осуществляются с помощью метода проб, ошибок, педагогических и методических экспериментов. В условиях приоритетности эмпирических методов обучения самостоятельность признается одним из ключевых постулатов. Обучающиеся по методике Френе имеют возможность самостоятельно разрабатывать график учебного процесса на день, неделю и месяц. Свобода выбора при этом отнюдь не выступала синонимом анархии, поскольку именно педагог организовывал весь запланированный учеником процесс. Также к числу идей С. Френе относится идея создания собственных средств обучения, к которым относились «карточки самоконтроля», школьные газеты и сборники стихов и сказок детей и самостоятельно составленные математические задачи. Одной из ключевых задач С. Френе считал задачу научить ребенка мыслить. Опорной точкой обучения обозначалась при этом присущая всем детям любознательность. Его основные педагогические замыслы сосредоточивались на создании гуманного образовательного пространства вокруг обучающегося. Он рассматривал возможность строительства такой школы, которая будет ориентирована на ребенка – члена общества, и главным критерием считал создание среды, способной помочь формированию личности ребенка.

- *Педология* (О. Хрисман). Фундамент дидактического процесса – это уникальная индивидуальность обучающегося, его гармоничное и всестороннее развитие. Содержание педологии составила совокупность психологических, биологических и социологических подходов к развитию ребенка. Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях комплексного подхода, практической направленности на диагностику психического развития. Также с педологией связано широкое внедрение тестирования в образовательный процесс. Одним из исходных положений педологии как науки о целостном изучении ребенка можно считать тезис о том, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а методики и программа обучения должны адаптироваться к ребенку. Особенности характера, поведение, индивидуальность ребенка определяют выбор средств воздействия. То есть, интерес ребенка к какому-либо явлению представляет собой основу его воспитания. Опора на индивидуальные достижения обучающегося, развитие его интереса, дающие ему возможность утвердить себя в глазах воспитателей и сверстников являются основными требованиями педологов к организации учебно-воспитательной действительности [Кузьмичева, 2022].

- *«Педагогика сердца»* (Я. Корчак). Данная педагогическая технология не рассматривает методы, средства и принципы формальной дидактики в качестве первоочередных; она основывается на любви и уважении педагога к обучающимся. Детский возраст рассматривается как самоценный и уникальный период в жизни каждого человека. Для педагогической системы Я. Корчака наиболее релевантными оказываются гуманистические идеи. Вся его педагогика строится на концепции обращения к чувствам человека, уважения его принципов, а в основе лежит тезис: «Услышать! Понять! Установить диалог». Каждый воспитательный акт, каждая воспитательная встреча взрослого и ребенка является актом обмена опытом между поколениями. Каждое действие, каждая мысль воспитателя о ребенке и желание воспитательного изменения должно отличаться уважением, мудростью и любовью по отношению к ребенку [Каминьска, 2014]. Педагогическая система Я. Корчака, чей педагогический авторитет основан на правде, свободе и ответственности, строится на признании за ребенком права на уважение и человеческое достоинство. Он призывал любить ребенка таким, какой он есть. Любовь по Я. Корчаку – это наблюдение. Для того чтобы не применять к ребенку шаблонные методы воспитания, нужно найти к нему индивидуальный подход. «Любовь проявляется на глубоком изучении ребенка, терпеливом и вдумчивом наблюдении, вдумчивом анализе результатов наблюдения и отсюда, выработки индивидуального для каждого ребенка воспитательного подхода. Любовь – это внутренний порыв, неотделимая часть личности воспитателя. Внешне эта любовь должна выражаться в тесном сотрудничестве с ребенком, в стремлении пробуждать в нем скрытые таланты, оживлять в нем лучшие чувства и строить воспитательный процесс интересно и увлекательно». Именно это и было основополагающей идеей всей просветительской и педагогической работы Я. Корчака. В соответствии с его педагогическими идеями, идеальным можно считать «воспитателя, который: не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не поучает, а развивает, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает».

Гуманистическая педагогика является самостоятельным ответвлением педагогической науки, в центре которого находится личность обучающегося, его потребности, способности, склонности, побуждения и устремления. Гуманистические педагогические технологии закрепляют за обучающимся роль равноправного и активного субъекта образовательной деятельности. При этом акцент педагогической деятельности смещается с освоения информации установленного объема и содержания в сторону постоянного развития интеллектуальных качеств личности; основной целью образования признается трансформация обучающегося в свободомыслящую и автономную личность, способную

к самопознанию, самовыражению и готовую к созидательной деятельности в общественной сфере и в профессиональном поле.

Термин «гуманистическая педагогика» не принято ассоциировать с определенным научным течением либо с определенной научной школой. Этим термином можно описать подход мыслителей-гуманистов XIV–XVI веков, которые, как правило, ставили себя в оппозицию средневековым традициям схоластического образования [Константинов и др., 1982; Медынский, 1941; Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона, 1890–1907]; направление в педагогической мысли XIX–XX веков, основанное на учениях Жан-Жака Руссо о свободном воспитании личности, смысловым и содержательным антиподом которой можно считать концепцию авторитарного воспитания [Подласый, 2018]; совокупность разработанных в начале XX века различных педагогических технологий, объединенных идеей педоцентризма, социальными, педагогическими и культурологическими инновациями, и пришедшие им на смену педагогические системы Новейшего времени; а также самостоятельное педагогическое направление, зародившееся в 1950-х-1960-х годах в США на основе концептуальных положений гуманистической психологии.

Наиболее востребованной периодизацией истории развития гуманистической педагогики можно считать ту, которая включает в себя три этапа [Попов, 2003].

Первый этап охватывает рубеж XIX–XX веков и связан с началом массовизации школьного образования, признанием важности внедрения общедоступных школьных программ, популяризацией гражданских инициатив, направленных на модернизацию системы воспитания, зарождением инновационных педагогических систем и технологий. Рассматриваемый исторический период можно считать отправной точкой развития таких ответвлений гуманистической педагогики как *педоцентризм* с его постулатом о самоценности детского возраста, о необходимости создания свободной среды воспитания как наиболее оптимальной для построения индивидуальной траектории развития личности, о приоритете законов психологии развития (К.Н. Вентцель Ж.О. Декроли, Я. Корчак М. Монтессори и др.); социально-педагогические инновации, основу которых составляют такие принципы как социальная вовлеченность личности, демократизация педагогического процесса и со-бытие, обеспечивающее совместность социального бытия общества (Дж. Дьюи, В.Н. Сорока-Росинский, С. Френе и др.), и *культурологический подход* как уникальное восприятие природы человека, определяющее границы его погружения в актуальное культурное (П.П. Блонский С.И. Гессен, Ф.А.В. Дистервег, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.).

В 30–40-е годы на фоне глобального экономического застоя, популяризации тоталитаризма в некоторых государствах Европы и Азии, вовлеченности Мирового Правительства во Вторую Мировую Войну международной общественности пришлось столкнуться с затуханием гуманистических ценностей. Образовательные системы ведущих стран мира находились под давлением жесткого государственного надзора, результатом которого стал предельный уровень централизации, стандартизация целей и унификация задач, средств методов и образовательных программ, доминанта функционального подхода в мировой педагогике.

Второй этап развития гуманистической педагогики относится к 50-м – 60-м годам XX века. Это период активного расширения информационного поля культуры, популяризации культурологически ориентированных образовательных моделей, изучения аксиологических оснований культуры, признания приоритета диалогических методов обучения. В связи с признанием недостаточной эффективности обучения по заранее разработанным шаблонным образовательным программам личностно-ориентированное обучение признается идеалом педоцентризма. Кроме того, заметный импульс для развития получают педагогические коммуникативные технологии.

Третий этап, который можно классифицировать как рефлексивный и оценочный, начался в последней четверти XX века и продолжается в настоящее время. Интеллектуальный и исследовательский потенциал мирового научно-педагогического сообщества направлен на осмысление и фундаментализацию накопленного педагогического опыта через призму современной социокультурной действительности. В частности, широкую известность получают такие инновационные подходы в педагогике как холистическая школа, коммуникативное направление (В.А. Караковский, А.Н. Тубельский и др.), культурологическое направление (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, И.Е. Видт, Н.Б. Крылова и др.), «развивающее обучение» (Л.В. Занков, Г.К. Селевко, Б.Д. Эльконин и др.) и «семейная педагогика», частью которой являются «школы без стен» и «открытые школы» (Д. Байярд, Р. Байярд, С. Лупан, Б.В. Никитин и др.).

Очевидно, что динамика развития гуманистической педагогики в контексте эволюции мировой педагогической мысли обусловлена государственной идеологией, доминирующей в тот или иной культурно-исторический период. Вследствие этого продвижение гуманистических идей в национальные системы образования сопряжено с определенными подъемами и спадами и так или иначе связано с уровнем развития культуры, науки и экономики в стране.

Гуманистические инициативы педагогики эпохи Возрождения и Просвещения были поддержаны в России и получили научное осмысление в трудах

общественных деятелей XVIII века (И.И. Бецкой, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Новиков, А.Н. Радищев, Ф.И. Янкович и др.). Одними из важных положительных последствий для российской системы образования, которые связаны с отменой крепостного права в 1861 году, стали переосмысление национальной системы ценностей; принятие личности человека, независимо от совокупности внешних факторов, переоценка вклада женщин в достижения культуры, науки и искусства; проявление ценностного отношения к материнству и детству.

Во второй половине XIX века поступательное развитие теории и практики обучения обеспечивалось во многом благодаря педагогической, исследовательской и интеллектуальной активности таких видных просветителей как В.И. Водовозов, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Лесгафт, Н.И. Пирогов, П.Г. Редькин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. Общим наследием их деятельности можно считать формулировку и обоснование принципов гуманизации образовательного процесса, основными среди которых являются признание достоинства, фундаментальных прав и свобод личности обучающегося, развитие естественных способностей и талантов обучающихся, личностное право принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, свобода самовыражения обучающихся и обучающихся. С этого периода гуманистическая педагогика в России продолжает свое развитие по трем основным направлениям таким как *абстрактное, практическое* и *универсальное* [Володина, 2013]. Раскроем их основное содержание, выделив отличительные признаки.

Абстрактный гуманизм утверждал доминанту уважения и защиты неотъемлемых прав личности как взрослого, так и ребенка как полноправных субъектов познания, деятельности и коммуникации. В фокусе исследовательского внимания сторонников этого направления (Н.А. Добролюбов, Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев, П.Г. Редькин и др.) чаще всего оказывались теоретические основания гуманистической педагогики. При этом анализ и актуализация методологических оснований процессов гуманизации и гуманитаризации образовательной действительности, как правило, не относились к числу первоочередных исследовательских задач. Вместе с тем, несмотря на определенную ограниченность практического применения результатов исследования представителей абстрактного направления отечественной гуманистической педагогик, их вклад следует признать значительным в том смысле, что были выявлены новые перспективные направления гуманизации и гуманитаризации образования. Кроме того, именно результаты их теоретических и эмпирических исследований позволили научной и педагогической общественности убедиться в бесперспективности и бесцельности авторитарной стратегии педагогического общения.

Основу *практического гуманизма* составило безусловное признание самоценности личности обучающегося. Педагогические технологии разрабатывались

и корректировались с учетом индивидуального и возрастного профиля обучающихся. Особое значение придавалось практической востребованности результатов обучения и воспитания. Созданные и внедряемые в реальный педагогический процесс образовательные технологии в основных положениях не противоречили достижениям актуальной педагогической мысли. По мере эволюции целостной концепции практического гуманизма в отечественной педагогике постепенной сформировались три течения: *национальное* (В.И. Водозов, С.А. Рачинский, Д.Д. Семенов, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.), *психологическое* (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт) и *эволюционное* (В.П. Вахтеров и др.). Своей основной социальной миссией представители практического гуманизма признавали повышение качества учебно-воспитательного процесса за счет усовершенствования сущности и структуры педагогического общения.

Приоритетом для представителей *универсального направления* являлись принципы свободосообразности и свободы самовыражения всех субъектов образовательной деятельности. Педагоги-гуманисты К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посатов, С.Н. Дурылин, А.У. Зеленко, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др. рассматривали личность обучающегося в контексте ее самоценности, автономности и уникальной творческой энергии, требующей соответствующих условий для реализации и приращения. Они классифицировали как неприемлемые такие цели, методы и технологии обучения и воспитания, которые противоречили индивидуальным особенностям, наклонностям, природным задаткам и талантам обучающихся. При этом перспективной и педагогически оправданной признавалась такая организация дидактического процесса, которая признавала обучающегося как субъекта активной, созидательной деятельности, позволяла педагогу направлять основные виды учебно-воспитательной работы на актуализацию компетентностного профиля обучающегося и его мировоззренческих установок.

Принципы гуманистической педагогики также нашли отклик среди представителей идеалистического направления отечественной философии, основной период развития которой пришелся на конец XIX – начало XX веков. Отечественные философы активно исследовали образ духовного и нравственного человека, давали экспертную оценку теории комплексного развития личности, анализировали особенности развития высших духовных и нравственных качеств личности, философский и педагогический инструментарий познания личности, ее интеллектуального и творческого воспитания. Гипотетические философские образы гуманистической личности типичны для русского человека, близки его духу и ментальности. Очевидно, что рефлексивный анализ отечественных мыслителей в той или иной степени стал отправной точкой для поиска методологических оснований гуманистической педагогики того периода и,

на наш взгляд, имеет ряд перспективных направлений для исследования в контексте современных гуманистических современных гуманистических педагогических технологий.

Философы-богословы конца XIX века – начала XX века (Ф.А. Голубинский, М.И. Каринский, В.Д. Кудрявцев-Платонов, В.И. Несмелов, М.М. Тареев, епископ Никанор (А.И. Бровкович), отец Павел Флоренский и др.) в своих исследованиях также опирались на гуманистическую концепцию человека. В соответствии с их подходом личность рассматривалась как абсолют, сакральный субъект. Позднее данный подход стал основой персонализма как самостоятельного идеалистического течения в отечественной философии и педагогике.

В начале XX века отечественная гуманистическая педагогика получила новый импульс для развития в связи с событиями Первой Русской Революции 1905-1907 годов. Новое поколение отечественных мыслителей (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий и др.) вновь направили свои интеллектуальные и исследовательские усилия на актуализацию процессов гуманизации и гуманитаризации в сфере образования. Им принадлежит инициатива создания свободной школы как самостоятельного академического пространства, основанного на уважении к детству, на принципах демократизации образования и коллегиального принятия всех ключевых решений, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса.

Одним из заметных последствий для российской системы образования, связанных со свержением Временного Правительства и приходом к власти партии большевиков в 1917 году, можно считать появление новой линии историко-культурного развития и социальных трансформаций, основанных на принципах свободы, равенства и братства всех членов общества нового формата, расширении форм социального обеспечения. Основатели советской педагогики (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.), как и предшествующее поколение педагогов дореволюционной России (П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др.), внесли заметный вклад в поиск нового вектора развития отечественного образования благодаря творческому переосмыслению положительного опыта теоретического и практического внедрения гуманистических идей в систему основной и высшей школы.

30-е годы XX века связаны с зарождением и популяризацией нового направления, получившего название *социальный гуманизм*. Социальный гуманизм рассматривает развитие личности строго через призму социум и во благо того или иного профессионального коллектива. В трудах советского педагога и писателя А.С. Макаренко, во многом отражавшие способ педагогического

мышления в XX веке, коллектив определяется как «целестремленный комплекс личностей». Вместе с тем смысловое значение данного понятия расширяется за счет уточнения роли педагогики индивидуальности и сотрудничества в обеспечении эффективности коллективистской концепции воспитания.

50–60-е годы XX века, вошедшие историю как период «Хрущевской оттепели», характеризуются в целом тем или иным уровнем демократизации всех общественных институтов в СССР и попыткой демократизации государственной системы, признанием приоритета интересов коллектива и общества над интересами индивида и личности. Вместе с тем признание некоторыми видными общественными и педагогическими деятелями (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, Л.Н. Новикова, А.В. Петровский, В.А. Сухомлинский и др.) доминанты индивидуального привело к обострению конфронтации гуманистической и авторитарной педагогических систем, следствием которой стала критика трудов советского педагога-новатора В.А. Сухомлинского, разработавшего педагогическую систему, основу которой составляет признание личности обучающегося высшей ценностью. Педагогическая концепция коллективистского воспитания, предложенная В.А. Сухомлинским и основанная на принципе «от личности к коллективу», оказалась противопоставленной педагогическим взглядам А.С. Макаренки, считавшим приоритетным движение от «коллектива к личности». С учетом классовой и политической структуры советского общества гуманизм не рассматривался основной мерой нравственных и духовных ценностей. Ряд методологов педагогики и педагоги-практики того периода считали неприемлемой автономную позицию основных субъектов образовательной деятельности и в иерархии педагогических ценностей отдавали предпочтение требовательности и профессиональному мастерству педагога, его умению предъявлять четкие академические требования и точно формулировать критерии оценивания академической успеваемости по сравнению с проявлением любви к обучающимся.

1970–1980 года развитие гуманистической педагогики продолжалось по траектории, заданной в период «политической оттепели». Предметом особого интереса исследователей стали такие темы как взаимоотношения коллектива и личности, их взаимное влияние друг на друга (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова, А.В. Петровский и др.), целевые ориентиры результатов воспитания, принципы, методы и содержание процесса воспитания (О.А. Газман, А.В. Мудрик и др.), развитие духовных интересов и эстетических потребностей обучающихся (Ю.В. Шаров и др.), концепция развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.), методы и средства педагогического стимулирования (З.И. Равкин и др.), способы развития образовательного интереса и интеллектуального любопытства обучающихся (Г.И. Щукина

и др.), проблема выбора оптимальных образовательных стратегий и методов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.), образовательный контент (В.В. Краевский, В.С. Леднев, М.Н. Скаткин и др.), развитие творческой индивидуальности и раскрытие инновационного потенциала личности педагога (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.Н. Щербаков) и т. д.

Самостоятельным направлением в отечественной педагогике конца 1970-х – начала 1980-х годов является «педагогика сотрудничества» (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, О.С. Газман, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов и др.). Теоретические и эмпирические исследования представителей данного направления своей основной целью ставили поиск организационных и методологических ресурсов, необходимых для укрепления субъектной позиции обучающегося в образовательной деятельности, для обеспечения равноправных позиций обучающего и обучающегося как ключевых субъектов педагогической коммуникации, для интеграции их творческой энергии и организации созидательной содейтельности, для продвижения социально-ориентированных педагогических технологий.

Политический курс СССР, проводимый руководством нашей страны с 1985 года по 1991 год, вошел в историю как «перестройка» и принес с собой значительные и противоречивые трансформации в экономической и политической сферах, а также очередную переоценку национальной шкалы общественных ценностей. Педагогическое пространство также подверглось определенным трансформациям во многом за счет того, что социоцентризм уступил место антропоцентризму как мировоззренческому ориентиру, признающего человека высшей целью мироздания и центром бытия. Поскольку в контексте светского государства основной формой выражения антропоцентризма является гуманизм как мировоззренческая парадигма, основным принципом которой является проявление гуманного отношения к другому человеку и к окружающей действительности, то это дает основание говорить о доминанте гуманистических ценностей как основной познавательной установке. Опираясь на принципы практического и универсального гуманизма, основу педагогического мышления Основой нового педагогического мышления составили духовные и нравственные принципы, сформулированные представителями практического и универсального гуманизма, основными среди которых являются самоценность личности человека, его право на проявление своих талантов и способностей, автономность, милосердие, справедливость, свобода от насилия, ценностное отношение к красоте и др. Устойчивые духовные и нравственные ориентиры вкуче были призваны стимулировать устремления человека к самовыражению и к поиску

себя, формировать его субъективный мир, способствовать становлению активной гражданской позиции.

Формирование нового типа педагогического мышления предполагает пересмотр основной миссии образования, его целей, задач и содержания, подбор наиболее оптимальных педагогических технологий. Цели образования и воспитания определяются «признанием безмерности личности» (В.В. Давыдов и др.). Они осуществляются в контакте обучающегося с духовно-нравственной личностью педагога, которая становится критерием его поведения, стиля общения с окружающими, оценок и суждений (В.А. Сухомлинский и др.). Кроме того, обучающийся развивается как культурно-исторический субъект (В.С. Библер, А.В. Хуторской и др.). Образовательное пространство эволюционирует на фоне укрепления и расширения субъект-субъектных связей всех участников образовательной деятельности. Логика педагогического процесса, соответствующего новому педагогическому мышлению, подчинена решению задачи развития обучающегося как активного субъекта познания, созидательной деятельности и коммуникации, отличающегося ценностным отношением к другому человеку, к обществу в целом, к природе и к профессиональной деятельности.

Современный этап развития отечественной гуманистической педагогики реализуется в контексте интеграции российского образования в мировое образовательное пространство. Связующим звеном, объединяющим национальные системы образования, может стать опора на фундаментальные, универсальные, общечеловеческие ценности как основу для выбора личностной и профессиональной траекторий развития. Современная мировая педагогическая общественность призвана создавать условия для интеграции усилий для максимально эффективного реагирования на цивилизационные вызовы современности, актуализировать образовательные ресурсы для решения проблем и противоречий, связанных с цифровой трансформацией ключевых общественных институтов, обеспечивать баланс гуманитарного, естественнонаучного и физико-математического знания, разрабатывать и продвигать коммуникативные и компромиссные стратегии решения конфликтов для упрочения и поддержания мира в мире ради всеобщего выживания. Решение перечисленных выше задач в сущности направлено на достижение международной солидарности как нравственного императива и морального обязательства каждого человека.

Таким образом, становление гуманистической педагогики необходимо рассматривать в динамике, поскольку каждый культурно-исторический этап развития общества накладывал свой уникальный отпечаток на идею гуманизации педагогики, которая постепенно дополнялась и обогащалась за счет достижений в смежных областях знаний, таких как культурология, философия, этнография, экономика, социология. По сути эволюция гуманистических идей

в педагогике представляет собой путь к осознанию того, что мерой цивилизованности и культуры общества является гуманное отношение к личности обучающегося, уважение его прав и свобод, определяющее вектор современных гуманистических концепций отечественной педагогики.

Тема 2. Гуманистические концепции в современной отечественной педагогике

Все современные науки о человеке так или иначе рассматривают гуманность как основу духовно-нравственного развития и морального совершенствования личности, как вершину развития мировой культуры, как эталон поведения по отношению к другим людям, к предметам и объектам окружающей действительности. Гуманизация и гуманитаризация всех социальных институтов – одна из основных задач современной Глобальной цивилизации. Эффективное решение данной задачи предполагает переосмысления статуса и содержательного наполнения тех наук и тех областей знаний, которые призваны обеспечивать воспроизводство духовного, интеллектуального и культурного капитала мирового сообщества. Очевидно, что особая миссия в данном контексте возлагается на педагогику и психологию, поскольку разрабатываемые ими теории обучения и воспитания, педагогические технологии не ограничиваются социокультурным пространством отдельно взятой страны, а в той или иной степени определяют динамику развития мировой образовательной системы, формируют актуальный тип педагогического мышления.

Мировое научное пространство, обращаясь к мировоззренческие основаниям и предпосылкам научного знания, тем самым обращается к человеку. Ведущая тенденция развития современной науки – ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, возвращение к человеку. Подобная тенденция характерна и для социальной практики, поскольку социальные и гуманитарные науки вновь устанавливают фокус внимания на человеке, возлагая на него ответственность за освоение и преобразование социокультурного пространства посредством определенной системы действий и установления социальных связей.

Современный этап развития гуманистической педагогики традиционно датируется рубежом XIX–XX веков и отождествляется с зародившимся в этот исторический период социальным заказом на модернизацию и реформирование системы воспитания. Можно предположить, что данная гражданская инициатива была обусловлена тем, что традиционная система образования исчерпала свой положительный потенциал и требовался новый импульс для дальнейшего поступательного развития национальной системы образования. В качестве идеологической основы сторонники движения «за новое воспитание» выбрали

неогуманистические концепции, разрабатываемые философами, педагогами, психологами и социологами. Перечислим наиболее актуальные из них [Попов: 1999, с. 64]:

- внутренний мир человека обладает безусловной ценностью и исключительностью сам по себе и не может быть соразмерным и идентичным внутреннему миру другого человека; прогресс человечества непосредственно зависит от устойчивости внутреннего стержня каждого отдельно взятого человека, от успешности его самовыражения и самоактуализации;

- от природы человек наделен определенной совокупностью талантов, задатков, склонностей и способностей, однако для поступательного развития общества от человека требуется искать опору для развития в себе самом посредством созидательной активности, доступных форм взаимодействия с окружающей действительностью, преобразующего воздействия на социальное окружение;

- активность и деятельность человека как факторы развития его психики и личности (социальная, профессиональная, интеллектуальная и др.) в том или ином их проявлении носит постоянный характер;

- в любой период своего личностного и профессионального развития действия и поступки человека могут быть независимыми, сознательными и добровольными; автономность личности человека реализуется в полном объеме через готовность нести ответственность за принятые решения и совершенные поступки, преодоление социальной изоляции;

- самовыражение человека реализуется в полном масштабе через его взаимодействие с другими членами общества, с предметами и объектами окружающей действительности;

- человек самоидентифицируется и находит уникальный способ восприятия и познания себя, своей социальной и профессиональной деятельности, окружающей действительности, активизирует и актуализирует интеллектуальные и интуитивные ресурсы своего сознания;

- для человека свойствен поиск смысла собственной жизни, своего предназначения, индивидуальной траектории личностного и профессионального становления.

Важно понимать, что становление современной гуманистической педагогики нельзя рассматривать как однонаправленный или стандартизированный процесс формирования новой научной реальности.

Текущий цикл развития концепции гуманистического образования в нашей стране во многом связан с педагогической, исследовательской и общественной деятельностью советского и российского педагога, автора оригинальной теории гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили. Ведущим постулатом его

концепции является вера в возможности ребенка, раскрытие его самобытной природы, уважение и утверждение личности, направление ее на путь служения добру, истине, красоте, справедливости. Данная концепция включает и идею единства материального и духовного, рационального и иррационального, научного и религиозного [Акинфиев, 2001]. Гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили, утверждая педагогический процесс как сотрудничество педагогов и обучающихся с целью развития личности последних, закрепляет за обучающимся роль добровольного и заинтересованного соратника, единомышленника, сотворца в своем же воспитании и обучении, становлении, участника педагогического процесса, ответственного за его результаты. В этой педагогике в понятие личности включается духовность и нравственность индивида, его гуманное отношение к людям, окружающей действительности, в том числе к знаниям, целеустремленность, самостоятельность, самовоспитание. В сентябре 2001 года при Международном центре Рерихов (МЦР) был создан Международный Центр Гуманной Педагогике, руководителем которого стал Ш.А. Амонашвили. Основная миссия Центра заключалась в актуализации и популяризации педагогических и методических концепций Ш.А. Амонашвили.

Что касается личностно ориентированного обучения, то в 90-е годы XX столетия оно входит в педагогическую лексику учителей-практиков как интуитивное отделение ранее существующих подходов и способов индивидуализации в процессе обучения от зарождающихся новых принципов развития личности в образовательном процессе [Трубина, 2014]. Рубеж нового тысячелетия ознаменовался для нашей страны сменой вектора политического развития, открытием границ, активным расширением каналов коммуникации. Соответственно, современные концепции личностно-ориентированного образования призваны развивать у обучающегося ценностное отношение к образованию и к учебно-воспитательному процессу. При этом поисковая, исследовательская активность современного педагога должна быть направлена на активизацию интеллектуального, когнитивного потенциала обучающихся, на максимальное развитие их адаптивности, способности к обучению и реализацию творческой энергии [Аверьнова, 2011, с. 52].

В гуманистически ориентированной концепции воспитания учащейся молодежи, разработанной отечественными психологами и педагогами А.А. Бодальевым, З.А. Мальковой, Л.И. Новиковой, основной акцент делается на восприятии человека как активного субъекта деятельности и отношений, как личности, как индивидуальности, нуждающейся в соответствующих организационно-дидактических условиях для реализации своих способностей к саморазвитию, для раскрытия своего эмоционального интеллекта.

Представители современной психологической научной школы Н.В. Бордовская и А.А. Реан в качестве основного критерия проявленности гуманистической центрации личности выделяют «добро» как стремление к благу других членов общества; «истину» как объективно существующее знание, необходимое для адекватной оценки поступков, действий и отношений к предметам и объектам социального окружения; «красоту» как основную категорию культуры и многогранную эстетическую категорию, имеющую разные формы проявления и выражения. Результаты проведенных ими психолого-педагогических исследований позволяют оценивать воспитанность человека через его устремленность к ценностной триаде «добро – истина – красота», глубину освоения и принятия универсальных общечеловеческих ценностей, уровень владения нормами и правилами бытовой и профессиональной коммуникации, ценностное отношение к социокультурному пространству, обучению, межличностному и профессиональному общению.

В педагогической системе, разработанной отечественным историком, философом и социологом И.М. Ильинским, целью гуманизации и гуманитаризации образования признается развитие жизнеспособной личности, ориентированной на гуманистическую стратегию поведения по отношению как к себе, так и к другим членам общества. Жизнеспособность предлагается рассматривать в широком контексте как способность человека к жизни во всех ее проявлениях, как готовность к созидательному освоению природных и социальных явлений в условиях нестабильности и неопределенности, к сохранению исторической памяти и осуществлению связей поколений.

В современном научно-педагогическом пространстве востребованными являются педагогические постулаты Е.В. Бондаревской и В.В. Серикова, психологическая теория И.С. Якиманской, методическая система И.А. Цатуровой [Мишанова, 2001, с. 114].

Связующим звеном, определяющим общность представленных выше идей, является опора на принципы гуманизма и ценностные отношения к личности обучающегося, признание уникальности его социального и профессионального опыта, фасилитация процесса отождествления обучающегося с определенным образом. Кроме того, авторы современных теорий личностно-ориентированного обучения подчеркивают необходимость разработки и валидации соответствующего диагностического инструментария, необходимого для мониторинга и коррекции индивидуальной траектории личностного и профессионального становления обучающегося, создание возможностей для самосравнения, а также для сравнения себя с другими членами академической группы / профессионального коллектива.

Вместе с тем, современные личностно-ориентированные педагогические системы имеют ряд отличительных признаков. Представим основные из них.

Так, в системе личностно ориентированного обучения, предложенной И.С. Якиманской, основная задача видится в интеграции усилий администрации и профессорского-преподавательского состава, направленных на актуализацию и структуризацию субъектного опыта обучающегося. Исходя из этого образовательная программа должна интегрировать две платформы: 1) актуальные знания об объективном мире; 2) актуальные знания о структуре и содержании ментальных и интеллектуальных техник и практик, позволяющих воспринимать и осваивать научную картину мира.

Методологическим основанием педагогической системы В.В. Серикова является теория личности С.Л. Рубинштейна, отправной точкой которой является признание способности человека конструировать и демонстрировать уникальную отношенческую стратегию к себе и к окружающей действительности, придерживаться и отстаивать определенных социальных установок, определенным образом позиционировать себя в обществе. Категориальную основу рассматриваемой концепции составляют идентичность как интегративная личностная характеристика, эволюционирующая по мере актуализации и расширения социального и профессионального опыта личности; функционирование личности как надпредметная деятельность, определяющая внутренний план всех известных форм деятельности. При этом за обучающимся закрепляется позиция активного субъекта деятельности и творчества. В соответствии с замыслом исследователя учебно-воспитательный процесс должен быть сопряжен с уникальным жизненным и практическим опытом обучающегося, что позволит ему стать как активным субъектом обучения, так и активным субъектом социальной и профессиональной деятельности. Автор предлагает выделять следующие характеристики личностно ориентированного обучения: жизненные реалии, интегрирующие социокультурное пространство и повседневность; диалогическая направленность педагогического общения с целью организации взаимодействия людей и обмена мнениями, идеями и инициативами; соразмерная и эффективная вовлеченность в диалог всех участников образовательного процесса.

Основной вклад И.А. Цатуровой в теорию обучения иностранным языкам заключается в разработке многоуровневой системы языкового образования. Анализируя ресурсные характеристики личностно-ориентированных педагогических технологий через призму подготовки языковой личности, автор рассматривает личностно-ориентированную систему, предполагающую реализацию гуманистического потенциала учебной дисциплины «иностраный язык» с целью реализации обучающимися индивидуально значимых целевых установок,

личных потребностей способностей и возможностей. По замыслу исследователя, реализация данной многоуровневой системы языковой подготовки должна быть подчинена таким закономерностям как наличие обоснованных перспективных целей, приспособляемость, подвижность системы высшего образования, индивидуализация учебно-воспитательного процесса обучения.

Результаты психолого-педагогического исследования, проведенного Е.В. Бондаревской, позволяют автору выделить пять постулатов, составляющих систему воспитания в условиях гуманизации образовательной среды:

1) развитие самодостаточной и автономной личности (четкое понимание своего предназначения, своей роли в социуме, проявление гражданской ответственности, понимание собственной ценности, адекватная самооценка, самоконтроль, принятие; умение действовать самостоятельно, чувство долга);

2) развитие личности, проявляющей уважением и любовь к другим людям и к социальному окружению (направленность на других людей, эмпатийность, равнодушие к нуждам и потребностям других людей, великодушие, доброта; способность к состраданию, сопереживанию, способность оказывать эмоциональную поддержку другим людям, толерантность и т. д.);

3) развитие интеллектуальной, духовной личности, ответственной за свои решения и поступки, ориентированной на преобразование окружающей действительности (осознание своей уникальности, своего социального и профессионального предназначения, опора на фундаментальные общечеловеческие ценности, стремление к рефлексии, умение критически оценивать результаты своей деятельности, ценностное отношение к красоте, субъектность);

4) развитие инновационной личности, человека-творца (ценностное отношение к обучению, открытость к получению нового опыта, уважительное отношение к противоположным точкам зрения, творческий характер мышления и деятельности, потребность в изменениях и инновациях, умение работать в режиме неопределенности и многозадачности);

5) развитие прагматичной личности (умение оценивать результаты своей деятельности и деятельности других людей через призму их практической пользы, убежденность в том, что максимальной эффективности социальной и профессиональной деятельности можно добиться за счет слаженной командной работы и сотрудничества, а не за счет индивидуальных усилий членов группы, способность рационально оценивать текущую ситуацию, достаточный уровень цифровой компетенции, целеустремленность, нацеленность на результат).

Педагогические идеи Е.В. Бондаревской можно охарактеризовать как оптимистический подход к оценке трансформаций российского общества XXI века, динамике его развития и его перспективам.

Отправной точкой анализируемой педагогической системы является убежденность исследователя в том, что дальнейшее поступательное развитие общества информационного типа будет во многом зависеть полноценной реализации миссии образования на всех уровнях от зависит от образования, от достижимости образовательного идеала, идеала образованности через формирование «человека культуры» как особого типа личности.

Еще одной «ландшафтной точкой», к которой апеллирует автор, является образ российского общества XXI века как общества плюралистического, гражданского, демократического, признающего субъективные права граждан высшей ценностью, стремящегося к сглаживанию социального неравенства, имеющего работоспособную систему государственного управления, уникальный многонациональный и многоконфессиональный состав населения. Предназначение же образования и воспитания при этом заключается в том, чтобы стать точкой опоры для полноценного членства в подобном обществе.

Используя в качестве методологической основы психологическую концепцию детства, разработанную отечественным богословом, педагогом и культурологом В.В. Зеньковским, Е.В. Бондаревская утверждает право ребенка на позицию субъекта собственной внутренней жизни. В данном контексте воспитание рассматривается как проявление интеллектуальных и профессиональных усилий педагога, направленных на обеспечение необходимых предпосылок для личностного совершенствования обучающихся, как процесс приобщения личности к универсальным ценностям, восполнения недостающих личностных качеств, ассоциирующихся с собирательным образом «человека культуры», поиска жизненных принципов и мировоззренческих установок. Исходя из этого, личность обучающегося приобретает статус ключевого субъекта учебно-воспитательной деятельности; при этом сама деятельность находит свое выражение в совокупности последовательных положительных трансформаций в структуре личности как обучающего, так и обучающегося. По сути воспитательный процесс представляет собой процесс последовательных, закономерных изменений в личности обучающегося, способствующих становлению его личностного образа.

Отталкиваясь от понятия «идеальная форма», Е.В. Бондаревская актуализирует получивший в свое время широкое обсуждение со стороны психолого-педагогической общественности тезис В.В. Зеньковского о том, что при рождении каждый человек получает уникальную траекторию индивидуального развития. В соответствии с устоявшимся постулатом психологии как науки задача человека заключается в том, чтобы в оптимальные сроки найти свою заданную траекторию, то есть обрести «свою идеальную форму» как оптимальное сочетание интеллектуального, нравственного и творческого потенциала личности.

Помимо необходимости обращения образования к человеку, Е.В. Бондаревская также доказывает необходимость культуросообразности процесса обучения и воспитания подрастающего поколения. В качестве подтверждающего аргумента исследователь приводит тезис о том, что достижение идеального образа «человека культуры» требует, чтобы развитие обучающегося одновременно шло в двух направлениях – как субъекта деятельности и познания и как субъекта культуры, являющегося ее представителем, создателем, потребителем, посредником и транслятором. В данном контексте личностная и профессиональная эволюция обучающегося как ключевого субъекта жизнедеятельности рассматривается через призму его личностного, социального и культурного взросления. По оценкам Е.В. Бондаревской, целостный образ человека формируется благодаря интеграции его природных качеств и задатков, его социального опыта и его характеристик как субъекта актуального социокультурного пространства.

«Культурологическое направление» гуманистической педагогики получает дальнейшее развитие в исследованиях И.Е. Видт. И.Е. Видт исследует эволюцию образовательных моделей в историко-культурном процессе. Автор рассматривает образование как «производную» культуры, как ее определенную «проекцию», которая в норме по своим морфозипистемическим характеристикам адекватна признакам породившей его культуры [Видт, 2003]. Автор исходит из того, что для того чтобы образование, являясь подсистемой культуры, эффективно реализовало свои культуротворческие функции на постиндустриальном этапе развития общества, необходимо соответствие процесса его реформирования логике культуросообразности. Иными словами, с учетом полихронной природы современного социокультурного пространства России должна быть обеспечена тождественность ведущей образовательной модели признакам и критериям постиндустриальной культуры. Автор подчеркивает исчерпанность потенциала и ресурсных характеристик образовательной модели, релевантной для индустриальной культуры и указывает на необходимость достижения соразмерности продвигаемой образовательной модели критериям и признакам постиндустриальной культуры. И.Е. Видт приходит к выводу о том, что наиболее полно основным характеристикам постиндустриальной культуры будет соответствовать креативная образовательная модель, отличающаяся полиморфностью которая является следствием конвергентности, полилогичности и открытости как ключевых характеристики современного социокультурного пространства. Целью образования в контексте креативной модели становится подготовка человека к решению реальных жизненных и профессиональных задач в условиях мобильности и адаптивности современного социокультурного

пространства; при этом основным способом образования выступает продуктивно-творческая содеятельность основных субъектов педагогического процесса.

Востребованность разработанной И.Е. Видт креативной модели образования для продвижения гуманистических идей современной педагогики обусловлена следующими параметрами:

1. Представлена интерпретация эволюции образовательных моделей с точки зрения их культуросообразности. Это дает возможность доказать структурную идентичности культурного и образовательного пространств и выявить следующую закономерность эволюции образовательных моделей: атрибуты, признаки и критерии культуры отображаются в атрибутах, признаках и критериях соответствующей образовательной модели. Это позволяет определить вектор образовательной модели, релевантной для постиндустриальной культуры, суть которой сводится к тому, что реформирование национальной системы образования должно способствовать проявлению атрибутов, признаков и критериев признаков постиндустриальной культуры в образовательном пространстве.

2. Определен механизм, обеспечивающий взаимное влияние культуры и образования. Смысл механизма заключается в том, что образование как подсистема культуры, с одной стороны, интегрирует все атрибуты, признаки и критерии актуального культурно-исторического периода, но, с другой стороны, образование становится драйвером эволюции культуры и культивирует менталитет и сознание человека как активного субъекта культуры, способного понимать актуальный культурный код и программировать будущее коллективное сознание.

3. Раскрыта сущность и структура педагогической культуры как самостоятельного научного и педагогического феномена. Педагогическая культура, определяя наиболее оптимальную стратегию социокультурной преемственности, актуализирует социальный и образовательный идеал, соответствующий тому или иному культурно-историческому периоду, аккумулирует эффективные механизмы трансляции культурного кода, дешифруя его для каждой следующей общности людей.

Таким образом, современное сообщество педагогов гуманистического толка используют образовательную среду как многофункциональную тестовую платформу для разработки, проверки и апробирования гуманистических педагогических технологий и образовательных ресурсов. Строго говоря их основным фокусом является успешное социальное, интеллектуальное, психологическое, эмоциональное и личностное развитие личности обучающегося, создание комфортной и безопасной образовательной среды, основанной на принципе ненасилия, свободе выбора и действий, который в общем виде можно сформулировать следующим образом: «Ты можешь и не делать того, чего хочу от тебя я,

ты свободен в своем решении. Я не намерен наказывать тебя за недеяние, но я оценю, если ты исполнишь это» [Попов, 1999, с. 70]. Исключение из образовательного процесса деструктивных и малоэффективных коммуникативных стратегий во многом достигается за счет предоставления обучающемуся свободы ответственного выбора и сознательного принятия решений, отказа педагогического коллектива от психологического и эмоционального прессинга, в осмысленном неприменении профессорско-преподавательским составом тех или иных мер дисциплинарного взыскания по отношению к отдельно взятому обучающемуся либо к академической группе. Вместе с тем речь не идет об освобождении обучающегося от ответственности за принятые решения, поскольку признание и поддержка автономной позиции обучающегося позволяют ему осознать и предусмотреть естественные последствия своих действий и поступков. К позитивным эффектам гуманистических педагогических концепций можно отнести также следующие:

- формирование положительного эмоционального отклика к процессу обучения и к поставленным учебным задачам;
- создание условий для проектирования индивидуальной траектории развития и для проявления свободы самовыражения;
- создание и продвижение положительного имиджа обучающегося, академической группы, факультета, учебного заведения;
- способность понимать внутреннее состояние собеседника / члена группы, проявление ценностного отношения к потребностям, желаниям и мнениям других членов общества;
- готовность без принуждения оказывать поддержку другим членам группы / коллектива; проявление толерантного отношения к разным мировоззренческим установкам, поведенческим и коммуникативным стратегиям;
- создание и поддержание благоприятного морального и психологического климата в академической группе / профессиональном коллективе; создание условий для эффективного межличностного взаимодействия;
- создание эффективной системы самооценки и самодисциплины.

Завершая рассмотрение актуальных гуманистических концепций современной отечественной педагогики, можно сделать следующие обобщения:

1. Гуманистическая направленность исторически связана с эволюцией педагогической деятельности, однако ее проявление во многом зависит от позиций обучающихся и обучающихся в целостном дидактическом процессе, от выбираемой ими стратегии педагогического общения, особенностей актуального для них социокультурного пространства.

2. К постоянным атрибутам гуманистической педагогики можно отнести следующие установки: а) системное развитие личности обучающегося; б) обеспечение соразмерности проявления интеллектуальной, эмоционально-чувственной, духовной и волевой сфер обучающегося; в) индивидуальная направленность образовательного процесса: каждого обучающегося педагог рассматривает как самостоятельную, самодостаточную личность; он последовательно и целенаправленно обеспечивает необходимые условия для того, чтобы каждый обучающийся в самом себе видел автономную личность; педагог использует необходимые педагогические ресурсы для того чтобы каждый обучающийся видел личность в каждом из окружающих его членов общества, проявлял ценностное и уважительное отношение к достоинству другого человека; г) обучение в действии и через опыт; д) сохранение и актуализация нравственного порядка в обществе: е) опора на фундаментальные общечеловеческие ценности и приоритеты; ж) формирование ценностного отношения к красоте, к артефактам мировой и национальной культур.

3. Характерной особенностью современного этапа развития гуманистической педагогики является вариативность и синтез направлений, которые содержательно, организационно и методически выходят за рамки единой схемы. Результаты ретроспективного анализа показывают, что сущностной чертой неогуманизма как ориентации на создание нового типа личности является высокий уровень профессиональной самодеятельности, мобильность и гибкость образовательного контента, вариативность методов обучения, адаптивность и прогностичность стратегии педагогического общения.

4. Педагогические ценности являются ориентирами социальной и профессиональной инициативы педагога, направленной на реализацию гуманистических целей образования и воспитания, и зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе.

5. Гуманизм как система ценностей признается нравственной ценностью, моральной нормой и принципом педагогической деятельности.

Тема 3. Универсальные гуманистические ценности в контексте педагогической деятельности

Представители современных научных школ разных областей знания все чаще идеальной признают такую модель социальной и профессиональной деятельности современного специалиста, которая основана на приоритете основополагающих, фундаментальных ценностей, гуманного отношения к членам профессионального коллектива, ценностного отношения к результатам своей социальной и профессиональной деятельности и к социокультурной действительности. Одной из актуальных тенденций современного этапа развития цивилизации является утверждение ценностей гуманизма и гуманитарных принципов

в качестве идеала и высшей цели деятельности всех социальных институтов. Данная тенденция находит свое выражение и на государственном уровне. Так, ключевые перспективы Национального Проекта Российской Федерации «Образование» во многом связываются с актуализацией интеллектуальных, информационных и технологических ресурсов, необходимых для развития самодостаточной, социально сознательной, духовно богатой личности, расширения ее культурного и интеллектуального кругозора [Паспорт национального проекта «Образование» 2019–2024.].

Прежде чем рассмотреть основные подходы к пониманию фундаментальных гуманистических ценностей, проанализируем смысл понятия «ценность».

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что данная категория является междисциплинарной и находится на пересечении разных областей знания, таких как, например, философия, педагогика, психология, культурология и социология.

Понятие «ценность» можно отнести к «привилегированной» категории слов, составляющих основу современного лексического запаса и к одному из наиболее часто употребляемой как в бытовой, так и в научной коммуникации. Так, например, современный государственный деятель, нацеленный на то, чтобы его аргументам и инициативам придавали серьезное значение, в своих выступлениях, как правило, апеллирует к определенной программе действий, направленной на защиту национальных, геополитических, традиционных ценностей. При подготовке анонса какого-либо общественно значимого мероприятия редактор печатного или электронного средства массовой информации подчеркнет, что, целевой аудиторией его издания являются те читатели / зрители / слушатели, которые разделяют определенные ценности: либеральные, консервативные, социалистические и т.п. Представитель творческой профессии (актер, музыкант, писатель, поэт, художник и т. п.), рассуждая о миссии той или иной области искусства и культуры, делясь своими профессиональными планами, отметит, что видит основное предназначение своей профессиональной деятельности в том, чтобы способствовать приобщению членов современного уму общества к социальным, эстетическим, культурным ценностям, к ценностям межкультурной коммуникации. В свою очередь банк или аналогичное кредитно-финансовое учреждение, популяризирующие и продвигающие свои финансовые услуги и продукты, инвестиционные инструменты, позиционирует тех, кто принимает их предложения как трансляторов «подлинных ценностей».

Вместе с тем невзирая на широкую употребительность и некоторую долю популизма, присущие этому слову, и в значительной степени способствующие искажению его смысловой структуры, его собственно философское значение по-прежнему находится в плоскости наиболее абстрактных философских категорий. Результаты ретроспективного анализа показывают, что мировому философскому сообществу потребовалось минимум двадцать три столетия (если

считать от того периода, когда этот термин впервые получил мировоззренческое толкование), прежде чем в середине XIX века был осознан и официально закреплён его собственно философский смысл. Это позволило отличать его от экономического (в котором это понятие отождествляется со «стоимостью») и нетерминологического толкования. Лишь в 1902 году австрийский философ И.К. Крейбиг ввел в оборот термин *тимология* (от греческого *θυμός* – «желание, стремление» и *λογία* – «наука, учение»), которым он предложил обозначать всю общность того, что может быть в той или иной степени ценным, а также как способ давать оценку тому, в каком объеме эти ценности удалось реализовать. Одновременно с И.К. Крейбигом французский философ-моралист П. Лапи предлагает использовать термин *аксиология* (от греческого *ἀξία* – «ценность» и *λόγος* – «учение»), а в 1908 году его актуализировал немецкий философ Э. фон Гартман, использовавший его для описания новой области философского знания, которую он считал смежной таким разделам философии как теория познания, натурфилософия, метафизика, этика, эстетика и философия религии.

Можно выделить следующие причины, по которым философии как науке потребовался такой продолжительный период для того чтобы включить термин «ценность» в число своих ключевых понятий и расширить свой категориальный аппарат. Во-первых, существовала необходимость в том, чтобы разграничить его от смежной, но не тождественной категории, используемой специалистами в политической экономии. Во-вторых, нельзя не учитывать тот факт, что категория «ценность» является смежной и с рядом других философских категорий, востребованных в тех разделах философии, предметом которой является внутренний мир человека, субъективная реальность. Было установлено, что рассматриваемый термин во многом оказывается близким по значению понятию «благо» в том смысле, в котором его понимали и использовали мыслители – старшие софисты. Кроме того, он может рассматриваться в качестве синонима категории «цель», введенной в научный оборот и получившей научное признание уже в более поздний период. Понятийная и смысловая смежность понятий ценности и блага дает возможность рассматривать их в качестве синонимов и в современном корпусе философских словарей с указанием тонких различий и смысловых оттенков. В частности, «благо» и «ценность» как категории науки коррелируют с предметами и объектами наших намерений и помыслов, с тем, что мы воспринимаем как желанное и притягательное, с тем, что наше подсознание одобряет, положительно оценивает, стремится защитить или добиться.

К смысловым оттенкам следует, например, отнести то, что для того чтобы нечто признать благом нужна реакция прежде всего человеческого разума, ценность же ощущается через эмоции и чувства и воспринимается через оценку сердца. Благо признается фундаментальной сверхценностью, оно не имеет определенной категориальной пары или диалектического антипода. Ценность

доопытна, абсолютна, является заранее заданной; блага представляют собой результат эмпирически установленного предпочтения, обладают общественной ценностью, но при этом имеют разный статус и получают разную оценку в иерархии ценностей.

Корреляционные связи между благом и ценностью могут строиться на принципе соразмерности, либо, напротив, благо и ценность могут вступать в отношения противоречий. Так, например, нечто может быть оценено в качестве блага человеческим разумом, но при этом не будет присвоено в качестве индивидуальной ценности; либо, то, что эмоционально-чувственная сфера человека воспринимает как благо, может идти вразрез с его совестью и моральными принципами, противоречить здравому смыслу. В определенных контекстах, когда волевые акты субъекта деятельности обусловлены его разумом и эмоционально-чувственной сферой, процесс определения мотивов и потребностей личности направляется осмысленным принятием чего-то одновременно в качестве личного блага и личной ценности [Шохин, 1998].

Сократический диалог «Гиппарх» относится к одному из самых ранних письменных философских текстов, в содержании которого философский подход к пониманию сущности ценности начинает существовать самостоятельно от экономической интерпретации понятия «стоимость, хотя пока еще передается еще одним и тем же словом «ха». Данный диалог был включен в платоновский корпус, при этом еще в эпоху Античности был отнесен к псевдоплатоновским, поскольку его составление связывалось с деятельностью афинского ремесленника, получившего известность благодаря своей дружбе с Сократом. Сократ ставит знак равенства между тем, что имеет ценность и тем, что приносит прибыль, а также между тем, что не имеет ценности, и, соответственно, не приносит прибыли. При этом мыслитель проявляет убежденность в том, что выгодным приобретением для человека является присвоение того, что имеет ценность [Платон, 1986].

Когда сподвижник поддержал его рассуждения относительно первой части интересующего их предмета обсуждения, Сократ далее формулирует мысль о том, что полезное следует считать благом. Получив одобрение собеседника, Сократ предлагает порассуждать о допустимости признания благом того, что является выгодным.

Фактически данный диалог можно рассматривать как первую попытку в истории философии обобщить и сопоставить смысловое и содержательное пространства ценности и блага. Основным итогом обсуждения является указание на более широкие границы ценного по сравнению с благом. Ценности так или иначе включают в себя блага, которые, в свою очередь, расширяют границы

первых за счет своих семантических свойств, связанных с получением истинной выгоды и извлечением подлинной пользы.

В качестве основной задачи, которую необходимо решить законотворцам, работающим во благо общества, Платон видит распределение ценностей (властных полномочий, материальных благ, социальных статусов и т. п.) и их правильную иерархическую организацию. Данная задача была сформулирована и обоснована в одном из его самых поздних трудов, которые были составлены в форме диалога и получили название «Законы». Предполагается, что в правильной иерархии наиболее высокое место должны занимать те блага, которые относятся к душе, моральному и нравственному облику человека, затем красота тела и, наконец, материальное благополучие, имущественный и финансовый достаток.

Изучение содержания «Законов» позволяет заметить, что ценностям присваивается статус блага. В классификации, предложенной Платоном, выделяются ценности общего порядка, к которым отнесены душевные, телесные и внешние ценности, а также метаценность; рассудительность признается «ценностью самого ценного». При этом обращает на себя внимание тот факт, что толкования метаценности не представлено и она рассматриваются как смыслообразующее звено пространств ценного и благого.

Греческий философ классического периода Аристотель терминологию, связанную с понятийным полем ценности прежде всего для соизмерения и сопоставления различных благ по их видам и степеням. Так, в своем трактате, посвященном ораторскому искусству, под названием «Риторика», а именно в том разделе, в котором обсуждаются критерии предпочтительности и желательности благ, делается вывод о том, что сопоставительная ценность предметов наук является тождественной сравнительным показателям ценности самих этих наук. В другом случае сравнительная ценность благ связывается с категорией цели: более ценным признается то благо, которое ближе к поставленной цели; с другой стороны, при сопоставлении двух благ, более ценным оказывается, которое признается таковым вообще, а не только отдельным человеком [Аристотель, 1983].

Анализ фундаментальных трудов Аристотеля дает возможность убедиться в том, что он склонен разграничивать аксиологическую терминологическую систему от агатологической, предлагая собственный взгляд на эволюцию иерархизации объектов и предметов, которые признаются ценными.

Подход Хрисиппа, возглавлявшего школу стоиков и считающегося ее вторым основателем, внесшего один из наиболее заметных вклад в окончательное оформление стоицизма как самостоятельной философской школы, основывался на четком разграничении блага и ценности. В отличие от ценности, он

рассматривал благо как нечто инвариантное и непреложное, как то, чему ни свойствен какой-либо прирост или спад. Соответственно, у ценности нет доступа в пространство благого; между пространством благого и не-благом не существует ничего сопредельного им [Столяров, 1995].

Необходимо отметить, что жесткая критика стоицизма со стороны философа-платоника Карнеада, считающегося основателем Новой или Третьей Академии, придала заметный импульс для пересмотра и актуализации ценностного учения стоиков. В частности, Карнеад считал уязвимым их положение о «промежуточном», которое соотнобразуется с общей целевой установкой и в то же время дистанцируется от нее. Один из самых заметных представителей последнего периода ранней Стои, последователь Хрисиппа Диоген Вавилонский предложил определять ценность через термин *dsij* (буквально «дар», «приобретение»). По сути данный термин можно рассматривать как акт оценки или суждения, наделяющий тот или иной предмет или объект определенной ценностью. Он также считал необходимым различать такие категории как «ценность» и «нечто, выбираемое само по себе».

Некоторые эксперты склонны считать, что термин «нечто, выбираемое само по себе» Диоген Вавилонский позаимствовал у своего последователя Антипатра Тарсийского. Антипатр Тарсийский принято считать автором термина «выборная ценность» (*haktektik*), которую можно определить как осмысленный выбор из «безразличного». То есть выбор осуществляется в пользу того, что само по себе рассматривается в качестве самостоятельной цели, однако после сделанного выбора это нечто проявляет свою первичность и становится целью. Можно высказать предположение о том, что Антипатр Тарсийский отождествляет конечную цель с добродетелью, при этом непосредственными объектами, согласно философии жизни, становятся природные ценности [Столяров, 1995].

Известный родоначальник Средней Стои Панетий Родосский, чья деятельность внесла большой вклад в популяризацию стоических учений в Риме, рассматривал жизненный идеал как «жизнь человека в соответствии с его побуждениями и намерениями, обусловленными природой». Здесь можно говорить о том, что природные ценности (здоровье, красота, любовь, уважение, понимание и т.п.) являются теми дополнениями, которые расширяют семантическое поле слова «благо». Иными словами, пространство благого расширяется за счет пространства ценного.

Мыслители позднего стоицизма вновь актуализируют дуалистические отношения благого и ценного. Так, например, в письмах одного из виднейших представителей римской школы стоиков и крупного государственного деятеля Луция Аннея Сенеки благо признается тождественным добродетели и чему-то

нравственно прекрасному и благородному, все остальное рассматривается через «безразличного». «Предпочитаемое» как нечто ценное также включается в область «безразличного» и может рассматриваться как благо лишь в метафорическом значении.

Античные «подходы» к категории ценности заслуживают отдельного внимания исследователей на основании того, что в них уже во многом закладываются аксиологические основы развития современной цивилизации. Однако в силу объективных обстоятельств в отличие от агатологических и телологических результатов поисков мыслителей прошлого их аксиологический опыт оказался не востребован представителями новой философией.

Если обратиться к исследованиям Нового времени, то одним из первых понятие ценности стал использовать французский философ, математик и естествоиспытатель, один из основных представителей научной революции Рене Декарт. Так, в своем письме к немецкой принцессе Елизавете (пфальц герцогине Рейнской), написанном 1 сентября 1645 года, среди прочего он отмечал, что «истинное назначение разума состоит в рассмотрении подлинной ценности (*valeur*) всех благ, достижение которых представляется каким-либо образом, зависимым от нашего поведения» [Descartes, 1947].

На основании этого можно заключить, что «ценность» Декарт рассматривает через призму мира субъекта, через его духовную и нравственную деятельность. Этот тезис находит свое подтверждение в одной из частей его трактата «Страсти души» (1649 год), где отмечается, что нам следует осознавать настоящую «цену» добра и зла и быть способными их различать.

Во «Втором рассуждении об условиях величия» (1660 год), автором которого является еще один французский мыслитель, классик французской литературы Блез Паскаль, выделено две категории человеческих достоинств (*grandeurs*): условные, которые связаны с высоким социальным происхождением / положением и официально утверждаются через соблюдение внешних церемоний, и естественные, которые непосредственно относятся к внутреннему миру человека, его душе и телу. Паскаля также принято считать автором афоризма «порядок сердца» (*ordre du coeur*). Данное афористическое выражение он использовал для описания «логики сердца», вступающей в противоречие с логикой разума, но при этом подчиняющейся определенному своду собственных законов. Необходимо подчеркнуть, что в будущем видные аксиологи, среди которых, например, один из основоположников философской антропологии Макс Шелер, часто обращались к этому выражению Паскаля в своих исследованиях и придавали ему большое значение на том основании, что впервые вслед за разумом и волеизъявлением философская наука признала релевантность самой

скрытой и священной части души человека – сердца хранилища и средоточия ценностей.

В Англии научное сообщество изучало субъективную реальность и связанную с ней аксиологический категориальный аппарат через призму концепции морального чувства (*moral sense*). Если взять концепцию английского философа и моралиста Энтони Эшли Купера Шефтсбери, то в ней именно моральные чувства являлись тем связующим звеном, которое объединяло нравственные и эстетические намерения и устремления человека. В своем сборнике трактатов «Характеристики людей, нравов, мнений и времен» (1711 год) Э. Шефтсбери выдвинул тезис о том, что человек представляет ценность постольку, поскольку совпадают цели Макрокосма (разумно организованной вселенной) и микрокосма (человека). Исследователь приходит к выводу, что именно это совпадение дает возможность осуществить оценку достоинств человека через ценностные категории (*worth, merit*).

Дальнейшие исследования связаны с именем ученика А. Шефтсбери философом шотландско-ирландского происхождения Ф. Хатчесоном, оказался заметное влияние на становление современной аксиологии как науки. В его исследованиях доказывалась необходимость обособления «морального чувства» от «внутреннего чувства», связанного с эстетическим и творческим познанием действительности. Он исходил из того, что поскольку моральное чувство и внутреннее чувство вкупе с религиозным чувством являются врожденными, это дает основания рассматривать их как объективные [Абрамов, 1989].

«Моральное чувство» занимает важное место в эссеистике философа эпохи шотландского просвещения Дэвида Юма. В частности, мораль и нравственные устои являются основным фокусом его самого значительного произведения «Трактат о человеческой природе» (1739–1740 годы), где он представляет собственную теорию природы человека и его взаимодействия с окружающим миром. Как исследователя, его прежде всего интересовали истоки и первооснова нравственных суждений, добродетельных устремлений и поступков человека. Автор демонстрирует уверенность в том, что разум человека нельзя рассматривать ни как основу оценок моральных ситуаций, ни как пусковой механизм, мотивирующий к совершению нравственных действий и добродетельных поступков. Побудителем нравственных поступков человека, имеющих ту или иную ценность, являются гуманность и милосердие, при этом действительным мотивом, который побуждает человека к подобным поступкам, благородство которых придает им ценность, следует считать справедливость. Вклад Д. Юма в изучение аксиологической проблематики признается современным научным сообществом наиболее востребованным и значимым в докантовский период философии. Этот конструктивный опыт был сопряжен обобщением критериев

оценки ценности самих добродетельных устремлений и поступков человека и позволил объединить ценности в две условные группы: «ценности для себя» и «ценности для другого человека» [Шохин, 1998].

Представители научных школ, сложившихся, в эпоху немецкого Просвещения также избирали природу ценностей предметом и объектом своих исследовательских поисков. Опираясь на принципы рационалистической метафизики, автором которой принято считать родоначальника языка немецкой философии и учителя М.В. Ломоносова Христиана фон Вольфа, а также на постулаты детерминистской картины мира и человека, они избрали фокусом своего внимания внутренний космос как пространство, интегрирующее созидательную энергию. Так, например, один из виднейших последователей Х. Вольфа, автор термина «эстетика» Александр Готлиб Баумгартен в трактате «Метафизика» (1739 год) относит способность человека к суждениям и оценкам (*Beurteilungsvermogen*) к числу тех способностей, которые позволяют человеку оценивать все то, что он воспринимает через призму удовольствия (наслаждения), неудовольствия (неприязни) и безразличия. Последователь А. Баумгартена Ганс Мейер развил концепцию особой способности эстетической оценки, которая находит свое проявление в специфическом неперцептивном, внутреннем чувстве. Ученик Г. Мейера профессор теологии и один из самых оригинальных представителей немецкого Просвещения Христиан Август Крузий, составляя Руководство к разумной жизни, в «Советах, как жить разумно» (1744 год) выдвинул мысль о существовании свободной воли человека как всеобщей и высшей ценности, как всеобщей и высшей ценности, как фундамент нравственной и духовной ответственности. Субъект нравственного волеизъявления описывается им как истинная цель всех нравственных поступков и действий. По отношению к данной цели все остальное, включая счастье, благо, красоту и совершенство тела следует воспринимать как набор инструментов и средств. Современник Иммануила Канта немецкий философ и математик Иоганн Николас Тетенс рассуждает в своем труде «Философское исследование человеческой природы и ее развития» (1777 год) описывает особое внутреннее состояние, которое он предлагает отличать от ощущений и «первоначальных представлений». Это особое состояние души он определяет, как внутреннее восприятие, ощущение, внутренними восприятиями, ответственные за удовольствие, наслаждение, веселье, надежду, веру, любовь, то есть все то, к чему человек проявляет особое ценностное отношение, все то, что дает ему основу для определения ценности внутренних и внешних объектов и предметов окружающей действительности. Отталкиваясь от чувства удовольствия, И. Тетенс определяет общепризнанные ценностные категории истины, добра и красоты в качестве первоосновы всех оценочных мнений и суждений.

Принципиально новый подход к аксиологической проблематике представлен в поздних сочинениях немецкого философа Иммануила Канта, являющегося одним из наиболее влиятельных мыслителей западной философии. В сущности, концепция И. Канта строится на оппозиции учения Д. Юма. В теории И. Канта концепции И. Канта ценностное значение нравственного поведения и актов добродетели связывается с сопротивлением, которое оказывает обусловленным природой человека расположениям его души движимое здравым смыслом волеизъявление.

Опираясь на сформулированный античными мыслителями принцип иерархизации благ через соотношение «средства – цели», Кант доказывает необходимость различать «вещи» и «личности». «Вещи» Кант рассматривает как инструментальный и средства для личности. В свою очередь, личность уже по природе своей является целью сама по себе (*an sich selbst*). Именно в этом качестве следует признавать абсолютную ценность личности как существа, наделенного от природы разумом и интеллектом. Вместе с тем безусловная ценность личности подвластна некоему морально-нравственному кодексу. Следует признать очевидным тот факт, что если бы не существовало ничего, представляющего такую ценность, то рассудок был бы неспособен обрести «верховный практический принцип». В соответствии с замыслом Канта, в мире сосуществуют три уровня ценностного бытия: то, что имеет *рыночную цену* – старание, усердие и трудолюбие; то, что обладает *аффективной ценой* – изобретательность, острота ума, творческая фантазия; то, что имеет достоинство, *внутреннюю ценность* – личность человека, которая сама по себе представляет ценность. В учении Канта также проводится различие между правомерностью поведения и «моральностью» состояния души. Мыслитель особо подчеркивает, что моральность находит свое выражение в том случае, последняя имеет место, когда волеизъявление человека оказывается сообразным морально-нравственному кодексу как некоему категорическому императиву. Единственно в данном смысле моральность можно считать соразмерной нравственной ценности.

Если опираться на критерии современного научного знания, то наиболее значимым вкладом Канта можно считать предложенную им дефиницию ценностного мира, под которой он понимал результат созидательной и творческой деятельности активного субъекта, представляющий собой что-то новое по сравнению природными его наклонностями и призванием [Шохин, 1998]. Что касается самого субъекта, то реальным субъектом ценностного восприятия и ценностной созидательной деятельности в нем становится чистый «практический разум» с независимым волеизъявлением, образующего фундамент морально-нравственного кодекса, который не зависит ни эмпирических факторов и предпосылок, ни от душевных склонностей и устремлений, имеющих у человека

от природы. Учение Канта также включает в себя иерархическую триаду, которую составляют рыночная стоимость вещи (изделия, продукта), аффективная стоимость душевных свойств и моральных качеств и «внутренняя ценность» самой самодостаточной и свободомыслящей личности. Исключительность внутренней ценности заключается в том, что по сравнению с рыночной ценой вещи и аффективной ценой душевных качеств, она может рассматриваться в качестве целевой установки только целью для себя и для другого, и не может рассматриваться как средство для той или иной высшей цели. Это дает основание говорить о том, что впервые в истории философии ценность в себе отождествляется с личностью, что, в свою очередь, актуализирует персонологический поворот в развитии аксиологии как науки. Вместе с тем Кант также расширил персонологическое обоснование аксиологии за счет актуализации теологической перспективы для исследования аксиологической проблематики. Вся Вселенная, интегрирующая мир целей и мир природы существует во имя и во благо ценности личности. Ценность личности находит свое выражение в его возможности быть субъектом безусловного, автономного нравственного чувства. Самостоятельного изучения заслуживает разработанная им категория моральной ценности и вклад в исследование оценочных мнений (вкусных оценок), что дает возможность определить важнейшую особенность эстетического восприятия действительности как предваряемого ее актом оценки.

Если обобщить, то ценностная концепция Канта представляет собой теоретико-методологическую основу для следующих поколений исследователей аксиологической проблематики.

Если для Канта значимым с аксиологической точкой зрения являлось лишь «чувство моральной ценности», то представители послекантовской немецкой философии расширяют исследовательское поле и предпринимают попытку сдвига пространства ценностей из воли в сердце. Однако обращает на себя внимание тот факт, что Г. Хуфеланд рассматривает ценность преимущественно как свойство вещей опосредовать процесс осмысленного выбора человеком одной или нескольких целей. Герхард Шульц подчеркивает обращенность аксиологических оценок к эмоционально-чувственной сфере человека. Ф. Биунде дополняет этот подход, отмечая, что основой проявления всех ценностных отношений к объектам и предметам окружающей действительности является именно чувство, переживаемое через эмоциональное или разумное удовольствие (удовлетворение). Философ-идеалист, представитель психологического направления неокантианства Якоб Фридрих Фриз считает чувство тем индикатором, который позволяет определить степень ценности или неценности той или иной вещи, выбранной для оценки. Ф. Аллийн закладывает основы «аксиологической логики», и представляет анализ ценностного суждения, в котором

субъект определяется через оцениваемое, а предикат – через предъявление оценки, которая находит свое выражение в одобрении (похвале) или неодобрении (порицании). Немецкий философ и психолог Фридрих Эдуард Бенеке, чьи исследования связаны с попытками сделать ценностное чувство основой этического знания, был убежден в том, что мы осуществляем оценку той или иной вещи, ориентируясь на подъем либо спад тех чувств, которые она в нас вызывает. В процессе, основным результатом которого является содействие эмоциональному подъему или эмоциональному спаду, Ф.Э. Бенеке предлагает выделять три уровня: прямое содействие, в воображении и в воспроизведении (стремления, волеизъявления, порывы и т. п.); В совокупности выделенные три уровня определяют состояние души и создают основу для действий и поступков. Ценностные суждения определяют спектр нравственных обязательств, Аксиологические поиски Бенеке так или иначе пересекаются с учением Канта, в том смысле, что оба мыслителя разделяют уверенность в том, что правильная оценка выражается через чувство долга.

Основы классического этапа развития аксиологии, и, соответственно, актуализации ее проблемного поля были заложены тремя немецкими мыслителями: Рудольфом Германом Лотце, Альбрехтом Бенъямином Ричлем и Францем Brentano.

Немецкий философ Г. Лотце вводит категорию ценность почти в большинство своих научных трудов и трактатов. Идеей, объединяющей подходы вышеназванных философов, является то, что все они называют «откровение» основным «органом», позволяющим человеку ценностно воспринимать и оценивать окружающий его мир, ощущать ценности и понимать их взаимосвязь. По степени обоснованности и достоверности это «откровение», направляемое на познание мира ценностей, сопоставимо с активностью разума, направляемой на познание мира вещей. Ценность, которой ту или иную вещь наделяет субъект, в полной мере раскрывается через проявляемые человеком ощущения удовольствия (удовлетворения) и неудовольствия (неудовлетворения). Чувства человека принадлежат только ему и являются обязательным и необходимым условием существования любой ценности. Однако это не говорит о том, что субъективность является единственной характеристикой ценностей. Их объективная сторона в той или иной степени проявляется через их межсубъектную природу, коррелирующую с их общей значимостью для надэмпирического трансцендентального субъекта, через обусловленность оценочных мнений оцениваемыми объектами, через противостояние, которое оказывают ценностные чувства субъекту в виде уже сложившейся и утвердившейся устойчивой системы, которую дух и сознание человека трансформировать не могут. Кроме того, несмотря на очевидную субъективность ценностей, они скорее раскрываются

субъектом, нежели создаются им. Именно в этом проявляется основное отличие теории Лотце от концепции Канта. «...Независимо от чувства ... никакой ценности в вещах и в их условиях объективно уже не имеется. Но наслаждающийся дух можно себе представить, как средство, с помощью которого ценность, заготовленная в вещах, вызывается к действительному существованию...» [Лотце, 1882].

Г. Лотце обосновывает трехуровневую иерархию ценностей и вызываемых ими чувств, эмоций и переживаний. По замыслу мыслителя, первый уровень соотносится с произвольным и ненамеренным душевным состоянием человека. Второй уровень соответствует общим характеристикам и свойствам духовной организации личности. И, наконец, третий уровень связан с устойчивым душевным и эмоциональным состоянием, для которого несвойственны расхождения с конечной целью, которая, в конечном итоге, и признается благом.

Самостоятельный вклад в эволюцию аксиологии внес один из виднейших представителей немецкой либеральной теологии А. Ричль, чьи взгляды на аксиологическую проблематику во многом оказываются созвучными идеям, высказанным его соотечественником Г. Лотце. Подчеркивая отличие предметов веры от научных или метафизических, А. Ричль соотносил первые с оценочными формулировками и ценностными суждениями, а последние – с теоретическими утверждениями и констатациями. Однако, осознавая необходимость актуализации аксиологии, он формулирует тезис о том, что любое системное и структурированное знание не только влечет проявление тех или иных чувств и эмоций, но и направляется ими. Исходя из того, что проявление внимания является необходимым условием для достижения основной цели познания, выразителем познавательной цели следует признать акты волеизъявления человека. Вместе с тем становится очевидным, что основным мотивом воли вновь оказывается проявляемое субъектом чувство, поскольку именно оно превращает вещь или деятельность в объект желания. В более узком и специализированном контексте прослеживается связь оценочных суждений с пониманием природы духовно-нравственных целей и тех обстоятельств, которые препятствуют их полноценной реализации. Тем самым они активизируют процесс волеизъявления, обуславливая стремление человека к благу и пользе и к предотвращению вреда, дают толчок к переживанию нравственных удовольствий (удовлетворенностей) и неудовольствий (неудовлетворенностей).

Еще одним представителем классического этапа развития теории ценностей принято считать Ф. Brentano, научные интересы которого были связаны с изучением внутреннего опыта человека как источника проявления психических явлений и особенностей психики и индивидуального сознания. Согласно учению Ф. Brentano, основу классификации этих психических феноменов составляет их интенциональная природа, доминирующий способ позиционирования

в них их объектов. В своем основном труде «Психология с эмпирической точки зрения» (1874 год) исследователь разделил все психические феномены на три класса: представления, суждения и душевные переживания (*Gemuetsbewegungen*). При этом подчеркивается, что душевные переживания несут ответственность за проявление чувств удовольствия (удовлетворенности) и неудовольствия (неудовлетворенности) человека по отношению к объектам и предметам окружающей действительности. Испытываемые чувства являются своеобразной надстройкой ценностных представлений и оценочных мнений субъекта [Брентано, 1996].

Благодаря научным поискам этих трех философов были очерчены границы проблемного поля классической аксиологии. Если опираться на современные подходы к типологизации аксиологического знания, то классическую аксиологию целесообразно рассматривать как некую интегративную область знаний, которая объединяет «формальную» аксиологию, основным предметом исследования которой являются предельно общие законы и положения, регулирующие процесс формирования ценностных отношений, и «материальную» аксиологию, в исследовательском фокусе которой находится прежде всего структура и классификация конкретных эмпирических ценностных установок [Шохин, 1989].

В научном трактате одного из основоположников философской антропологии немецкого философа и социолога М. Шелера «Формализм в этике и материальная этика ценностей» (1913 год) представлен глубокий анализ принципов иерархизации ценностей. Взяв за основу принцип онтологического отличия иерархии ценностей от «предпочитаемости» их эмпирических носителей, исследователь делает вывод о неизменности ее сущности и структуры неизменна по отношению ко всем субъектам. Вместе с тем исторически и культурно обусловленные «правила предпочтения», возникающие в истории, всегда вариативны и изменчивы. Предложенная М. Шелером иерархизация ценностей включает в себя пять критериев:

1) критерий «долговечности»: долговечной и фундаментальной может стать та ценность, консолидационный потенциал обеспечивает ее существование сквозь время;

2) уровень причастности к тому, что принято соотносить с пространностью (экстенсивностью) и делимостью («расщепляемостью»): проявление причастности к материальным объектам окружающей действительности осуществляется непосредственно через их делимость, когда целое разделяется на составные части в соответствии с определенным алгоритмом действий; при этом ценности более высокого порядка (познание, красота, любовь, достоинство, уважение, совесть и др.) не нуждаются в акте деления, в категоризации их

носителей, и к ним может приобщиться неограниченное множество членов общества;

3) степень «обоснованности» и доказательности (аргументационной поддержки) другими ценностями: ценность вида *b* доказывает и аргументационно поддерживает ценность вида *a* при условии, если та или иная ценность вида *a* может быть репрезентирована одновременно с ценностью вида *b* и, соответственно, ценность *b* занимает более высокое место в общей иерархии по сравнению с ценностью *a*;

4) степень удовлетворенности, соотносимая с восприятием ценностей на уровне эмоционально-чувственной сферы: степень удовлетворенности не имеет никаких корреляционных связей с удовольствием (наслаждением), хотя последнее может являться его прямым следствием и эффектом; данный критерий наилучшим образом осознается через действие и активности, когда, например, человек обращает внимание на то, что чувственные удовольствия или быстротечные акты радости и веселья, относящиеся к ценностям витального ряда (отмечание праздника, встречи с друзьями, пикники и т. п.), приносят ему удовлетворение лишь в том случае, когда оказывается удовлетворенной и центральная сфера его жизни, где акцент делается на серьезных и фундаментальных вещах; вместе с тем стремление к наслаждениям и радостям неизменно восполняет дефицит удовлетворенности человека высшими сферами своей жизнедеятельности.

5) их позиция по отношению к позиционированию некоторых носителей ощущений и предпочтений: осознание меры относительности и меры безотносительности определенных ценностей происходит на уровне интуиции; ценности более высокого порядка при их непосредственном переживании рассматриваются как более приближенные к абсолютной величине

Разработанный М. Шелером подход к иерархизации ценностей, является наиболее востребованным среди представителей современного мирового научного сообщества. Вместе с тем ряд экспертов рассматривают этот подход как реконструкцию и актуализацию античных методов философствования и апеллируют к тому факту, что предлагаемые М. Шелером критерии «предпочтительности» ценностей в определенной степени являются продолжением критерия сопоставления благ, обоснованного Аристотелем. Рассматривая противоположности «приятного» и «неприятного», М. Шелер ссылается именно на результаты научных поисков Аристотеля [Шохин, 1998].

Последователь немецкого историка культуры и философа-идеалиста Вильгельма Дильтея Эдуард Шпрангер в своем основополагающем труде «Формы жизни» (1914 год) выдвигает идею о том, чтобы выделять те или иные уровни ценностей на основании того, можно ли тот или иной ценностный ряд

отнести к средствам или целям по отношению к другим. Основные экономические ценности признаются только средством, основные религиозные ценности относятся только к цели. По мнению исследователя, между экономическими и религиозными ценностями должны располагаться наука, в которой постижение мира происходит амплитудно и вширь, эстетика, как пространство, обеспечивающее интенсивное измерение мира, и политические и социальные ценности. Э. Шпрангер особо акцентирует внимание на том, что положение политических и социальных ценностей не вступает отношения противоречия с конъюнктурной и эпизодической сменой приоритетов, когда для отдельного человека (группы лиц), первостепенными становятся, например, экономические или религиозные ценности.

Похожие в содержательном и смысловом планах подходы к иерархизации ценностей были предложены виднейшим представителем баденской школы неокантианства Вильгельмом Виндельбандом, который представил четырехрядную схему, интегрирующую логические, этические, эстетические и религиозные ценности, а также автором концепции о трансцендентальной природе ценностей Генриху Риккерту, в чьем научном трактате «Система философии» (1921 год) представлен анализ динамики различных направлений движения субъекта к идеалу («совершенству») или «осуществлению» (*Vollendung*), достижение которых требует определенной рядоположенности благ. Последний заявляет также о существовании особых ценностных пространств, которые он классифицирует как «бесконечная тотальность», «область осуществленных конкретностей» и «область осуществленной тотальности». В терминах Г. Риккерта «бесконечной тотальности» будет соответствовать наука, а также блага в форме благ будущего; «область осуществленных конкретностей» связана с благами настоящего (театр, музыка, живопись и т. п.), «область осуществленной тотальности» соотносится с фундаментальными, вечными и религиозными благами.

Необходимо отметить, что дальнейшие попытки научного сообщества классифицировать и иерархизировать ценности в той или иной степени основываются на результатах исследований М. Шелера.

Так, классификация английского философа-прагматиста, родоначальника особого направления прагматизма, получившего название «гуманизм», Фердинанда Каннинга Скотта Шиллера (1921 год) представлена шестью категориями ценностей [Schiller, 1921]:

- 1) гедонистические – приятное / неприятное;
- 2) эстетические – прекрасное / безобразное;
- 3) утилитарные – доброе / злое, полезное / бесполезное (с точки зрения противопоставления средств и целей их также правомерно включать и в проблемное

поле этики, рассматриваемой в ее взаимосвязи с телеологией как учением, расширяющим традиционную причинность причинами-целями, как учением о конечной цели и конечном благе);

4) иные этические – доброе / злое, правильное / неправильное, должное / недолжное;

5) религиозные – божественное / inferнальное, спасение / гибель, избранность / осуждение, святое / греховное, сакральное / профаническое;

6) логические – истинное / ложное, правильность / заблуждение.

К авторам инновационного подхода к исследованию иерархически организованного и упорядоченного аксиологического пространства, безусловно, можно отнести немецкого философа, одного из основоположников дифференциальной психологии и психологии личности, персоналиста Вильяма Штерна. Подробное описание оригинальной иерархии ценностей представлено в третьем томе его трилогии «Личность и вещь» (1924 год). В соответствии с его концепцией целостное пространство ценностей состоит из *ценностей-целей* и *ценностей-носителей*. В. Штерн рассматривает ценности-носители как средства для ценностей-целей, но при этом подчеркивает, что при определенных условиях некоторые ценности-цели также могут быть средствами для ценностей более высокого порядка, которые значимы только для самих себя и могут быть классифицированы как самооценности (*Selbstwerte*).

Классическая аксиология служит методологической основой для современной группы исследователей, изучающих оценочные суждения, которые требуют проверки, подтверждения или опровержения в логике и теории аргументации. Гуманитарная миссия классического направления аксиологии заключается в ее ресурсных характеристиках, позволяющих актуализировать субъективный опыт и субъективную реальность.

Постепенно термин «ценность» включается в словарные статьи как самостоятельная понятийная категория.

Так, в философском энциклопедическом словаре смысловое поле термина «ценность» связывается с культурной, человеческой или общественной релевантностью определенных явлений окружающей действительности, ее предметов и объектов [Апресян, Гусейнов, 2001].

Согласно философскому словарю, составленному И.Т. Фроловым, ценности следует понимать, как уникальные социально обусловленные характеристики и свойства объектов и предметов окружающей действительности, позволяющие оценить смысл и содержание последних, их желательность либо нежелательность для человека и общества [Философский словарь, 2001].

В словаре философии науки под ценностью понимаются значимые универсальные цели и идеалы (нормы, стандарты) как человеческой деятельности

в целом (Истина, Добро, Красота, Справедливость, Польза и др.), так и различных видов (ценности науки, экономики, морали, политики) [Философия науки: словарь основных терминов, 2004].

Апеллируя к значимости оценочных суждений, предметного и ценностного восприятия мира на уровне отдельной личности и общества в целом, представители психологических научных школ традиционно относят «ценность» к одной из самых интегративных категорий современной науки. Проблема концептуализации ценности становится предметом и объектом исследований таких зарубежных ученых как А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др. Если проанализировать достижения отечественной психологии, то можно обратить внимание на активное использование таких смежных категорий как «установка» (Д.Н. Узнадзе), «значимость» (С.Л. Рубинштейн), «содержательная сторона направленности личности» (К.К. Платонов), «жизненная позиция» (Л.И. Божович), «взаимосвязь смысла и значения» (А.Н. Леонтьев) и ряд других.

В классификации американского психолога польского происхождения М. Рокича представлено два вида ценностей: *инструментальные*, которые связаны с осмысленным выбором индивидуальной стратегии поведения в качестве приоритетной; *терминальные*, которые в совокупности отражают шкалу наиболее релевантных жизненных целей, смыслов и идеалов отдельно взятого человека. Основное предназначение шкалы приоритетов и ценностей ученый видит в том, что она обуславливает индивидуальный ответственный выбор и актуализацию стратегии поведения и стратегии принятия решений [Rokeach, 1973].

Ряд представителей российской педагогической школы (И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) признавали ценность соразмерной нравственному идеалу. Организатор отечественной педагогической науки Н.Д. Никандров отмечал, что вектор ценностных ориентиров задается разделяемыми большинством членов общества нормами и регулятивами, особенностями мировосприятия и национального характера, актуальным культурным кодом. Соответственно, логическим следствием трансформации аксиологического пространства является трансформация нормативного пространства, а также целей и задач учебно-воспитательного процесса [Никандров, 1998]. На основе ценностных ориентаций человек выстраивает личностно значимую шкалу ценностей, нормирующих и регулирующих его поведение. Ценности отражают своеобразие и уникальность той или иной модели общественного устройства, а ценностные ориентации обеспечивают основу для изучения структуры отдельно взятой личности. В контексте социокультурной действительности ценности являются регулятором и «модератором» индивидуальной стратегии поведения.

Семантический анализ слова «ценность» позволяет обобщить несколько взаимосвязанных смысловых характеристик. Так, одним из основных смыслов, ассоциируемых с полисемантическим термином «ценность», является его понимание как особого социально обусловленного критерия, применяемого для оценки поступков людей, результатов их общественной и профессиональной деятельности, а также для оценки релевантности предметов и объектов окружающей среды. При этом ценность следует рассматривать и как объективный фундамент для организации и реализации процедуры оценивания. Очевидно, что процедура оценивания требует наличия обоснованных критериев и определенной совокупности правил, на основании которых будет приниматься решение о соответствии того или иного предмета или объекта предъявляемым требованиям. По сути эти критерии оказываются соразмерными самим ценностям. Они консолидируются в сознании общества и актуальном для него типе культуры, образуя систему социальных ценностей. Для каждого типа общества характерна своя совокупность и иерархия ценностей, свой уникальный морально-этический кодекс. Вместе с тем ряд исследователей обращают внимание на необходимость разграничения ценности как критерия от предметной ценности, то есть непосредственно от предмета, ценность которого уже постулируется признанной общественным сознанием, а также от субъектной ценности как результата понимания и восприятия этого критерия на уровне индивидуального сознания [Овчарова, 2004]. Ценностные ориентации, составляющие опору внутренней структуры личности человека, дают возможность устанавливать и корректировать границы между множествами значимого и незначимого для человека, и, тем самым, по аналогии с социальными ценностями выступают в качестве оценочной шкалы, но уже на личностном уровне. В данном контексте их также можно рассматривать как ценности, но чтобы подчеркнуть их нетождественность с предметными и социальными ценностями, их следует отнести к числу субъектных ценностей. Соответственно, ценности как образ того, что воспринимается и оценивается человеком как желанное и желательное, призваны отражать субъектное положение предметов и объектов социокультурной действительности, будучи при этом обусловленными объективными предпосылками и обстоятельствами.

Всесторонний анализ смысловых и содержательных характеристик ценности требует рассмотрения ее в качестве «драйвер-фактора», побуждающего человека к совершению определенных действий и поступков, к принятию определенных решений. Однако сопоставительный анализ показывает, что цели и потребности (интересы), наделяемые схожей функцией, суть которой заключается в том, чтобы побуждать человека к тем или иным действиям, реализуют ее по-разному. «В мире ценностей ... происходит усложнение стимулов поведения

человека и причин социального действия. На первый план выступает не то, что, безусловно, необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается на уровне потребностей), не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия (это уровень действия интересов), а то, что должно, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве, те моменты поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности» [Здравомыслов, 1986, с. 160–161]. Направленность человека на высшие, фундаментальные ценности является основным параметром, подтверждающим его самодостаточность, творческую индивидуальность и независимость мышления. Ценности являются тем ориентиром, на основании которого человек определяет свое место в структуре общества, предназначение свое социальной и профессиональной деятельности и, соответственно, осознает цель и ценность жизни.

Философы, социологи, педагоги, культурологи, психологи отмечают, что в стране складывается новая морально-нравственная атмосфера, идет переоценка ценностей, их творческое переосмысление. В этой связи гуманистические ценности приобретают особое значение.

Основы гуманизма в современной духовной культуре заложены М. Ганди, Л.Н. Толстым и А. Швейцером. Гуманизм всегда персоналистичен, то есть направлен на отдельно взятого человека. Другими словами, поступать гуманно (в данном случае – справедливо) – значит вслушиваться во внутренний культурный мир (душу), принимать участие в его (духовном) развитии. Быть гуманным означает развивать жизнь, то есть поступать в соответствии с благом для себя и окружающих, преодолевая разрушительные силы и укрепляя созидательные связи. В частности, А. Швейцер подчеркивает, что «в культуре главное – не материальные достижения, а то, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека и улучшения социально-политических условий жизни народов и всего человечества и в своих взглядах постоянно руководствуются этими идеалами. Лишь в том случае, если индивиды в качестве духовных сил будут работать над совершенствованием самих себя и общества, окажется возможным решить порождаемые действительностью проблемы и обеспечить благотворный во всех отношениях всеобщий прогресс» [Швейцер, 1973, с. 307].

Проведенный О.А. Кандрашихиной анализ подходов к пониманию сущности и содержания гуманистических ценностей показал, что представители разных научных школ по-разному толкуют данную категорию. В большинстве случаев в качестве рядоположенных терминов используются такие понятия как нравственные, духовные, фундаментальные, универсальные и общечеловеческие ценности [Бездухов, Позднякова, 2018; Григорьева-Голубева, Евграфова, 2018; Дерюга, 2013].

В работе отечественного исследователя В.Е. Дерюги среди основных гуманистических ценностей выделены такие как направленность человека на постижение закономерностей окружающей действительности, на осмысление себя как активного субъекта деятельности, на реализацию творческого потенциала, саморазвитие, проявление уважительного отношения и любви к другим членам общества, способность чувствовать и понимать эмоции другого человека, ценностное отношение к предметам и объектам социокультурного пространства [Дерюга, 2013].

К базовыми гуманистическими ценностями традиционно относят свободу, любовь, добро, красоту, совесть, доброжелательность, собственное достоинство, самоуважение, развитие интеллекта, трудолюбие, ответственность, нравственность, самореализация, самоопределение, сохранение и развитие собственной культуры, творческую активность, терпимость к другим народам и их обычаям [Дерюга, 2013; Иванов, Холодкова, 2023; Шарапова, 2015].

В Национальной педагогической энциклопедии отмечается, что в гуманистическом мировоззрении главным признаком ценности является наличие в ней благотворных для человека качеств, свойств, возможности использовать эту ценность во благо человека, или ее способность соединяться с положительными качествами индивида. Область гуманистических ценностей складывается из того, что признается ценным нашей человечностью, что человечно и позитивно в самом человеке, что признается ценным в виде комбинации наших нейтральных и позитивных качеств.

Мы будем понимать гуманистические ценности в широком смысле как основу для построения общества, где высшей ценностью является жизнь человека, а все материальные и нематериальные ресурсы направлены на то, чтобы сделать эту жизнь максимально комфортной и безопасной.

Очевидно, что развитие общества не сводится лишь к экономическому росту. Эффективность образования определяется не только профессиональными знаниями и навыками выпускника, но и усвоением ими основ национальной и мировой культуры, нравственных ориентиров. В этой связи обращает на себя внимание отсутствие прочных и устойчивых ценностных связей между поколениями современности и прошлого. Помимо этого, следствием глобализации информационных систем, обуславливающей беспрепятственный и системный доступ к постоянно расширяющемуся спектру информационных ресурсов, является уязвимость и незащищенность молодого поколения в связи с трансляцией шкалы ценностей, имеющей явно выраженную антигуманную направленность. Следовательно, для представителей современного поколения актуальной остается задача поиска и выбора конструктивной шкалы жизненных ценностей, истинных нравственных образцов поведения, осмысления актуальных целей

деятельности, утверждения норм нравственной личности. В свою очередь, это актуализирует задачу формирования у обучающихся готовности решать общечеловеческие задачи, усвоения социальных, культурных, этических доминант. Формирование гуманистических ценностей возможно на основе использования духовного потенциала культуры посредством актуализации осознания личностного смысла общечеловеческих ценностей, расширение образовательного и культурного поля. Существенным образом на рост ценностей и их актуализацию влияет образование как процесс окультуривания человека. Образование формирует систему ценностей, осуществляя передачу культурных ценностей, смыслов и отношений. Однако, как справедливо отмечает В.Е. Дерюга, сложность заключается в том, что ценности не могут просто транслироваться от одного человека к другому, от старшего поколения к младшему [Дерюга, 2013]. Ценности культуры накладываются на внутренний субъективный мир человека и в результате этого взаимодействия образуются сложные сочетания смыслов и отношений. Культура динамична и с усложнением мира человек становится все более противоречив в своих поступках. Кроме того, ценности невозможно просто передать: они формируются только при наличии активной позиции всех субъектов образовательного процесса. Таким образом, можно констатировать, что обращение к гуманистической традиции, которая складывается в ходе всей человеческой культуры, является наиболее верным направлением развития современной мировой системы образования.

Однако, как показывают исследования В.А. Григорьевой-Голубевой и И.В. Евграфовой, современная молодежь проявляет достаточно высокий уровень самостоятельности и автономности при определении индивидуально значимого набора ценностных и идеологических установок [Григорьева-Голубева, Евграфова, 2018]. Л.Т. Потанина отмечает направленность актуальной шкалы ценностных ориентаций на сферу материального благополучия и развлечений, а также недостаточно высокие позиции гуманистических ценностей в качестве основной характеристики современного ценностного пространства [Потанина, 2011].

Современные исследователи выделяют 4 основных фактора, которые оказывают наиболее значительное влияние на зарождение и последующую эволюцию гуманистических ценностей: 1) семейные связи (определение шкалы нравственных моральных и материальных идеалов, обретение внутренних смыслов, формирование внутреннего и личностного стержня человека); 2) образовательный опыт (личность педагога как условие результативности нравственного воспитания молодежи); 3) группа принадлежности и идентификации / референтная группа (одноклассники / одноклассники или представители старшего поколения, оказывающие наибольшее влияние на жизнь и деятельность ребенка);

4) средства массовой информации (печатные и электронные) как агент социализации, приобщения индивида к обществу. Сходство позиций представителей разных научных школ проявляется в том, что семью они считают той социальной группой, которая оказывает ключевое влияние на формирование морального кодекса ребенка, его системы ценностей, на его выбор нравственных и идеологических установок. В частности, в исследовании М.С. Яницкого установлено, что семья является тем фундаментом, за счет которого формируется критериальная база оценивания, обеспечивается становление и эволюция ценностных представлений человека [Яницкий, 2000]. Семейный фактор развития ценностной сферы личности человека является предметом научных интересов многих исследователей. Проводя критический анализ результатов исследований Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.С. Кона, Г. Крайга, А.Е. Личко, П. Массена, В.С. Мухиной, К. Роджерса, Е.Ф. Рыбалко, М.С. Яницкий выделяет группу факторов, обуславливающих ключевую роль семейных отношений в аксиологической идентификации личности: структура семьи (состав семьи, количество детей в семье, наличие бабушки, дедушки, тети, дяди, двоюродных братьев и сестер); стратегия воспитания и поведенческая стратегия родителей; стиль взаимоотношений между родителями; образовательный опыт, социальное и финансовое положение родителей; социальная, культурная, этническая и религиозная идентичность членов семьи. Среди ключевых условий развития семейной шкалы гуманистических ценностей необходимо выделить такие как ценностные ориентиры родителей и других значимых взрослых; понимание родителями ценностных, нравственных и идеологических установок своих детей; достаточный уровень внимания и заботы со стороны родителей и других значимых взрослых по отношению к детям.

Таким образом, следует резюмировать, что гуманистические ценности на протяжении развития человечества занимали доминирующие позиции в формировании и развитии личности. Общность исторического развития народов предопределила схожесть основных позиций гуманистических ценностей. При этом социокультурный контекст позволяет говорить об отличительных особенностях рассматриваемых ценностей. В языковой картине каждого этноса ментальные характеристики подтверждают сущность гуманистических ценностей, характеризующих образ идеальной личности, к которой стремится каждый человек [Мусханова, Насугаева, 2019].

Любая профессиональная деятельность предваряется постановкой и осознанием цели. Высокий уровень знаний не гарантирует высокого сознания. Представление о результате труда должно быть основано не только на профессиональных амбициях, экономических преимуществах, но и идеи общечеловеческого блага и прогресса. Человек должен быть достаточно развит, чтобы понимать абсолютные ценности, видеть свои профессиональные задачи сквозь

призму моральных и нравственных идеалов. И это должно стать внутренним критерием оценки деятельности для каждого человека. Сохранение же гуманистических ценностей возможно только в обращенности к личности, к оптимальному, поступательному и созидательному росту человека, основанному на приоритете творчества и свободы, что, безусловно, предполагает особые требования к подготовке педагогических кадров.

Тема 4. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации образования

Новое понимание человека, его сущности диверсифицировало палитру универсальных гуманистических педагогических ценностей, в которой должны хорошо ориентироваться педагоги цифрового поколения образования.

Характерное для современного постиндустриального типа общества, в котором преобладает инновационный сектор с высокопроизводительной промышленностью и индустрией знаний, утилитарная и рациональная природа межличностной и межпрофессиональной коммуникации в той или иной степени модифицирует модель педагогической общения. Изначально современный человек не обеспечен готовой моделью мировосприятия и четкими моральными ориентирами. Соответственно, соприкасаясь с динамическими многозадачными преобразованиями, человеку приходится демонстрировать постоянную готовность как к переформатированию своей ментальной картины мира, так и к переосмыслению своего личного морального кодекса. Все это приводит, с одной стороны, к актуализации автономности и субъектности личности, свободе от массовости и однородности культуры и общества, а, с другой – к неопределенности и расплывчатости ценностных границ, отсутствию жесткой привязанности к определенным нравственным и моральным императивам.

В сложившейся современной педагогической реальности востребованным оказывается аксиологический подход к подготовке педагогических кадров. Основное положение данного подхода сводится к тому, что предназначение педагогического образования видится не только в формировании и актуализации портфеля профессиональных компетенций будущих школьных учителей и преподавателей вузов, но и в содействии их аксиологической идентификации. Изменение условий жизни и социально-экономических условий труда, сдвиги пропорциональных связей в системе общественных и личных потребностей среди прочего обусловили трансформацию ценности педагогической деятельности (в том числе и гуманистические).

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в его особенностях деятельности и образе мышления. По классификации, предложенной Е.А. Климовым, педагогическая профессия относится к группе профессий,

предметом которых является другой человек. Однако педагогическую профессию из ряда других выделяют прежде всего по образу мыслей ее представителей, повышенному чувству долга и ответственности. В связи с этим педагогическая профессия стоит особняком, выделяясь в отдельную группу. Главное ее отличие от других профессий типа «человек – человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности обучающегося, педагог призван управлять процессом его интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования его духовного мира. Своеобразие педагогической профессии заключается также и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер (см. Приложение 4).

Ретроспективный анализ показывает, что за педагогической профессией исторически закрепились две основные социальные функции – *адаптивная* и *гуманистическая* («человекообразующая»).

Адаптивная функция связана с приспособлением обучающегося, воспитанника к конкретным требованиям актуальной социокультурной реальности, а *гуманистическая* – с развитием его личности, творческой индивидуальности.

Тем самым, с одной стороны, педагог призван готовить своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, педагог работает на будущее.

Известно, что современный педагог осуществляет педагогическую, методическую, исследовательскую деятельность, которая направлена на воспитание и обучение подрастающего поколения, содействие им в период их социального и профессионального становления, а также на взаимодействие со взрослым населением, нуждающимся в профессионально-педагогической помощи. По сути, он является посредником между обучающимся и духовными ценностями прошлых и современных поколений. Эти ценности, знания, морально-этические нормы так или иначе несут в себе личностные черты педагога, его оценки. Педагог, приобщая обучающихся к знаниям, одновременно передает им свой характер, предстает перед ними как образец человечности. Поэтому одной из главных, определяющих особенностей данной профессии является ее глубоко гуманистическое начало. Исходя из этого, можно говорить о том, что в условиях трансформации педагогического образования актуализируется роль воспитания будущих педагогов, основанного на гуманистической направленности

образовательного процесса, признания ценности человеческой личности как социокультурного императива [Николина, 2023].

По мнению В.И. Слободчикова, «сегодня совершается своеобразный антропологический поворот: все происходящее с человеком приобретает решающую роль в бытии общества и культуры, в глобальной динамике современного мира» [Слободчиков, 2005, с. 15]. Действительность, в которой оказалось мировое сообщество, ориентирует его, а, значит, и систему образования на глубокое переосмысление роли и значения человека, на признание его важнейшей общественной и личностной ценности.

При определении вектора развития современного педагогического образования в России необходимо учитывать все динамические трансформации его фундаментальных установок, обусловленных процессами:

- глобализации, охватывающей все сферы жизни людей;
- цифровизации, изменяющей образовательный процесс и обеспечивающей новое качество деятельности обучающихся;
- опережающей модернизации инструментов, технологий, механизмов, способствующих улучшающих конкурентные позиции отечественного образования и его интеграцию в мировое образовательное пространство.

В.В. Николина предлагает рассматривать педагогическое образование в двух аспектах: *как стабилизирующий фактор современного образования*, аккумулирующий весь положительный гуманистический социокультурный опыт, обусловленный обучением, воспитанием и развитием индивида, и *как фактор возвращаемой гуманистической стратегии будущего образования*, основанный на инновациях, патриотических, гуманистических тенденциях в контексте идей «потребного будущего».

В данных обстоятельствах востребованной оказывается стратегия подготовки педагогических кадров нового поколения как «хранителей нравственности и человеколюбия», «передающих эстафету знаний и культуры», являющихся «двигателями цивилизации». Не вызывает сомнений тот факт, что для государства не существует более приоритетной задачи, чем развитие системы образования как формы духовной культуры и воспитание у каждого последующего поколения ценностного отношения к мировому историко-культурному наследию. Особенно в период ломки стереотипов поведения и традиций, который переживает не только наша страна, но и все планетарное сообщество. И именно та нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему «Учитель», станет лидером XXI века [Моисеев, 1995]. Совершенствуя образование, важно отчетливо представлять сегодняшние потребности общества, видеть перспективу их развития, отчетливо представлять себе того человека, которому предстоит жить, работать и творить в новых условиях.

Так, на обеспечение конкурентных преимуществ отечественных педагогических кадров направлены утвержденная Правительством Российской Федерации «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» и Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В данных руководящих документах федерального значения особо подчеркивается ключевая роль воспитания как процесса формирования морального облика человека, а также роль традиционных ценностей, обеспечивающих историческую и культурную связь разных поколений. Организация целенаправленного процесса воспитания признается наилучшим ресурсом для сохранения и укрепления традиционных ценностей как основы консолидации современного российского общества. Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования также ориентированы на актуализацию ресурсного потенциала педагогического наставничества как гибкой и адаптивной стратегии трансляции опыта, мировоззренческих и идеологических установок, профессиональных и надпрофессиональных компетенций в контексте неформальной взаимопользующей коммуникации, основанной на принципах равноправия, сотрудничества и доверия. Освоение содержания образовательных программ, модулей, курсов повышения квалификации для подготовки педагогических кадров должно обеспечивать сопричастность обучающихся / слушателей национальным и мировым культурным и историческим ценностям педагогов, гуманитарным, духовным, нравственным, социальным, патриотическим ценностям профессионального педагогического образования.

Тенденция, связанная с проявлением гуманистической направленности педагогического образования, предполагает переосмысление ключевых целей и задач системы подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров с учетом ряда принципов, основными среди которых являются: *синтеза общей и педагогической культуры, принцип интеграции основных положений системного и личностно-деятельностного подходов, принцип эволюции профессионального педагогического роста под влиянием внутренних или внешних факторов.*

Современный преподаватель высшей школы должен демонстрировать не только высокий уровень профессиональных компетенций, но и достаточный уровень общей и педагогической культуры. При этом общая культура специфическим образом проецируется на область профессионально-педагогической деятельности преподавателя (см. Приложение 5). Синтез общей и педагогической культуры обеспечивает необходимый фундамент для формирования гуманитарной культуры личности как процесса познания человеком интеллектуальных

и духовных предметов и явлений актуальной окружающей действительности. Обеспечение единства общей и педагогической культуры прямо пропорционально связано с проблемой профессиональной загруженности преподавателя, фактором наличия / отсутствия свободного времени, с уровнем и структурой материальной базы, необходимой для удовлетворения социокультурных потребностей личности.

Единство системного и личностно-деятельностного подходов в практической деятельности преподавателя позволяет ему осознать интегративный характер процессов, происходящих в педагогических системах. Системность и целостность дают возможность концептуализировать педагогическую культуру как полифункциональный феномен в его нравственном, эстетическом, дидактическом, инновационном и других проявлениях. Реализация личностно-деятельностного подхода исключает преувеличение какого-либо из параметров (личностного или деятельностного) в теории и практике современного образования. Одним из очевидных последствий гипертрофии деятельностного подхода, его упрощенного понимания может быть то, что подготовка специалиста будет ограничена освоением набора частных, предметных и методических компетенций. При этом сама личность специалиста, динамика ее становления и проявление не будут рассматриваются в качестве самостоятельных предметов и объектов исследования. Гуманистическая направленность педагогической деятельности актуализирует важность рефлексивной культуры преподавателя и студента.

Гуманистическая направленность педагогической деятельности преподавателя осуществляется также при условии соблюдения принципа динамики профессионально-педагогического совершенствования. Релевантность данного принципа обусловлена такими факторами как актуализация педагогического и психологического знания; удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и становлении; дефицит комплексной методики повышения профессиональной педагогической культуры; проектирование инновационной образовательной среды вуза, факультета и кафедры.

Выделенные принципы гуманистической направленности взаимосвязаны, соподчинены, они образуют определенную систему. В одной ситуации данные связи оказываются прочными и устойчивыми, а в другой – могут отличаться гибкостью, подвижностью, кратковременностью. Так или иначе за счет их неразрывности обеспечивается целостность и динамичность практического воплощения гуманистической направленности педагогической деятельности преподавателя.

На значимость гуманистической направленности подготовки будущих педагогов указывали в своих исследованиях представители отечественной

психологической школы В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов. В соответствии с их пониманием гуманистической направленности центральное место в структуре образовательных отношений занимает будущий педагог, его моральное и нравственное совершенствование, развитие его личностных качеств, формирование индивидуальной траектории его личностного и профессионального развития [Зинченко, Моргунов, 1994]. Кроме того, авторами подтверждено наличие корреляционных связей между гуманистической направленностью профессиональной деятельности школьного учителя и преподавателя высшего учебного заведения и гуманистической природой педагогического труда. Гуманистическая направленность процесса подготовки педагогических кадров предполагает «прикладное воплощение в жизнь главных принципов гуманизма в сфере повседневной социальной практики» [Разбегаева, 2001, с. 27]. В данном контексте гуманистическую направленность целесообразно рассматривать как основополагающий критерий организации содержания педагогического образования, в связи с тем, что его качественные характеристики обусловлены нравственными установками и моральными ориентирами личности.

Е.Н. Шиянов и В.В. Николина относят гуманистическую направленность личности будущего педагога к высшему уровню развития личности. Исследователи сходятся во мнении о том, что подобный уровень развития личности соотносим с системой взглядов и принципов человека, которая составляет основу шкалы традиционных общечеловеческих ценностей, и в основании которой лежит проявление гуманистического и ценностного отношения ко всем субъектам образовательной деятельности [Николина, 2023; Шиянов, 2001; Шиянов, 2001; Шиянов, 2002, с. 478].

В контексте современной педагогической действительности гуманистическая направленность рассматривается с точки зрения ее противопоставления технократизму, тоталитаризму и национализму. Гуманистическая направленность педагогического образования ориентирована на будущего педагога как на самодостаточную и автономную личность, нацеленную на максимальную реализацию своего личностного, интеллектуального и профессионального потенциала. При этом ее исходным постулатом, который созвучен с основополагающим принципом гуманизма, является признание человека безусловной ценностью, «мерой всех вещей», универсальным критерием рефлексии на уровне личности и общества.

Методологическую основу гуманистической направленности подготовки будущих педагогов, на основании которых осуществляется выбор целей и задач учебно-воспитательного процесса, определяется и актуализируется его содержание, составляют антропологический, социокультурный, аксиологический и субъектный подходы. Интеграция перечисленных подходов позволяет осуществлять

результативный поиск ценностных установок и моральных ориентиров, разрабатывать релевантные стратегии исследования стратегий в контексте «текучности» современного типа восприятия, характерного для постиндустриального общества. Исходя из того, что педагогика как научная дисциплина органично связана с целым комплексом наук (естественных, гуманитарных, обществоведческих), правомерно утверждение о том, что методологической базой профессиональной подготовки педагогов в плане становления истинно гуманистических основ их мировоззрения, безусловно, является философия, в частности философия диалога, экзистенциализм, философская герменевтика и педагогическая антропология.

Для гуманистической направленности подготовки будущих педагогов свойственна опора на антропологическую и мировоззренческую установки. При этом в качестве конечной цели определяется разносторонне развитая личность, стремящаяся к самосовершенствованию и самообразованию, к реализации себя как Человека, гражданина, профессионала.

Уникальность гуманизации педагогического образования проявляется в том, что будущие школьные учителя и преподаватели высших учебных заведений имеют определенные обязательства перед теми, кого им предстоит обучать и воспитывать, призваны обеспечивать интеграцию внутреннего мира, обучающего и обучающегося. Гуманистическая направленность репрезентируется в сознании будущего педагога через эмоции, чуткость, сопричастность, сопереживание и реализуется через межличностную и межпрофессиональную коммуникацию.

Отечественные исследователи В.П. Бездухов и Е.В. Кулешова основную особенность профессиональной деятельности современного педагога видят в том, что ее гуманистическая направленность в полной мере соответствует целям личностного и профессионального самоопределения обучающихся, социальному заказу на «формирование гуманистически ориентированной личности» [Бездухов, Кулешова, 2015, с. 802]. Исходя из этого актуальное содержание программ подготовки педагогических кадров для современных школ, колледжей и вузов должно отвечать гуманистической природе педагогической деятельности, обеспечивать максимально эффективную включенность обучающихся в педагогическую практику как важнейший этап подготовки к основным видам будущей профессиональной деятельности, создавать необходимые организационно-педагогические условия для формирования гуманистической центрации будущих педагогов.

Результаты исследования В.В. Николиной позволили автору выделить три контекста, взаимосвязь которых обеспечивает гуманистическую направленность подготовки педагогических кадров: *знаниевый*, связанный с освоением

актуального содержания гуманистической педагогики; *деятельностный*, суть которого заключается в создании условий, необходимых для включения обучающихся в решение задач, приближенных к реальной профессиональной деятельности, в повышении практикоориентированности образовательного процесса и расширении его гуманистического базиса; *ценностно-ориентационный*, связанный с ценностными аспектами гуманизации образовательного пространства современного учебного заведения, с развитием ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога, основу которой составляют любовь к обучающимся, уважение их фундаментальных прав и свобод [Николина, 2023]. При этом смысловое и содержательное обогащение гуманистических ценностей обеспечивается за счет их сочетаемости с историко-культурным наследием нации.

В современной научной литературе «портрет» преподавателя часто описывается термином «педагог цифрового» поколения, который должен обладать необходимыми компетенциями для обеспечения эффективного педагогического взаимодействия с «цифровым поколением» детей и молодежи, которые проходят социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере повседневной жизни, образования и профессиональной деятельности.

В условиях цифровизации системы образования педагог призван реализовать следующую совокупность функций:

- актуализация форм, средств, методов и содержания обучения, фонда оценочных средств, проектирование локальной развивающей образовательной среды образовательной программы / учебной дисциплины / учебного занятия;
- обеспечение разнообразия, адаптивности и гибкости форм организации учебно-воспитательной деятельности, рациональной сочетаемости и последовательности цифровых и нецифровых образовательных технологий;
- синтез индивидуальных и групповых форм учебной, внеучебной и самостоятельной работы в условиях инновационной информационно-обучающей образовательной среды;
- вовлеченность в образовательную коммуникацию как содеятельность всех субъектов учебно-воспитательного процесса;
- вовлеченность в рефлексивный анализ лично и профессионального значимого опыта всех субъектов учебно-воспитательного процесса;
- развитие критического мышления в ходе осуществления поиска и отбора релевантных цифровых источников информации;
- мониторинг академической и познавательной мотивации обучающихся для выявления и анализа приоритетных мотивов их учебной деятельности;

- интеграция реального и цифрового образовательных пространств с целью достижения более высоких результатов образования и повышения его качества;
- оказание педагогической поддержки в личностной и профессиональной идентификации обучающегося;
- организация непрерывного взаимодействия (на личностном и профессиональном уровнях) с коллегами, работающими с той же академической / проектной группой.

По мнению ряда исследователей, основные преимущества цифровых технологий и психологические риски их неэффективного использования с точки зрения преподавательского состава вузов тесно связаны с когнитивным развитием молодежи, следовательно, новые принципы построения взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе должны в большей степени опираться на достижения современной когнитивной психологии, поскольку применение когнитивных технологий в обучении позволяет объединить психические рациональные начала личности в единое целое посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля, способствует развитию всей совокупности умственных способностей и стратегий и адаптации к новым ситуациям [Пучкова и др., 2022; Вербицкий, Пучкова, 2017].

Таким образом, «портрет» современного педагога определяется такими параметрами как адаптивность, достаточный уровень социальной и профессиональной мобильности, умение осуществлять профессиональную деятельность в условиях неопределенности и нестабильности, профессиональное совершенствование, вовлеченность в инновационную деятельность с целью повышения профессиональной эффективности, рациональное использования инновационных педагогических технологий и образовательных ресурсов. Гуманистическая направленность подготовки педагогов нового поколения нацеливает их на проявление гуманного, ценностного и уважительного отношения к личности обучающегося как самостоятельному субъекту образовательных отношений, на осознание его уникальности, значимости и индивидуальности, на реализацию гуманистических смыслов образования. Кроме того, гуманистическая направленность педагогического образования в той или иной степени отражает отношение педагога к предметам и объектам окружающей действительности, к самому себе, обеспечивает реализацию принципа единства деятельности и общения, который предполагает необходимость конструктивного взаимодействия с другими членами общества при вовлеченности в совместную созидательную деятельность. В данной связи можно говорить о том, что в основе гуманистической направленности подготовки будущих педагогов лежит индивидуальный моральный кодекс, или, если использовать терминологию И. Канта,

система «культивирования собственных сил», обуславливающая структуру, содержание и свойства ценностей. Как будущий профессионал, обучающийся оказывается вовлеченным в проектирование гуманистической образовательной среды учебного заведения как пространства для реализации своего личностного и профессионального потенциала. Гуманистическая направленность подготовки педагогических кадров будущего обусловлена миссией современного педагогического образования, призванного проектировать и актуализировать целостное ценностное и смысловое пространства образовательного учреждения.

Современный этап социокультурной эволюции сопряжен с гуманизацией общественных отношений, с предназначением человека в качестве основного драйвера научного, интеллектуального, культурного и социального прогресса, обеспечивающего сохранение преемственности с прошлыми поколениями и одновременно переход общества на более высокий уровень развития. Эволюция гуманистических традиций в образовании обусловлена современной динамикой развития человека и общества в целом, что позволяет говорить об актуальности междисциплинарных исследований с целью анализа сущности и основных направлений гуманизации на всех уровнях образования, осмысления предпосылок и последствий реализации гуманизма как регулятивного принципа организации педагогической деятельности.

Вопросы для обсуждения

1. Охарактеризуйте основные этапы становления гуманистической педагогики.
2. Назовите и охарактеризуйте основные направления гуманистической педагогики.
3. Оцените среднесрочные перспективы развития гуманистической педагогики.
4. Чем, на Ваш взгляд, можно объяснить факт существования различных направлений в рамках гуманистической педагогики?
5. Как Вы считаете, чем обусловлено отсутствие единого теоретического толкования гуманистических ценностей среди представителей современного научно-педагогического сообщества?
6. Опишите и прокомментируйте «портрет» «педагога цифрового поколения».
7. В чем, по Вашему мнению, заключается основное отличие традиционного педагога от педагога цифрового поколения? В чем сильные и слабые стороны каждого из них?
8. Составьте профессиограмму современного преподавателя высшего учебного заведения.
9. *«В гражданском обществе, – писал Гегель, – каждый для себя – цель, все другие суть для него ничто. Но без соотношения с другими он не может достигнуть объема своих целей, эти другие суть потому средства для целей особенного».* Как Вы понимаете данное высказывание? Согласны ли Вы с ним? Аргументируйте свой ответ.
10. Составьте перечень компетенций, моделирующих деятельность будущего педагога (от деятельности к личности).

11. Оцените основную образовательную программу по своему направлению подготовки с точки зрения соответствия основным принципам гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

12. Оцените одну из актуальных программ курсов повышения квалификации / профессиональной переподготовки для педагогов с точки зрения их соответствия основным принципам гуманизации и гуманитаризации образования.

13. На примере конкретного учебного заведения / основной образовательной программы продемонстрируйте противоречия между основными принципами гуманизации и цифровизации образования. Каковы, на Ваш взгляд, пути разрешения данных противоречий?

14. С Вашей точки зрения, каковы основные вызовы в подготовке будущих педагогов?

15. Проанализируйте основные изменения в требованиях к педагогу за последние 15–20 лет. Ответ представьте в виде таблицы.

ЧАСТЬ III. ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 1. Основные факторы гуманизации высшего образования

Признание личности в качестве ключевого фактора общественного прогресса, гуманизация межличностных и профессиональных отношений становится ведущей характеристикой современного просвещенного, правового общества.

Ряд исследователей склонны считать, что успешность и результативность постиндустриального этапа развития цивилизации будет во многом определяться духовной трансформацией общества, преобразованием внутренней структуры личности человека как его уникальной субъективной реальности. Значимость научных и технических достижений прошлого столетия является очевидной и, безусловно, его опыт должен стать основой для научных и исследовательских поисков современного поколения. Вместе с тем поступательное развитие общества следует связывать не только с интенсификацией производства, расширением производственного потенциала и технологизацией социальных процессов, но и в значительной степени с увеличением человеческого потенциала [Черницкая, 2008]. Очевидно, что каждый эволюционный этап развития общества должен сопровождаться пересмотром роли и места в нем человека, актуализацией возможностей для его развития.

Реализовать поставленные цели во многом призвана система образования как уникальный социальный институт, в контексте которого обеспечивается приращение человеческого капитала как основного созидательного ресурса любого общества. Следовательно, на основании результативности деятельности этого института можно судить и об эффективности реализации культурного, научного, интеллектуального и экономического потенциала общества, охватывающего весь спектр его человеческих, материальных и финансовых ресурсов.

Диверсификация современного образования, проявляющаяся в многообразии его уровней и форм, указывает на его непрерывность и может рассматриваться как фактор, способствующий самореализации личности обучающегося. Обобщение основных тенденций развития мировой высшей школы позволяет заметить, что диверсификация образования обеспечивается за счет его фундаментализации и гуманизации, в результате чего центром всей образовательной системы становится личность обучающегося, способного критически осмысливать окружающую его социальную реальность, заинтересованного в регулярной актуализации личностно и профессионально значимых компетенций.

В современном контексте можно выделить четыре фактора, которые влияют на то, насколько успешным окажется ответ мирового сообщества

на стоящие перед ним актуальные вызовы: 1) тип личности, который окажется востребованным в глобальном информационном обществе; 2) уровень субъективного сознания человека, репрезентирующий весь спектр свойственных ему взглядов, убеждений, принципов, мыслей и чувств; 3) особенности межличностных и межпрофессиональных связей, регулирующих процесс организации совместной деятельности участников контактной группы / профессионального коллектива; 4) уровень вовлеченности личности в созидательную социально и профессионально значимую деятельность. Очевидно, что модель образования университетского типа, ориентированная на будущее, в качестве образовательного (и, соответственно, общественного) идеала определяет личность гуманистического типа, обладающую такими характеристиками как просвещенность, широта кругозора, эрудированность, высокий уровень общей культуры, гуманитарно-гуманистический стиль мышления, отличающийся полнотой, целостностью и непротиворечивостью, высокой эмоциональной вовлеченностью и погружением в исследуемые предметы и объекты окружающей действительности, способность находить нестандартные решения актуальных социально и профессионально значимых задач [Черницкая, 2008].

Опираясь на результаты исследования Е.Ю. Клепцовой под *гуманизацией образования* мы будем понимать многоплановый социально-психологический процесс утверждения и продвижения гуманистических ценностей, стимулов, мотивов поведения, очеловечивание целостной картины мира у обучающихся и педагогов, развитие гуманистического мышления и мировоззрения через вариативность и дифференцированность обучения, многообразие образовательных программ, методической и научной литературы при центрации на личности обучающегося, обеспечивающих результативный поиск личностных смыслов образования и личностных смыслов осваиваемых дисциплин и курсов [Клепцова, 2012].

Фасилитация процесса гуманизации образования обеспечивается за счет ряда факторов как основных предпосылок и движущих сил, придающих импульс поступательному развитию личности [Клепцова, 2012].

К основным факторам гуманизации современного отечественного образования можно отнести следующие: *признание всеми субъектами образовательных отношений приоритета гуманитарных и гуманистических ценностей; утверждение субъектных позиций всех участников образовательной деятельности; предоставление свободы выбора при проектировании и актуализации индивидуальной образовательной траектории; опора на личностно-ориентированную стратегию взаимодействия при организации образовательной среды; обеспечение и сохранение безопасной образовательной среды; ценностное отношение к личностному многообразию и разнообразию культурных форм*

и способов жизни и деятельности; приоритет модели межличностных отношений между ключевыми субъектами образовательных отношений, основанной на принципах человечности и толерантности. Представим характеристику выделенных факторов.

Научное и педагогическое сообщество XXI века утверждает *признание гуманитарных и гуманистических ценностей в качестве основного типа ценностей*, соразмерного актуальным устремлениям, идеологическим установкам и жизненным приоритетам современного общества. Обязательность оценки оценивающего / эксперта подтверждает субъективно-объективную природу ценности. Востребованность гуманистических и фундаментальных ценностей в современном мировом образовательном предполагает пересмотр взаимоотношений мира взрослых и мира детей. Исследования А.Б. Орлова и М.А. Хазановой подтверждают тезис о том, что прежние и вновь появляющиеся принципы вступают в отношения противопоставления [Орлов, Хазанова, 1993]. Система строгого подчинения младших старшим, односторонняя коммуникация, произвол, надзор, взросление, внутренние чувства, изменение формы или объема объекта составляют иерархию принципов ассимилятивной парадигмы, в рамках которой мир взрослых задает определенный образ для миру детей, признавая идеальным свой собственный образ. Методологической основой данной парадигмы является концепция бихевиорального контроля (Р. Скиннер и др.) либо интериоризации предметных действий (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.).

Фактором гуманизации образовательной среды учебного заведения, требующим отдельного рассмотрения, является *признание субъектной позиции ключевых участников учебно-воспитательного процесса.*

Под *субъектом* принято понимать личность как создателя, инициатора социальных трансформаций, автора инновационных направлений развития культуры, науки и техники, новых способов познания и форм деятельности. [Баева и др., 2011, с. 11].

В.А. Петровский вводит в научный оборот понятие *«отраженная субъектность»*, которая подразумевает представленность одного человека в другом [Петровский, 1992]. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и Е.Н. Шиянов исследуют ресурсные характеристики современной педагогики, позволяющие актуализировать субъектную позицию педагога как творца активной профессионально-значимой деятельности. Результаты проведенного авторами исследования позволили выделить совокупность факторов, актуализирующих субъектность будущего педагога, основным среди которых является убежденность в самоценности педагогической деятельности и осознание особой социальной и гуманитарной миссии педагогического наставничества [Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 2002].

Исследование Е.Н. Волковой показало, что педагог как источник активности оказывает влияние на образ мыслей и оценочные суждения обучающихся, вследствие чего происходят те или иные трансформации в структуре личности как обучающего, так и обучающегося [Волкова, 1998]. Вслед за Е.Н. Волковой, Г.А. Аксенова опытно-экспериментальным путем подтверждает гипотезу о том, что субъектность педагога следует рассматривать как определенную педагогическую установку, детерминирующую выбор той или иной модели профессионального общения ключевых субъектов образовательного процесса [Аксенова, 1998].

Соответственно, в общем и целом автономность административного ресурса и профессорско-преподавательского состава можно дефинировать как позицию личностного и квалификационного роста. Ее также можно представить как особый вид внутренних, ментальных связей, сочетание которых обеспечивает баланс и соразмерность внешней и внутриличностной сред, согласованность внешних педагогических воздействий и внутриличностного потенциала. С одной стороны, автономная позиция родителей, студенческого и педагогического сообществ, администрации образовательных учреждений разного уровня, их субъектность предполагает наличие корреляционных связей между целевыми установками, мотивационными основаниями, способами решения профессиональных и социальных задач и дидактическими, организационными и административными требованиями. С другой стороны, субъектность предполагает выход за рамки предъявляемых требований и императивов, зависимость модели межличностных отношений от траектории личностного и профессионального развития. В идеальной ситуации массив педагогических предписаний призван инициировать поиск и определение обучающимся индивидуальной траектории жизненного и профессионального роста, стимулировать его активную гражданскую позицию и гуманистическую направленность. Однако, как справедливо отмечает С.М. Годник, направленность учебно-воспитательного процесса и направленность личности могут иметь разные точки пересечения: может иметь место полное совпадение, частичное совпадение в основных параметрах либо частичное совпадение во вспомогательных параметрах. При определенных условиях они могут вступать в отношения противоречия [Годник, 1981]. При условии встречного движения обучающегося и преподавателя формируются реальные контуры субъектности. При этом как от активного субъекта образовательной деятельности от педагога требуется поиск ответов на следующие вопросы: какие требования выдвигаются перед обучающимися и что он должен сделать, для того чтобы им соответствовать? Насколько эти требования отвечают жизненным и профессиональным горизонтам обучающихся и перспективному планированию педагога? Аргументированные ответы на эти

вопросы являются эмоциональной основой субъектной позиции участников образовательных отношений.

Очевидно, что субъектная позиция проявляется лишь по отношению к кому-то или чему-то и находит свое выражение в деятельности, коммуникативных и поведенческих стратегиях. Субъектность отражает целостность личности, способствует реализации права личности на самоидентификацию, свободу мысли и интеллекта. Вместе с тем справедливым можно считать пропорцию, в соответствии с которой, более высокий уровень объектности человека по отношению к себе, своей социальной и профессиональной деятельности, своей социальной роли, обуславливает более высокий уровень его субъектности в развитии своего личностного суверенитета, инициативности, творческого потенциала. Являясь способом подтверждения собственной значимости в социуме и профессии, субъектная позиция находит свое выражение преимущественно через фиксацию способов профессиональной деятельности, разработку индивидуального алгоритма действий, разработку собственной шкалы оценки эффективности той или иной профессиональной деятельности, преодоление и расширение нормативной деятельности, разработку и актуализацию собственной траектории личностного и профессионального роста [Клепцова, 2013].

По сути в определенном смысле субъектную позицию личности можно рассматривать в контексте ее оппозиции к определению нормативно-ролевых позиций в межличностных и межпрофессиональных отношениях. Она репрезентирует и обуславливает весь спектр свойств личности уникальных свойств и характеристик, уникальность и автономность личностной позиции, обеспечивает возможность выхода за рамки, свойственные той или иной деятельности, очерчивает траекторию дальнейшего личностного роста, формирует личностное отношение к тому или иному виду деятельности. Субъектная позиция задает конфигурацию личностного и профессионального существования человека, определяет краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные перспективы личностных и профессиональных трансформаций.

Самостоятельное значение имеет такой фактор гуманизации образовательной деятельности как *право выбора субъектами дидактического процесса индивидуальной образовательной траектории или индивидуального образовательного маршрута.*

Под индивидуальной *образовательной траекторией* или *индивидуальным образовательным маршрутом* в широком смысле принято понимать обоснованный план учебных действий, «дорожную карту» обучающегося, актуальной для определенного образовательного цикла. Вместе с тем реализация индивидуальной образовательной траектории сопровождается расширением содержания и большим разнообразием форм самостоятельной работы студента

при сохранении его включенности в целостную образовательную систему. Среди основных этапов реализации индивидуальной образовательной траектории следует выделить такие как обучение студентов самонаблюдению за динамикой собственной образовательной деятельности и самостоятельной оценке собственных академических достижений; вовлеченность обучающихся в отбор и структурирование образовательного контента, а также с учетом соответствующей методической и организационной аргументации предоставление студенту / слушателю права выбора содержания учебного материала, возможности индивидуализации пакета учебных заданий и фонда оценочных средств к учебной дисциплине / модулю; создание условий для проявления субъективной свободы обучающегося в выборе индивидуально значимых учебных действий и для поэтапного нацеливания обучающегося на самостоятельную постановку учебных задач и определение образовательных целей [Аксенова, 1998].

В ряде исследований исследуются ресурсные характеристики технологии педагогического проектирования как наиболее востребованной стратегии моделирования индивидуальной образовательной траектории. Востребованность педагогического проектирования как подготовительного этапа предстоящей научно-образовательной деятельности обусловлена необходимостью формирования положительного образа выбранного вида деятельности и актуальностью формирования прогностического мышления. Опираясь на методологические основания современной педагогической мысли, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов выделяют следующие составные части в целостном процессе проектирования индивидуальной образовательной траектории: анализ; прогноз; определение перспектив и «точек роста»; педагогический мониторинг динамики развития личности обучающегося, основных направлений его познавательного поиска и экспертная оценка его эффектов, теоретической и практической значимости; педагогическое прогнозирование как конкретизация целевых ориентиров основных образовательных программ и представление планируемых проектных результатов; педагогическое конструирование как дальнейшая конкретизация и спецификация разрабатываемого проекта, представляющая собой смысловое, организационное, методическое, материально-техническое формализованное представление общей образовательной стратегии [Слободчиков, 1997].

Примат личностно-ориентированной стратегии межличностной и межпрофессиональной коммуникации приводит нас к следующему фактору гуманизации образовательной деятельности, который находит свое выражение через реализацию основных положений, объединенных в теоретико-прикладную *концепцию личностно-ориентированного взаимодействия* (М.Н. Берулава,

И.В. Бестужев-Лада, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, В.П. Зинченко, А.К. Козлова, В.Г. Маралов, Н.Д. Никандров, И.С. Якиманская и др.).

Взаимодействие представляет собой действие, результатом которого является прямое либо косвенное взаимное воздействие друг на друга объединенных личными или профессиональными контактами людей, их взаимозависимость и взаимосвязь. Через взаимодействие проявляется предрасположенность к совершению определенного поведения по отношению к другим людям как к субъектам деятельности. Взаимодействие двух или более людей – это сопоставление их жизненных пространств и эмоциональных фонов, обмен суждениями, инициативами, представлениями, воздействие на интенции, оценочные суждения и психическое состояние другого человека. Основной целью взаимодействия можно считать ожидание обратной связи со стороны другого человека как реакции на последовательное осуществление в отношении него определенного алгоритма действий. В процессе живого взаимодействия создаются необходимые условия для правильного восприятия человеком самого себя и окружающих его людей. Кроме того, взаимодействие осуществляет регулируемую функцию, позволяя человеку корректировать собственное представление о себе и оценивать эффективность выбираемой стратегии поведения в обществе и в профессии. Межличностным взаимодействием является результатом опосредования взаимодействия социальными связями человека, формирование и эволюция которых происходит в ходе выполнения членами общества совместных действий. Если транслировать это на систему образования, то на результативность взаимодействия в образовательном процессе будут влиять такие факторы как обоснованный выбор технологий обучения, правильное понимание отношения обучающихся к будущей профессии и в целом к образованию, корректная оценка их эмоционального фона и особенностей мышления, создание благоприятный микроклимат в группе, в основе которого лежит принцип сотрудничества, диалога, партнерства во взаимоотношениях студенческого коллектива, профессорско-преподавательского состава и административного персонала образовательного учреждения. Между тем в педагогической реальности нередки случаи, когда личность отдельно взятого ученика / студента / слушателя либо педагога, родителя оказывается вне фокуса внимания управленческого аппарата. Нередки случаи, когда проявления негуманного отношения со стороны того или иного субъекта образовательного процесса, конфликтные ситуации, ситуации насилия, низкая эффективность педагогического общения не расцениваются профессорско-преподавательским составом, коллективом родителей, административным персоналом учебного заведения как обстоятельства, требующие соответствующей реакции и квалифицированной оценки.

Исходя из этого принципиальное значение в контексте современной педагогической действительности приобретает такой фактор гуманизации образовательной деятельности как обеспечение *безопасной образовательной среды*. В исследовании представителя современной Санкт-Петербургской научной психологической школы И.А. Баевой констатируется, что межличностная коммуникация может организовываться как на принципах гуманизма, взаимного уважения, партнерства, поддержки и сотрудничества, так и на принципах демонстрации превосходства, исключительности, сдерживания, подавления и подчинения. Очевидно, что в зависимости от доминирующей совокупности принципов организации межличностной коммуникации будет формироваться та или иная социальная среда, которая будет определять условия существования и деятельности всех социальных групп [Баева, 2002].

Проблема создания безопасной образовательной среды как актуальное требование современной системы образования и как фактор успешной научной и познавательной деятельности обучающихся обсуждается в работах И.А. Баевой, Г.А. Ковалева, В.Л. Лебедева, В.А. Левина, А.Б. Орлова, М.В. Осориной, К. Роджерса, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, И.М. Улановской, Б.Д. Элькомина, В.А. Ясвина и др.

Под *психологически безопасной средой школы* И.А. Баева предлагает понимать среду социальных и профессиональных контактов, свободную от проявления психологического прессинга, отличающуюся содержательной релевантностью для вовлеченных в нее субъектов образовательной деятельности, положительно оценивающих ее информационное наполнение и проявляющих необходимый уровень гуманистической центрации как особой ценностной шкалы личности [Баева, 2002].

Безопасная образовательная среда обуславливает социальный контекст, свободный от агрессии, и уравнивает влияние человека и социальных условий друг на друга. К индикаторам безопасности образовательной среды, эксплицитность которых можно проверить опытно-экспериментальным путем, следует отнести низкий уровень психологического прессинга; диалогическую направленность в межличностной и межпрофессиональной коммуникации; положительную оценку основных элементов образовательной среды со стороны всех субъектов образовательной деятельности; проявление гуманистической центрации у всех субъектов образовательной деятельности; высокий уровень удовлетворенности образовательной средой, демонстрируемый всеми субъектами образовательной деятельности; личностную и эмоциональную защищенность всех субъектов образовательной деятельности.

В исследовании И.А. Баевой доказывается прямая зависимость безопасности образовательной среды от результативности деятельности службы сопровождения, призванной обеспечить продвижение гуманистических педагогических

технологий организацию образовательного процесса на принципах психологического ненасилия, создать необходимые социально-психологические условия для эффективного межличностного взаимодействия между всеми субъектами образовательной деятельности, для гуманистической направленности педагогического общения.

Фактором гуманизации образовательной деятельности, заслуживающим отдельного рассмотрения, является *признание личностного многообразия, разнообразия форм культуры, плюрализма мировоззренческих и идеологических установок вкупе с проявлением к ним ценностного отношения*. Л.Н. Куликова утверждает, что проявление гуманистической позиции педагога находит свое выражение в ситуациях, требующих консолидации интеллектуальных и эмоциональных усилий как со стороны обучающего, так и со стороны обучающегося. Автором показано, что данная стратегия взаимодействия выходит за рамки «субъект-субъектного» общения и представляет собой более высокий личностный уровень коммуникации [Куликова, 1998]. Достижению более высокого личностного уровня педагогического общения способствуют такие принципы как организация открытого обмена мнениями; допущение сомнения в положениях, которые до сих пор казались истинными и непреложными; принятие личной ответственности за результаты своей деятельности; признание потребности отличаться от других членов профессионального коллектива в тех или иных проявлениях; создание ситуация выбора. [Демакова, 2003, с. 88].

В качестве заключительного фактора гуманизации образовательной деятельности рассмотрим *прививание толерантного и непредвзятого отношения к образовательной действительности* [Клепцова, 2005]. Оценочные суждения о человеке как основном драйвере социокультурных трансформаций становятся релевантными лишь в контексте его отношений к предметам и объектам окружающей действительности и к другим членам общества. Отношение человека к самому себе и к профессиональному сообществу, частью которого он является, формируют способ его бытия, его жизненные принципы и ценности. Представления о тех или иных отношенческих установках являются следствием сопоставления двух и более предметов или объектов по заранее отобраннным признакам и критериям. В данном контексте толерантность, проявляющаяся как единство в многообразии, становится стержневым понятием для экспликации гуманистической природы педагогического общения [Рыбин, 2004].

Можно также присоединиться к мнению представителя современной отечественной педагогической школы И.В. Абакумовой, которая рассматривает толерантность в контексте признания самоценности чужого мнения и выбора, индивидуального опыта реализации стратегии взаимоприятия, используемой для решения актуальных социальных и профессиональных задач. Профессиональное мастерство педагога при этом проявляется в том, чтобы повлиять

на структуру личности обучающегося с тем чтобы актуализировать потребность в эмпатическом осмыслении иного мировоззрения, признать возможность другого человека быть таким, какой он есть с целью осознания уверенности в себе и устойчивости собственных позиций и взглядов. [Абакумова, 2003]. Интолерантные характеристики современной образовательной действительности, конфликтологизация образовательного процесса указывают на необходимость построения гуманных межличностных отношений между всеми, основу которых составляет неприятие насилия и агрессии по отношению ко всем субъектам образовательной деятельности. Агрессивная образовательная среда, так или иначе являющаяся следствием цифровизации ключевых социальных институтов, приводит к искаженному восприятию и неадекватной оценке актуальной социокультурной реальности. [Абакумова, 2003].

Описанные выше факторы гуманизации образования широко проявляются в современной образовательной действительности, о чем свидетельствует ориентация основных образовательных программ на интересы, потребности и склонности обучающихся, достаточно активное внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий, стремление к обеспечению единства общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности в рамках учебно-воспитательного процесса [Клепцова, 2013]. Перспектива построения гуманных и открытых отношений между всеми субъектами образовательной деятельности непосредственно связана с обеспечением и продвижением гуманистической направленности модернизации отечественной системы образования на региональном и национальном уровнях.

Тема 2. Гуманистическая направленность модернизации высшего образования в России

Анализ основных инновационных теорий и концепций, разработанных и апробированных в конце XX – начале XXI века, позволяет заметить, что одной из характерных черт современного этапа общественного развития является признание особой миссии высшего образования, высокая оценка его вклада в обеспечение экономической, социальной, инновационной, технологической активности государства, в улучшение конкурентных позиций нации в мировом научном и исследовательском пространствах [Сероштан, 2019].

Бесспорным является тот факт, что образование, в особенности образование университетского типа, становится одним из основных пунктов политической повестки в ведущих странах мира. Современное постиндустриальное общество эволюционирует на фоне интернационализации деятельности высшей школы в контексте глобального общества знаний и, как следствие, ожидаемого роста уровня интеллектуального развития современных специалистов. Высшее

образование относится к одному из основных драйверов, обеспечивающих достижения экономических систем, науки, культуры, техники, а также положительную динамику развития как отдельных стран, так и мирового сообщества в целом.

В последние несколько лет основной характеристикой образовательной политики Российской Федерации является интенсификация процессов реформирования отечественной системы высшего образования, основная цель которых заключается в том, чтобы обеспечить соответствие качества образования актуальным потребностям общества и перспективным направлениям научного, технологического и информационного развития страны, повысить уровень его территориальной доступности за счет создания конкурентоспособных образовательных кластеров, сети опорных региональных вузов, создать необходимые организационно-методические условия для цифровизации учебно-воспитательного процесса в высшей школе.

Так, в тексте Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» обобщены цели развития отечественного высшего образования на глобальную перспективу. В соответствии с данным Указом приоритетными целями признаются обеспечение доступности высшего образования как институционального фундамента современного общества, достижение более высоких качественных показателей и улучшение его конкурентных позиций в открытом мировом образовательном пространстве. На достижение заявленных целей направлены приоритетные национальные проекты «Образование» и «Наука», позволяющие достаточно эффективно распределять и перераспределять бюджетные финансовые средства для обеспечения научного, технологического и информационного суверенитета государства. Заданные целевые ориентиры сопряжены с необходимостью решения ряда задач, основными среди которых являются попадание России к 2030 году в список 50 лучших стран мира по индикатору конкурентоспособности талантов в области науки, техники и технологии, повышение привлекательности и перспективности научно-технологической деятельности, обеспечение стабильной динамики присутствия российских высших учебных заведений в основных международных рейтинговых системах.

Процесс реформирования российского высшего образования, сталкивающегося с определенными вызовами, обусловленными последствиями происходящих в обществе социальных, политических и экономических трансформаций, осуществляется в условиях изменчивости, неустойчивости и нестабильности мирового социокультурного пространства. В связи с этим современной высшей школе необходимо преодолеть состояние обособленности и внешней изоляции

и модифицироваться в открытую, незамкнутую систему, интегрированную в глобальное образовательное пространство. На наш взгляд, вектор развития отечественного высшего образования должен позволить актуализировать ресурсные характеристики, необходимые для решения внутренних задач, связанных с текущими интересами, устремлениями и потребностями обучающихся цифрового поколения, общества и государства, осуществить предпосылки для улучшения его качественных показателей и параметров, сохранить и укрепить его фундаментальность и инновационность как основу для сохранения и расширения человеческого и интеллектуального капитала нации, понимания важнейших законов природы и общества, обеспечить когерентность теоретической и практической подготовки будущих специалистов.

В общем и целом процесс модернизации высшего образования сопряжен с решением задачи, связанной с обеспечением соответствия его качественных характеристик актуальным направлениям развития научно-технологического развития страны, основным достижениям мировой науки и техники с учетом:

- эффективной реализации государственных обязательств по обеспечению равного доступа всем категориям населения к качественному образованию и востребованным программам профессиональной переподготовки дипломированных специалистов;
- расширения формата поддержки профессорско-преподавательского состава на уровне общества и государства;
- актуализации «портфеля» профессиональных компетенций преподавателя современной высшей школы и повышения социального статуса профессиональной педагогической деятельности [Скворцов, 2012];
- усиления практической направленности образовательного процесса и реализации принципа обеспечения связи обучения с жизнью и фундаментальной методологической подготовкой обучающихся;
- создания необходимых условий для повышения уровня гражданской ответственности и активности среди студенческого сообщества, поиска оптимальной траектории личностного и профессионального становления будущего специалиста.

Преобразование образовательного и воспитательного пространств современной высшей школы вкупе с текущим процессом принятия политико-управленческих решений, регламентирующих деятельность ключевых социальных институтов, осуществляется в контексте информационных волн, которые представляя собой эффективный инструмент манипуляции глобальным информационным пространством и общественным мнением, могут также использоваться для вовлечения молодого поколения в антигуманистическое ценностное пространство. В связи с этим, решая задачу устранения негативного

внешнего информационного давления, система образования призвана реализовывать функцию защитного механизма личности, опирающейся на традиционные общечеловеческие ценности. Более эффективной реализации данной защитной функции может способствовать комплекс предупреждающих мер, позволяющих действовать на опережение и направленных на:

- расширение финансирования на развитие ключевых опытно-экспериментальных объектов и на поддержку инновационной инфраструктуры учебных заведений;
- актуализация системы кадрового резерва как комплексного управленческого ресурса;
- повышение качества управления образовательным учреждением как постоянно функционирующего, динамического процесса, который действует по определенному алгоритму, начиная со сбора, учета и обработки информации и до планового осуществления задач внутреннего контроля, а также внесения оперативных изменений в ранее утвержденную научную и образовательную повестки;
- разработка и реализация модернизационного подхода к отбору содержания образования, основу которого составляет принцип социального оптимизма как общей уверенности в прогрессивной перспективе развития общества.

Целью национальной политики по модернизации системы высшего образования в современной России является удовлетворения потребностей на трех уровнях: личностном, общественном и государственном. При этом модернизационный вектор государственной политики в сфере образования во многом определяется гуманистической природой образовательной деятельности. Основным предназначением гуманистической направленности образования университетского типа можно считать раскрытие неповторимого своеобразия проявлений человеческой личности, преобразующей окружающую ее социокультурную действительность, реализующую себя в качестве субъекта и объекта актуального типа культуры. Следовательно, включенность гуманизации и гуманитаризации образования в стратегию его реструктуризации связана с достижением образа педагога гуманистического типа [Ли Яньхуэй, 2007].

В то же время результаты современных психолого-педагогических исследований позволяют говорить о существовании объективных сдерживающих факторов таких как кризисное состояние гуманитаристики как следствие цифровизации и технологизации образовательного процесса; стандартизация дидактических методик; преобладающая активность преподавателя как субъекта педагогической деятельности; закрепление за обучающимся исполнительских, репродуктивных познавательных функций; сохранение государственной монополии на образование; недостаточный уровень автономии педагогических вузов

в реализации основных форм деятельности (учебной, воспитательной, научной, исследовательской, финансовой, хозяйственно-договорной, подбор персонала и др.), ограниченность финансовых, административных и инфраструктурных ресурсов для повышения академической и публичной репутации региональных вузов.

М.Е. Добрускин относит гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования к основным составляющим дорожной карты, определяющей ключевые направления развития высшей школы на среднесрочную и долгосрочную перспективы, одной из главных целей которого является профессиональная подготовка и переподготовка педагога как «профессионала, творческой личности, гуманиста и патриота» [Добрускин, 2005].

В терминах М.Е. Добрускина, концепция гуманизации представляет собой «совокупность философских, социологических, гносеологических, психологических и педагогических взглядов, определяющих цели и задачи учебных заведений в подготовке и совершенствовании будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений, как целостного человека» [Добрускин, 2005: 88]. Его экспертное мнение сводится к тому, что гуманизацию следует рассматривать в качестве «узлового элемента» процесса реформирования системы высшего образования, суть которого заключается в осуществлении перехода от «экстенсивно-информационной модели обучения» к «проблемно-аналитической модели», актуализации основных образовательных программ с учетом соразмерности гуманитарных и негуманитарных учебных дисциплин и образовательных модулей, устранении существующих противоречий между принципами универсализма, фундаментализма и профессиональной направленности высшего образования [Добрускин, 2005].

Стратегии гуманизации высшего образования в том или ином объеме реализуются как в масштабах отдельно взятой страны и ее регионов, так и на международных институтах и глобальных структур. Так, в Уставе ЮНЕСКО как организации призванной способствовать упрочению мира и безопасности посредством развития культурных, научных и образовательных связей между странами, нациями и этносами, именно образование определяется в качестве цели обеспечения «справедливости, свободы и мира». Еще в 1995 году в Резолюции Международной конференции по образованию в Резолюции человек был признан ключевым целевым объектом и в качестве основного постулата был выдвинут следующий тезис: «человек – не экономический фактор, не простое орудие, средство достижения цели – в нем самом заложена самостоятельная цель развития».

Соответственно, вектор социокультурного развития, ориентированный на человека, дает основание рассматривать гуманизацию общественных отношений в качестве ключевого элемента архитектуры цифрового общества XXI

века, в качестве двигателя глобальных социальных, культурных, научных и технических инноваций.

Представитель современной философской научной школы М.Е. Добрускина, понимает гуманитаризацию как реализацию гуманистических принципов, как «учебно-практическую деятельность вузов по созданию материально-вещественных, организационно-экономических и духовно-психологических условий для разностороннего развития личности студента, по воспитанию подрастающего поколения на основе общечеловеческих и национальных ценностей народа» [Добрускин, 2005, с. 89]. Гуманитаризация направлена на расширение связей естественно-научных, физико-математических, инженерных и гуманитарных учебных дисциплин, интеграция которых обеспечивает целостность и монолитность мирового фонда знаний о человеке, природе, социуме и культуре.

Тем самым цели и задачи высшего образования более не ограничиваются рамками развития профессиональных компетенций будущих специалистов. Высшая школа становится ресурсом формирования общей культуры личности, широты и глубины ее интересов ее познаний. Востребованный специалист должен выбирать стратегию поведения в соответствии с нормами нравственности и морали, проявлять способность к самоосуществлению в творчестве, демонстрировать достаточный уровень социальной мобильности, иметь возможность актуализировать индивидуальную траекторию личностного и профессионального развития [Старикова, 2011]. Образование, безусловно, обеспечивает необходимые предпосылки для раскрытия творческой индивидуальности обучающегося как активного субъекта и объекта духовной и культурной деятельности. Через созидание традиционных культурных ценностей происходит личностная, социокультурная и профессиональная идентификация человека. По сути образование и культура взаимодействуют как две самостоятельные формы неразрывного процесса антропогенной и культурной эволюции. Их интегративный потенциал обеспечивает производство, аккумуляцию, репродукцию, трансляцию, усвоение, потребление и систематизацию результатов познавательной и ценностной деятельности человека.

Направление и динамика развития наук о человеке и его жизнедеятельности как основы гуманитарного образования имеют определяющее значение. Уровень развития гуманитарного образования обуславливает уровень духовно-нравственного и культурного развития социума, а также процесс воспитания членов общества с высоким уровнем гуманитарной культуры, демонстрирующих способность и склонность к созиданию таких общезначимых ценностей как язык, литература, искусство, к их сохранению, укреплению и популяризации

с помощью печатных и электронных средств массовой коммуникации и цифровых коммуникационных технологий.

Аккумулируя современные достижения мировой культуры, науки и техники, образование интегрирует их в свое инновационное содержательное пространство, рассматривая их как необходимые предпосылки развития гражданского общества. Тем самым образование становится действенным подготовкой как востребованных специалистов с требуемым объемом квалификационных характеристик, так и мировой культурной, интеллектуальной и научной элиты.

Анализ опыта и перспектив развития отечественного высшего образования позволяет заключить, что ведущими путями и условиями реализации его гуманистической направленности являются следующие:

- устранение отрицательных эффектов, связанных с периодическим обращением к принципам авторитарной педагогики и дидактики;
- проектирование и постепенное расширение гуманитарной среды высших учебных заведений на национальном и региональном уровнях;
- разработка и реализация гуманистически ориентированного содержания образования;
- повышение статуса и репутации высшего педагогического образования на национальном и региональном уровнях посредством расширения государственных программ поддержки, усиления автономности и публичности образовательных учреждений, создания и расширения кластеров и консорциумов педагогических вузов, актуализации образовательных программ многоэтапной подготовки будущих учителей школ, преподавателей колледжей и вузов.

В контексте гуманизации и гуманитаризации системы современного высшего образования, университеты как центры теоретических и прикладных исследований берут на себя дополнительную миссию, становясь основой сохранения, укрепления и трансляции духовного, культурного и интеллектуального наследия, обеспечивают сопричастность обучающихся к фундаментальным традиционным ценностям культуры.

На современном этапе развития российское высшее образование правомерно охарактеризовать как образовательное пространство, в рамках которого перманентно осуществляются существенные преобразования, эксперименты и модификации [Сероштан, 2020]. При этом реализуется модель образования, учитывающая глобальные вызовы и тенденции развития ведущих университетов мира. Она представляет собой систему, имеющую, с одной стороны, значительные конкурентные преимущества, с другой – нерешенные проблемы и неиспользованные возможности в контексте постановки, корректировки и достижения стратегических целей национального и регионального масштабов, учета

национальных и региональных обстоятельств гуманизации образовательной среды высших учебных заведений.

Тема 3. Национальные обстоятельства гуманизации высшего образования

Представители различных научных школ традиционно рассматривают образование как драйвер общественного, культурного, экономического, технологического и информационного развития общества. В условиях глобальной культурной, экономической, политической интеграции и унификации развитие конкурентного потенциала ключевых национальных государственных институтов во многом определяется эффективностью и перспективностью инновационных образовательных технологий, уровнем доступа к непрерывному образованию, гуманитарной направленностью образовательной среды учебного заведения, насыщенностью основных образовательных программ культурологически значимым содержанием, реализацией организационно-дидактических условий, способствующих интеллектуальному росту, развитию социальной, эмоциональной и профессиональной зрелости личности обучающегося (см. Приложение 3).

Современный этап развития отечественной системы высшего образования характеризуется смещением траектории его эволюции от экстенсивной к интенсивной. Происходит постепенный переход от классической парадигмы образования к прогрессивной, гуманистической парадигме, имеющей наддирективную природу, опирающейся на инновационную проектную деятельность, синтез гуманитарного, инженерного и естественнонаучного знания, проектирование гуманитарной образовательной среды вуза, ориентированной на разработку и продвижение новых продуктов [Логинова, 2015].

В корпусе современных исследований традиционно представлено три уровня высшего образования (А.В. Идиатуллин, В.Г. Кинелев, В.А. Садовничий и др.):

- российский / национальный уровень;
- субнациональный / региональный уровень;
- наднациональный / глобальный уровни.

Устранение существующих разрывов между вузами-лидерами и так называемыми «университетами массового спроса», отличающихся по уровню финансового и кадрового капитала, нивелирование региональной дифференциации доступности образования университетского типа, обеспечение достойного качества высшего образования во всех субъектах Российской Федерации – одни из ключевых задач национальной политики.

Особую актуальность данные вопросы приобретают для федеративных государств или крупных унитарных стран, характеризующихся протяженностью территорией и высокой неоднородностью регионов. Социально-экономическое, географическое разнообразие, историческое развитие регионов актуализирует проблему эффективного распределения и баланса полномочий между центральными и региональными Правительствами в зависимости от задач, которые стоят перед системой профессионального образования.

Раскроем корреляционные связи национального и регионального уровней образования.

Весь спектр государственных и негосударственных образовательных и воспитательных организаций, деятельность которых регламентируется нормативно-правовыми актами той или иной страны, принято рассматривать в рамках национальной системы образования, иерархическая структура которой состоит из таких элементов как:

- дошкольное воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное обучение и воспитание;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- подготовка научных и научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации и переподготовка кадров;
- самообразование и самоподготовка различных категорий населения (программы формального, неформального и информального образования) [Малынов, 2010].

Очевидно, что любая национальная система образования имеет определенные отличительные признаки, однако вместе с тем их объединяет общность исходных фундаментальных положений и предпосылок, к которым следует отнести следующие:

- доминанта традиционных, универсальных общечеловеческих ценностей и идеологических установок;
- направленность на национальное и региональное своеобразие культуры;
- организация научно-исследовательской работы и проектной деятельности;
- опора на актуальные прогрессивные решения в области образования, культуры, науки, техники и информационных технологий;
- гуманизация;
- гуманитаризация;

- направленность на обеспечение экологической безопасности и создание безопасной образовательной среды;
- обеспечение преемственных связей, соблюдение принципов последовательности, непротиворечивости, целостности и непрерывности;
- наличие морально-нравственного кодекса и соблюдение его положений;
- расширение программ поддержки перспективных, одаренных и талантливых обучающихся;
- признание начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования в качестве обязательных уровней учебно-воспитательной подготовки обучающихся и воспитанников.

Объем интеллектуального потенциала, которым располагает та или иная нация, так или иначе определяет формирование системы национальных интересов, устремлений и приоритетов государства и выбор определенной стратегии ее реализации. Следовательно, государственная политика в сфере образования оказывается сопряженной с обеспечением необходимого уровня национальной безопасности, оптимальной динамики развития ключевых государственных институтов и структур, с формированием положительного имиджа самого государства и укреплением конкурентных преимуществ всех его субъектов, регионов и территорий.

Действительно, любая из жизненно важных для государства функций не может осуществляться без специализированных знаний, ключевых компетенций, образованных людей и квалифицированных специалистов. Так, например, в настоящее время нет необходимости доказывать взаимную связь высокопроизводительного труда, конкурентоспособности общества с развитой системой образования и воспитания, поскольку именно человеческий капитал стал основным фактором прогресса в экономике развитых стран, обеспечивая до 3/4 производства и прироста национального дохода [Бобыло, 2018].

Помимо этого, актуальная парадигма образования призвана обеспечивать сохранение, укрепление и репродукцию национального, цивилизационного самоопределения личности, историко-культурных ценностей, разделяемых всеми социальными группам. Отвержение своей идентичности, обесценивание уникальной индивидуальной траектории личностного и профессионального роста, отказ от истинной, фундаментальной системы ценностей в пользу мнимых и чуждых человеческой природе моральных принципов и нравственных устоев являются теми лимитирующими факторами, которые дестабилизируют положение и роль того или иного государства, подрывают его авторитет в мировом сообществе, ухудшают его конкурентные позиции. Правовая защита традиционных ценностей на государственном уровне позволяет укрепить нравственный, моральный и духовный иммунитет современного общества.

Усиление взаимосвязи и взаимозависимости глобального социокультурного и экономического пространств требует новых подходов к разработке и реализации национальных и региональных образовательных политик государств, обуславливает актуальность теоретических и прикладных исследований, которые бы обобщали результаты многофакторного анализа национальных и региональных институтов образования.

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» отмечается, что многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это – необходимость включения и интегрирования в структуру единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурными региональными (национально-региональным) компонентами, с обучением в том или ином соотношении на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, с содержанием гуманитарного образования, основанном на иной, нерусской культуре [Логинава, 2015].

Еще одна детерминированная полиэтничностью российского социума проблема связана с необходимостью включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели культурной и духовной консолидации многонационального народа России, что предполагает обеспечение внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданства.

Одной из характеристик современного этапа поступательного развития мировой цивилизации является обращенность к концептуальным основам развития общества и человека, к духовному, нравственному и моральному предназначению человека. Реконструкция принципов гуманизма в контексте высшей школы направлена на сохранение стратегических интересов государства, обеспечение его национальной безопасности и коррелирует с социальным заказом на развитие нового типа личности, гуманизацию общественных отношений, осмысление философских и методологических основ гуманизации образовательного процесса.

Опираясь на труды отечественного исследователя А.Л. Черницкой мы будем понимать под гуманизацией высшего образования иерархически обусловленный социокультурный процесс, который, опираясь на универсальные свойства и способности человека как родового существа, на его интеллектуальные качества, на особенности архетипа современного общества, обеспечивает гуманистическую направленность образовательного и дидактического контента, человекоцентричность как новую стратегию межличностного и межпрофессионального взаимодействия, формирует духовный и нравственный образ современного человека [Черницкая, 2008].

В процессе объективации функциональное содержание гуманизации образования университетского типа обеспечивается такими параметрами как *мировоззренческий, аксиологический, когнитивный, личностное самоопределение, интеллектуальная и культурная эволюция человека и окружающей его действительности.*

Содержание процесса гуманизации образования университетского типа реализуется посредством проектирования развивающей предметно-пространственной среды, включенность в которую обеспечивает необходимый уровень лично, социально и профессионально значимых компетенций будущего специалиста. Фундаментом идей гуманистического толка является философия гуманизма. Гуманизация высшей школы предполагает реализацию гуманистических принципов и установок в педагогической деятельности, признание самоценности человека, обеспечение условий для реализации его личностной, социальной и профессиональной идентичности. К ключевым предпосылкам реализации процесса гуманизации высшего образования целесообразно отнести такие как: 1) установление факторов, определяющих выбор стратегии образовательной политики на международном, национальном и региональном уровнях, обуславливающих динамику социального и экономического развития территории, формирующих общественное мнение, инициирующих ценностно-ориентированные трансформации современных социальных институтов; 2) эффективность инструментов гуманизации образовательного процесса, сгруппированных по трем категориям: административно-организационная, содержательно-методическая и операционально-технологическая.

Вследствие этого образование содержательно дополняет систему государственных интересов и может быть интересом государства и в то же время может быть отнесено к самостоятельной категории национальных интересов. Используя доступную систему инструментов опосредованного воздействия образование обеспечивает естественную эволюцию взаимодействия государства и общества.

Используя человеческий и интеллектуальный капитал для преобразования актуальной структуры общества, образование в той или иной степени формирует аксиологическое пространство на уровне личности и общества, стимулирует экономическую активность государства, влияет на выбор стратегии обеспечения национальной безопасности.

В текущей геополитической ситуации мировому Правительству предстоит сконструировать образ национального образования на среднесрочную и долгосрочную перспективы, который бы позволял каждому государству максимально соответствовать требованиям XXI века, продвигать свои национальные интересы и отстаивать свои государственные приоритеты. Актуальные данные

прогностической аналитики позволяют заметить, что в XXI веке наиболее предпочтительные шансы для укрепления своей суверенности будут иметь те национальные государства и национальные экономики, которые аккумулируют необходимый ресурсный потенциал, чтобы сохранить и укрепить свои интеллектуальные, информационные и технологические конкурентные преимущества как инструмент перехода к устойчивой модели развития, обеспечить достаточный уровень культурной, технологической и информационной независимости. С учетом прогностической динамики, рассчитанной на ближайшие 10–15 лет, необходимо спрогнозировать наиболее вероятные вызовы для мирового сообщества, определить перспективные прорывные технологии для обеспечения национальной безопасности и сохранения территориальной целостности, создать условия для повышения уровня жизни населения и конкурентоспособности в сфере высоких технологий.

Обеспечение эффективности и конкурентоспособности национальной системы образования непосредственно связано с ожидаемыми эффектами образовательной политики государства. Вместе с тем государственная образовательная политика требует наличия соответствующей структуры нормативно-правового регулирования, достаточных объемов субсидий и грантовой поддержки, оптимальной включенности в мировое образовательное пространство при сохранении культурного и исторического наследия субъектов Российской Федерации.

Тема 4. Региональные обстоятельства гуманизации высшего образования

В настоящее время можно говорить о сосуществовании двух антагонистических установок, определяющих отношение к современной высшей школе: разочарование и неудовлетворенность его качественными характеристиками, с одной стороны, и проявление ценностного отношения к образованию как к личностному достоянию, к ресурсу формирования человеческого капитала, фактору успеха в жизни и в профессии, с другой стороны. Вместе с тем уровень и качество образования, имеет устойчивые корреляционные связи уровнем и качеством жизни разных групп населения.

Уровень доступа к образовательным программам разного уровня позволяет судить об эффективности всех сторон и форм жизнедеятельности современного человека. В сравнительном исследовании Хоанг Ха Ван и Фурсовой В.В. доступ к высшему образованию рассматривается в широком смысле как «право для всех людей на получение высшего образования, а политика доступности определяется как «форма и способ повышения участия в нем» [Хоанг Ха Ван, Фурсова, 2019, с. 12]. Вместе с тем реальный практический

опыт свидетельствует о том, что заявленное правообладание не является гарантией равных возможностей и условий при поступлении в университет в силу совокупности объективных факторов, таких как уровень подготовки и уровень дохода, позволяющих оценить уровень конкурентоспособности абитуриента и его способность оплачивать обязательства, связанные с подготовкой к вступительным испытаниям и дальнейшей учебной и внеучебной деятельности в вузе.

Количество бюджетных мест на разные направления подготовки, формы и сроки обучения ограничивается контрольными цифрами приема. Каждый год требования к баллам ЕГЭ пересматриваются в сторону увеличения. Данный факт обусловлен ростом конкуренции среди потенциальных студентов, а также регулярным мониторингом системы высшего образования, проводимым в соответствии с Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации №544 от 30.07.2019 г., нацеливающим современные университеты на достижение более высоких показателей эффективности деятельности.

Помимо контрольных цифр приема, к сдерживающим факторам, препятствующим расширению доступа разным группам населения к тем или иным формам и срокам высшего образования, можно отнести неравномерное распределение бюджетных мест по субъектам РФ [Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования за 2018 г.]. В определенной степени существующая диспропорция обусловлена тем, что чаще всего конкурентное преимущество при наборе студентов на бюджетные места получают те вузы, которые территориально расположены в регионах с более высоким научным, технологическим и инфраструктурным потенциалом

Если обратиться к опыту мировых стран, нацеленных на расширение сектора третичного образования, то, по мнению экспертов и аналитиков высшего образования, ограниченность бюджетных и непропорциональное их распределение по территории не является уникальной отличительной чертой российской системы высшего образования. Скорее, к своеобразию и уникальности образовательного опыта Российской Федерации, являющейся крупнейшей по площади страной мира, следует отнести измерение дифференциации доступности и расщепление общественного спроса на высшее образование на уровне субъектов.

Несмотря на то, что актуальные статистические данные указывают на увеличение доли населения, охваченного высшим образованием, тем не менее на региональном уровне сохраняется значительный разрыв, свидетельствующий о неравном доступе граждан к качественному высшему образованию. Региональная дифференциация качественных и количественных индикаторов образования накладываются усиливается наличием объективных социокультурных

факторов, отражающие уникальный исторический и культурный опыт того или иного субъекта Российской Федерации. Региональный контекст так или иначе сопряжен с селективностью высшего образования, влияет на стратегии выбора образовательных и профессиональных траекторий после получения аттестата о полном среднем образовании, определяет уровень доступа к престижным и востребованным направлениям подготовки, дифференцирует возможности и конкурентный потенциал абитуриентов при поступлении в элитные и высокорейтинговые высшие учебные заведения [Prakhov, 2016].

В то же время территориальное распределение университетов и филиалов, их ведомственная принадлежность является отдельным критерием, на основании которого абитуриентом принимается решение о продолжении образования в том или ином учебном заведении [Leppel, 1993; Ordovensky, 1995; Ali, 2003]. Территориальное неравенство также сопряжено с объемом, качеством и видами основных образовательных программ, предлагаемых университетами, которые географически расположены там, где проживают потенциальные обучающиеся. Уровень дохода и платежеспособности семьи являются сдерживающим фактором, влияющим на динамику образовательной мобильности разных групп населения [Hübner, 2012; Kyung, 1996; Mak и Moncur, 2003].

Ряд исследователей не склонны проблематизировать тот факт, что студенческое сообщество концентрируется преимущественно в наиболее экономически благополучных и перспективных субъектах Российской Федерации. Однако данная тенденция имеет существенное значение для осмысления и правильной оценки особенностей межрегиональной мобильности населения с целью получения образования, неблагоприятной демографической ситуации, неравномерного распределения человеческого и интеллектуального капитала, обуславливающего разные темпы социального и экономического развития регионов. Структурные, глобализационные и цифровые трансформации современной высшей школы обуславливают наличие потенциальных барьеров доступа к тем или иным формам высшего образования, актуализируют социальные факторы дифференциации образовательных траекторий на уровне регионов. Доступные эмпирические данные демонстрируют неравномерную динамику на уровне субъектов, указывающую на статистически незначимое снижение охвата возрастной когорты населения, проявляющей наиболее высокий уровень мотивации к получению высшего образования. В частности, отличительной характеристикой труднодоступных и отдаленных территорий России является сокращение объема заочных форм высшего образования, а также в целом снижение доли населения, охваченных высшим образованием. На основании этих данных можно допустить, что молодые люди, проживающие в данных субъектах, имеют ограниченные перспективы для совмещения образовательной

и профессиональной деятельности, а также для полноценного удовлетворения своих индивидуальных образовательных потребностей в родном городе.

Исходя из того, что в некоторых исследованиях академическая мобильность отождествляется с миграцией трудовых ресурсов, очевидным последствием асимметричности в распределении контингента талантливых и перспективных студентов по вузам страны является неравномерное развитие региональных рынков труда и региональных экономик. В свою очередь, это приводит к снижению привлекательности того или иного региона для одаренных выпускников школ – будущих студентов. Проявляющаяся на уровне регионов несоответствие объемов человеческого и интеллектуального капитала приводит к неравномерному распределению преимуществ и привилегий, то есть к так называемому «эффекту Матфея», когда происходит расширение конкурентного потенциала экономически развитых, стабильных и благополучных по уровню и качеству жизни населения регионов, и, напротив, ухудшаются конкурентные позиции регионов, демонстрирующих невысокие показатели экономического, инновационного и социального развития.

С одной стороны, обращает на себя внимание концентрация вузов с особым статусом в Москве и Санкт-Петербурге, а также в регионах с наиболее высоким экономическим потенциалом. С другой стороны, актуальные статистические данные указывают на то, что, около 50% субъектов Российской Федерации (преимущественно отдаленные регионы, труднодоступные и приграничные территории) не имеют филиалов / представительств высокорейтинговых и престижных отечественных вузов. Заинтересованность ведущих университетов страны в интеграции в экономически стабильные и перспективные территории является очевидной. Вместе с тем в условиях оттока квалифицированных кадров регионы с невысоким объемом конкурентного потенциала располагают ограниченным доступом к ресурсам, необходимым для поступательного развития, укрепления и продвижения своего имиджа.

Данные, полученные по итогам мониторинга качественных характеристик и эффективности деятельности высших учебных заведений, показали, что головные вузы с государственной аккредитацией и лицензией сосредоточены в 140 городах Российской Федерации (по данным на 2017 год), государственные вузы и их представительства / филиалы расположены в 332 городах, а в купе с частными образовательными учреждениями высшего образования – в 353 городах. Более 50% совокупного студенческого контингента получают ту или иную форму высшего образования в университете, территориально расположенном в одном из мегаполисов России. Анализ современной образовательной политики, проведенный ведущими экспертами Высшей школы экономики показывает, что в результате образовательной политики, лейтмотивом которой

является опора на высокорейтинговые и высокоселективные высшие учебные заведения, территориальная представленность последних оказывается ограниченной Москвой и Московской областью, Санкт-Петербургом и Ленинградской областью, Новосибирском и Новосибирской областью, Томском и Томской областью, Екатеринбургом и Свердловской областью [Региональная дифференциация доступности высшего образования в России, 2020].

Вследствие этого выбор образовательного профиля обуславливается наличием следующих факторов: неравный доступ к общественным благам на уровне регионов, социальная дистанция между различными группами населения, высокий уровень информационной открытости современных образовательных организаций и реализуемых ими основных образовательных программ, организационная доступность различных форм образования университетского типа. При этом своеобразие образовательного опыта России проявляется в том, что эффекты неравенства усиливаются за счет интенсификации фактора региональной дифференциации. Во многом этим обусловлена волнообразная статистика, отражающая неравномерность охвата высшим образованием разных групп населения по регионам и по вузам. Региональная дифференциация проявляется в реальных перспективах получения тех или иных форм высшего образования, в уровне регионального школьного образования, квалификационных характеристиках педагогических кадров в регионах, а также в том, какие места оказываются доступными абитуриентам, представляющим разные субъекты Российской Федерации и имеющим разный социальный и финансовый статус.

В связи с тем, что образование традиционно рассматривается в качестве социального лифта, обеспечивающего личностный и профессиональный рост современного специалиста, следствием расширения социально-экономической дифференциации субъектов Российской Федерации и непропорционального распределения бюджетных мест в российских вузах будет являться рост оттока потенциальных студентов из регионов и отрицательный прирост абитуриентов в региональных высших учебных заведениях [Столь, 2022].

На наш взгляд, одним из способов нивелировать региональное неравенство может являться предоставление возможности студентам и их родителям самостоятельного выбора образовательного учреждения, соответствующего их представлениям о качественном образовании и их финансовым возможностям.

Однако несмотря на несоразмерный объем конкурентного потенциала, просветительская и социальная миссии региональных и ведущих отечественных вузов оказываются равноценными. Кроме того, организационная и финансовая поддержка региональной высшей школы позволит решить проблему образовательного неравенства, обеспечить более высокие качественные характеристики отечественного высшего образования, расширить доступ к качественному

образованию для более широких групп населения безотносительно к стартовым условиям жизнедеятельности потенциального студента. В отечественных исследованиях предлагается несколько стратегий поддержки региональной высшей школы. Суть первой стратегии заключается в трансформации системы распределения бюджетных мест, пересмотре пропорций государственных квот (основной, целевой, отдельной и особой), увеличении общего объема бюджетных мест и государственных субсидий, увеличение возрастной группы обучающихся от 17 до 30 лет до 10–15 %. Вторая стратегия предполагает проведение регулярного качественного мониторинга ценовой политики в отношении реализуемых основных образовательных программ с учетом уровня прожиточного минимума во всех субъектах РФ, показателей средней заработной платы и минимальной оплаты труда, особенностей региональных экономик и рынков труда. Третья стратегия указывает на целесообразность проведения регулярного качественного анализа итогов Единого государственного экзамена по всем учебным дисциплинам с отдельной интерпретацией регионального контекста, [Столь, 2022].

В XXI веке субъекты Российской Федерации в значительной степени определяют совокупные показатели экономической активности, а также задают направление вектора современной политики в сфере культуры, образования и общественных отношений. «В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, которые отражают, с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса и содержательные характеристики отечественного образования, с другой – региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами» [Супрунова, 2008, с. 44].

Региональные образовательные системы обеспечивают консолидацию взаимосвязанных регулятивных актов и правовых норм, сети образовательных учреждений и органов управления образованием, закрепленных процессуально за определенной административной единицей. Региональная система образования отождествляется с деятельностью учебных заведений различного уровня подчинения, расположенных на территории того или иного субъекта, а также структур, осуществляющих функции управления, надзора и контроля в отношении данных учреждений, взаимодействующих с целью удовлетворения спроса региональной экономики на подготовку квалифицированных кадров [Головчин и др., 2012].

Современный корпус исследований в области региональных проблем образования позволяет выделить пять ключевых направлений.

Первое направление связано с выявлением положительного потенциала государственной образовательной политики, как на уровне Федерации, так

и отдельных регионов. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» в компетенцию государства входит создание и регулирование нормативно-правовой базы образования, обеспечение и защита государственных гарантий прав граждан в области образования, разработка и реализация федеральных и международных стратегий развития образования с учетом социально-экономических, демографических, этнокультурных и других условий и особенностей; информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, в том числе разработка базисных учебных планов и примерных программ курсов, дисциплин, организация издания учебных пособий и т. д.

Второе направление включает в себя исследования, в задачи которых входит изучение разных аспектов взаимодействия языков и культур в контексте образования, выявление механизмов сохранения «общеязыкового, надэтнического, духовного и общественного пространства страны в целом, цивилизационного единства социума».

Третье направление исследований в области региональных проблем образования связано с возрождением в конце XX – начале XXI вв. интереса многих ученых к этнопедагогическим концепциям как важному средству повышения нравственного уровня человека и общества (Г.Н. Волков, Э.Х. Галаев, Ю.А. Рудь, Н.И. Тадинова, Б.М. Ховратович и др.).

Четвертое направление ориентировано на теоретическое обоснование механизмов достижения качества образования и их последующей оценки и коррекции. Качество образования при этом рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его симметричность и релевантность потребностям личности, запросам общества и государства в развитии и формировании ключевых компетенций личности.

Пятое направление исследований направлено на изучение влияния межкультурного образования, на становление системы образования (в том числе и регионального) на современном этапе. Развитие этого направления обусловлено процессами глобализации и интернационализации, а также сопровождающими их межличностными, межгрупповыми и межэтническими конфликтами и обострением политических и религиозных разногласий.

Важнейшими принципами региональной образовательной политики сегодня становятся следующие:

- приоритет социокультурного подхода в образовании, означающий расширение ведомственного и функционального потенциала субъектов системы образования, закрепление за ними более широких функций и полномочий, направленных на решение социальных проблем с привлечением культурно-образовательных ресурсов;

- региональная образовательная интеграция – согласованная деятельность учреждений образования, науки, культуры направленная на удовлетворение актуальных социокультурных потребностей регионального сообщества;
- межотраслевое взаимодействие предполагает совместную деятельность отраслевых органов управления и надзора при решении задач, стоящих перед региональной системой образования с использованием всех имеющихся резервов и потенциала субъектов образования;
- «образовательный протекционизм» – разработка представительными органами власти на местах дорожной карты, содержащей комплекс стратегических мер, направленных на поддержку образовательной деятельности, укрепление социальной стабильности, сохранение духовных и культурных ценностей и воспроизводство культурных традиций;
- баланс базового и сервисного видов деятельности – интеграция основной, учебно-воспитательной деятельности и дополнительных образовательных, информационных и иных услуг;
- гласность – доступ широкой общественности, властных и хозяйственных структур к информации об образовательной деятельности;
- доступность и непрерывность образования.

Мировой образовательный опыт показывает, что образовательная политика традиционно реализуется в одном из двух форматов: *сбалансированном* и *несбалансированном*. *Несбалансированная или стихийная политика* может являться следствием продвижения образовательных интересов, целей и мотивов частных лиц. В свою очередь основу *сбалансированной региональной политики* составляет синтез глобальных, федеральных, национальных и региональных характеристик. Помимо этого, сбалансированная региональная политика допускает расширение количественных и качественных параметров системы посредством расширения негосударственного сегмента образовательного рынка, поддержки негосударственных образовательных учреждений, консолидации ресурсных характеристик секторов неформального и информального образования.

Выделение общих вызовов регионального образования, рассмотрение результатов прогностического анализа развития высшей школы актуализируют проблему неравенства вузов в том, что касается уровня подготовки кадров для экономики. Так, например, вузы, являющиеся признанными научно-образовательными и культурными центрами, при наличии соответствующей материально-технической базы, концентрируя большую часть научной интеллигенции и располагая наиболее квалифицированным и компетентными педагогическими коллективами, соответственно, оказывают и наиболее значительное влияние на социокультурное пространство, а также выбираются в качестве экспериментальных площадок для реализации значимых и перспективных фундаментальных и прикладных исследовательских проектов. При этом сравниваемые

рейтинговые показатели оказываются традиционно выше у вузов, территориально расположенных в субъектах с высоким экономическим потенциалом, развитой инфраструктурой и устойчивым промышленным ростом по сравнению с провинциальными высшими учебными заведениями [Наумов, 2004].

Несмотря на то, что в соответствии с формальными признаками все эти образовательные учреждения проходят через строго регламентированную процедуру государственной аккредитации, обращает на себя внимание тот факт по сравнению с учебными заведениями регионального статуса, высокорейтинговые и престижные вузы оказываются в более выгодных стартовых условиях, что позволяет им обеспечивать более высокий уровень качества подготовки профессиональных кадров. Кроме того, потенциальные студенты из регионов оказываются ограниченными в выборе желаемого направления подготовки, предлагаемого каким-либо ведущим вузом, в силу действующих экономических, политических и социокультурных факторов. Иными словами, абитуриенты из регионов оказываются ограниченными рамками локального образовательного пространства с менее широким выбором образовательных и профессиональных траекторий. Вместе с тем те провинциальные абитуриенты, которые располагают необходимыми ресурсами для обучения в вузах центральных городов, получив специальность, часто не считают свой родной регион желаемым местом для жизни и для работы. И, наконец, динамика развития региональное образование не всегда может коррелировать с темпами реального производства, нацеленного на создание и продвижение прорывных технологий для ключевых отраслей экономики и промышленности.

Свойственное современной России усиление межрегиональной дифференциации необходимо рассматривать в контексте вариативности географических, экономических, социальных, культурных и национальных характеристик ее субъектов [Шабалин, 2005].

Учет национального критерия при выборе российским регионом той или иной модели образовательной политики во многом обусловлена статусом Российской Федерации как самого крупного в мире многонационального государства, на территории которого проживает свыше 190 народов. С учетом своеобразия исторического, социального и культурного развития этих народов можно утверждать, что они отличаются по численному, возрастному, этническому, языковому и религиозному критериям, по преимущественному виду экономической и производственной деятельности, отождествляются с уникальной шкалой духовных и материальных ценностей.

Уникальность модели государственного устройства России проявляется также и в том, что границы расселения населяющих ее народов и этносов и границы занимаемых ими территорий довольно часто не совпадают. Так, например,

доступные статистические данные позволяют заметить, что в 6 из 21 национальных Республиках доля населения относящегося к коренному народу не превышает 50 %, а в автономных округах средний показатель численности коренных народов оценивается на уровне 11,2 %. В частности, в Удмуртской Республике удмурты, претендующие на статус титульной нации данного субъекта Российской Федерации, составляют лишь 29% населения. Вместе с тем значительная часть представителей таких национальностей как мордва (70,8 %), татары (68 %), марийцы (49,7 %), чувашаи (48,9 %), буряты (40,8 %) проживают за пределами «своих» территориальных образований. Помимо этого, десятки миллионов граждан России живут в этнически семьях с разнообразным этническим составом [Кузьмин, 2004].

В связи с этим перспективным направлением исследовательских поисков становится региональный подход к оценке человеческого, интеллектуального и культурного потенциала территорий. Принцип региональности в образовании предполагает нацеленность на дифференцированный подход ко всем субъектам Российской Федерации, создание инновационной системы образовательных учреждений с целью воспроизводства кадровых ресурсов с учетом особенностей экономической активности той или иной территории и формирование ценностно-деятельностного отношения ее населения к сфере познания. Вследствие этого приоритетом региональных образовательных систем становится не замкнутость и изолированность территории от центра и других субъектов, а укрепление партнерских и интегративных связей с центром, актуализация ресурсных характеристик регионального образования, укрепление их правового, материального, академического, интеллектуального, технологического и трудового потенциала.

В академической среде современной России в той или иной степени востребованными являются свыше 30 моделей региональных политик в сфере образования, спроектированных с учетом физико-географических характеристик, оптимального синтеза потребностей, интересов и приоритетов государства, нации и регионов.

Обсуждение признанных современным научно-педагогическим сообществом основных методологических подходов к пониманию сущности и структуры регионального образования, а также анализ стратегического развития различных субъектов Российской Федерации позволяют определить и охарактеризовать современные тренды развития региональных систем образования.

В 90-х годах XX века особенностью развития российских регионов стало предоставление им достаточно высокого уровня автономии и расширение круга их компетенций. В частности, субъекты Российской Федерации имели полномочия разрабатывать, утверждать и реализовывать локальные образовательные

концепции с учетом своих конкурентных преимуществ, актуальных социальных, экономических, географических, национальных, культурных и религиозных предпосылок и особенностей. Как правило, высокий уровень автономии региональных вузов проявлялся через разработку региональных учебных планов, создание инновационных социально-педагогических систем, организацию региональных экспериментальных площадок и производственных центров для апробации и верификации тех или иных инновационных образовательных технологий и продуктов, включенность в формирование структуры рынка образовательных услуг на национальном, межрегиональном и региональном уровнях.

Обобщая результаты социально-философского анализа мировых трендов образования в российском контексте, В.И. Панарин делает вывод о том, что динамика развития региональных систем образования соответствует темпам развития традиционных отраслей региона, а также указывает на необходимость развития системы подготовки кадрового потенциала с учетом особенностей экономической активности и институциональных условий, характерных для того или иного региона [Панарин, 2009].

По мнению И.Ю. Даниловой, процесс регионализации образования обусловлен эффектами таких трендов как признание приоритета универсальных, фундаментальных ценностей при разработке и внедрении инновационных образовательных технологий; актуализация содержания национально-регионального компонента федеральных государственных образовательных стандартов; проектирование эффективной системы непрерывного образования как фактора инновационного развития региона [Данилова, 2011].

Результаты анализа актуальных стратегических трендов в региональном образовании указывает на их прочные корреляционные связи с общемировыми и общероссийскими образовательными практиками. Вследствие укрепления взаимозависимости национальных и мировых производственных и экономических сфер по аналогии с другими общественными институтами образование как критерий социальной стратификации трансформируется в открытое пространство межгосударственного партнерства. Учитывая особый характер знания в структуре постиндустриального общества, образование становится инструментом «мягкой силы» в области мировой политики и международных отношений.

Значимость международного сотрудничества в сфере образования, с одной стороны, обуславливает расширения образовательного опыта того или иного государства за счет активного внедрения международного компонента, а, с другой стороны, актуализирует необходимость сохранения и укрепления своеобразия и исключительности национальных и региональных систем образования.

Целостный и непрерывный характер образования обеспечиваются соразмерностью и взаимосвязанностью учебных планов и образовательных программ / модулей, сохранением академических традиций, сбалансированностью трудоемкости и последовательности изучаемых учебных дисциплин, интеграцией фундаментальных и прикладных научных исследований, синтезом разных форм и сроков образования.

Таким образом, современная динамика развития сегмента рынка образовательных услуг указывает на необходимость укрепления интеграционных связей национальных и региональных образовательных систем, расширения организационных и экономических ресурсов региональной высшей школы, создание открытого интегрированного образовательного пространства, эффективную реализацию актуальных ресурсов образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах.

В современном социокультурном и геополитическом контекстах эффективность и перспективы развития как национального, так и регионального образования университетского типа определяются устойчивостью их корреляционных связей с актуальностью правительственных инициатив, конкурентными преимуществами региона, мировыми инновациями в образовании.

Вопросы для обсуждения

1. Представьте характеристику основных факторов гуманизации современной образовательной действительности.
2. Опишите основные пути гуманизации отечественного высшего образования.
3. Каковы, на Ваш взгляд, основные вызовы для обеспечения гуманистической направленности современного высшего образования на национальном и региональном уровнях?
4. В чем заключается сущность процесса гуманизации высшей школы?
5. Назовите основные функции гуманизации высшего образования и прокомментируйте их релевантность на примере своего региона.
6. Какие на Ваш взгляд, существуют основные вызовы для регионального высшего образования? Каковы их актуальные решения? Прокомментируйте ответ на примере своего региона.
7. Оцените уровень доступности высшего образования на примере своего региона.
8. Оцените эффективность образовательной политики в сфере высшего образования на примере своего региона.
9. Выделите основные принципы региональной политики в области образования и раскройте их содержание на примере своего региона.
10. Оцените уровень доступности высшего образования на примере своего региона.
11. Какие черты образовательной политики (сбалансированной или несбалансированной) преобладают в Вашем регионе? Аргументируйте свой ответ.
12. Опишите основные тенденции развития высшего образования на примере своего региона.
13. Как Вы оцениваете перспективы развития высшего образования в Вашем регионе?

14. Оцените сильные и слабые стороны высшего образования на примере своего региона.
15. Прокомментируйте связь высшего образования с обеспечением национальных интересов и национальной безопасности государства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: психолого-дидактический подход: монография. Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003. 480 с.
2. Абдрафикова А.Р. Гуманистическая парадигма современного образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 13–18.
3. Абрамов М.А. Разработка проблем этики в философии шот-ландского просвещения (Ф. Хатчесон, Д. Юм и религиозная санкция морали) // Общественная мысль: исследования и публикации. 1989. Вып. 1. С. 139–152.
4. Аверьянова С.В. Личностно ориентированная система языкового образования // Российский внешнеэкономический вестник. 2011. № 5. С. 52–54.
5. Акинфиев С.И. Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш.А. Амонашвили, 70–90-е гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Пятигорск, 219 с.
6. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д. пед. наук. М., 1998. 448 с.
7. Амелькина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования // Управление образованием: теория и практика. 2019. №2 (34). С. 47–59.
8. Аполлонов И.А., Тучина О.Р., Шапошникова Т.Л., Бурлаченко Л.С. «Человек культуры» в контексте личностно-ориентированного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Е. 10, № 2 (35). С. 22–26. DOI: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1002-0003>.
9. Апресян Р.А., Гусейнов А.А. Этика: Энциклопедический словарь. М.: Гардарики, 2001. 671 с.
10. Аристотель. Собрание сочинений в 4-х томах. Том 4 / Перев. и ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. 830 с.
11. Артемьев А.В. Традиционная и компетентностная парадигма в образовании: просто о сложном // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 4. С. 42–46. DOI: <https://doi.org/10.17805/trudy.2019.4.4>
12. Архангельский Г.А. Корпоративный тайм-менеджмент: энциклопедия решений. М.: Альпина, Альпина Бизнес Букс, 2008. 160 с.
13. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
14. Баева И.А. Тренинг психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002. 251 с.
15. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности: монография. СПб.: Нестор-История, 2011. 272 с.
16. Бакач Н.Б. Культурная парадигма как объект социально-философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.01.11. Волгоград, 1998. 24 с.
17. Бездухов В.П., Кулешова Е.В. Аксиологические основания ориентации будущего учителя на реализацию идей гуманизации образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17. № 1(4). С. 802–806.
18. Бездухов В.П., Позднякова О.П. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. №.3 (24). С. 302–306.
19. Битинас Б. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс: Научно-исследовательский институт школ Министерства просвещения Литовской ССР, 1971. 347 с.

20. Библер В.С. М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
21. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
22. Бобыло А.М. Образование как главный фактор в обеспечении национальных интересов государства // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2018. Т. 18. Вып. 2. С. 217–224. DOI: [https:// doi.org/. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-217-224](https://doi.org/10.18500/1818-9601-2018-18-2-217-224).
23. Брентано Ф. Избранные работы. М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1996. 176 с.
24. Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном обществе // Иностранные языки в школе. 2017. №6. С. 33–38.
25. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
26. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 382 с.
27. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д. психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 308 с.
28. Володина О.В. Развитие идей гуманистической педагогики в России // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (82).. С. 139–142.
29. Воронова Л.С., Карпович И.А. Подготовка квалифицированных специалистов в вузе: гуманистическая парадигма образования // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века: сборник тезисов докладов международной научно-практической конференции. Комитет по науке и высшей школе; Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. 2018. СПб.: Изд-во: Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. С. 208–212.
30. Годник С.М. Процесс преемственности в начальной и средней школе. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. 208 с.
31. Головчин М.А., Леонидова Г.В., Шабунова А.А. Образование: региональные проблемы качества управления: монография. Вологда, ИСЭРТ РАН, 2012. 197 с.
32. Григорьева-Голубева В.А., Евграфова И.В. Универсальные гуманистические ценности в контексте педагогической деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 127–135.
33. Данилова И.Ю. Тенденции развития современного регионального образования в Республике Татарстан: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2011. 229 с.
34. Дашдиев В.А. Традиционная и гуманистическая парадигмы образования // Вестник Социально-педагогического института. 2011. №1 (2). С. 16–19.
35. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, 2000. 843 с.
36. Демакова И.Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика. М.: Новый учебник, 2003. 256 с.
37. Дерюга В.Е. Гуманистические ценности как основа и цель образования личности // Проблемы современного образования. 2013. № 6. С. 31–39.
38. Джохадзе И.Д. «Прагматизм» У. Джеймса: основные идеи и их развитие // Философский журнал. 2015. Т. 8. № 2.. С. 31–43.
39. Добрускин М.Е. Гуманизация как стратегия высшего образования // Философия и общество. 2005. № 3. С. 87–109.

40. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования за 2018 г. [Электронный ресурс]. М., 2019. URL: <http://static.government.ru/media/files/VGZkuVnp1h5rLAAIBZ1AsP5zv4zhI79t.pdf> (дата обращения: 10.03.2024).
41. Ефимов В.И., Таланов В.М. Общечеловеческие ценности: монография: 2-е изд., испр. Новочеркасск: Изд-во ЮРГТУ (НПИ), 2011. 252 с.
42. Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1. С. 32–40.
43. Запесоцкий А.С., Марков А.П. Становление культурологической парадигмы. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. 56 с.
44. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
45. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
46. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–13.
47. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 333 с.
48. Иванов А.И., Холодкова А.Г. Анализ проблемы генезиса гуманистических ценностей в младшем школьном возрасте // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2023. № 2. С. 19–27.
49. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие. М.: АПК и ППРО, 2004. 98 с.
50. Иванова Е.О. Допредметное содержание образования как объект конструирования // Педагогика. 2006. № 7. С. 17–22.
51. Ильин В.В. Аксиология. М.: Изд-во МГУ, 2005. 213 с.
52. Каминьска М. Педагогическая концепция Януша Корчака // Ярославский педагогический Вестник. 2014. Т. 2. № 3. С. 7–12.
53. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 2. С. 11–12.
54. Карпов Ю.Ю. Личность и традиционные социальные институты: принципы взаимодействия // Северный Кавказ: человек в системе социокультурных связей. СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. С. 107–168.
55. Клепцова Е.Ю. Гуманизация межличностных отношений в образовательной деятельности. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2012. 287 с.
56. Клепцова Е.Ю. Основные факторы гуманизации образования субъектов образовательной деятельности // Вестник Вятского государственного университета. 2013. № 1 (3). С. 172–177.
57. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пособие для слушателей системы доп. проф. пед. образования. М.: Академический проект, 2005. 192 с.
58. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: монография / Под ред. А.А. Вербицкого, Е.Б. Пучковой. М.: МПГУ, 2017. 186 с.

59. Кожина В.О., Косевич А.В. Влияние глобализационных процессов в мировой экономике на конкурентоспособность российского образования // Креативная экономика. 2016. Том 10. №5. С. 475–486. DOI: [https:// doi.org/10.18334/ce.10.5.35149](https://doi.org/10.18334/ce.10.5.35149).
60. Кондрашихина О.А. Характеристика гуманистических ценностей студентов-психологов // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. Ч. 3. № 6. (108). С. 147–149. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.086>.
61. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаетова М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982. 447 с.
62. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.22 №1688-р // Гарант.ру: информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>. (дата обращения: 25.02.2024).
63. Корнеенков С.С. Гуманистическая парадигма в системе высшего образования Сибирский педагогический журнал. 2001. № 7. С. 26–37.
64. Коршунов И.А., Гапонова О.С. Непрерывное образования взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления // Вопросы образования. 2017. №4. С. 36–59.
65. Креативная педагогика: методология, теория, практика / Под ред. Ю.Г. Круглова. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, изд. центр «Альфа», 2002. 240 с.
66. Кудина М.В., Логунова Л.Б., Петрунин Ю.Ю. Национальное образование в эпоху глобальной цифровой революции // Вестник Московского университета. 2019. № 34. С. 3–22.
67. Кузьмин М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России // Педагогика. 2004. № 4. С. 3–10.
68. Кузьмичева Л.Н. Как и почему возникла наука педология? // Мелиорация и водное хозяйство: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Шумаковские чтения), посвященной 120-летию со дня рождения ученого в области гидравлики Скибы Михаила Матвеевича. Выпуск 20. Новочеркасский инженерно-мелиоративный институт имени А.К. Кортупова. Новочеркасск: Лик, 2022. С. 395–398.
69. Куликова Л.Н. Личность педагога в воспитательной системе образовательного учреждения // Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Хабаровск, 1998. С. 9–11.
70. Кун Т. Структура научных революций / Сост. В.Ю. Кузнецов; Пер. с англ.: И.З. Налетов, В.Н. Порус, АЛ. Никифоров, О.А. Балла. М.: АСТ, 2002. 606
71. Ли Яньхуэй Гуманистическая направленность модернизации высшего педагогического образования в России и Китае: дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. Иркутск, 2007. 2002 с.
72. Логинова Г.Е. Проблемы гуманитаризации высшего образования в современной России // Вестник Кемеровского государственного университета. Электронный научный журнал. 2015. № 4 (64). Т.1. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/845/862> (дата обращения: 25.03.2024).
73. Лотце Г. Основания практической философии / Перев. с нем. Я. Огус. СПб.: Типография М.И. Румша, 1882. 87 с.
74. Малянов Е.А. Социально-культурные инновации в культурном пространстве региона: Монография. Пермь: ПГИИК, 2010. 342 с.
75. Матушанский Г.У., Кудаков О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11 (12). С. 41–47.

76. Медынский Е.Н. История педагогики: Всеобщая история педагогики. М.: Учпедгиз, 1941. 427 с.
77. Мизес Л. фон Индивид, рынок и правовое государство / Сост. Д. Антисери, М. Балдини, С. Мальцева. СПб.: Пневма, 2006. 196 с.
78. Милосердова О.Ю. Взаимосвязь образования и культуры в современном обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2017. Т. 3. Вып. 2 (10). С. 42–45.
79. Митин А.Н. О различии понятия «компетенция» и «компетентность» // Аграрный вестник Урала. 2013. № 2 (108). С. 62–64.
80. Михалева Л.В., Кузнецова Е.М. ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 14–21.
81. Мишанова О.Г. Личностно ориентированный подход как общенаучная основа концепции педагогического управления коммуникативным образованием обучающихся // Вестник Челябинского педагогического университета. 2001. № 5. С. 107–116.
82. Моисеев Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование. М.: Изд-во МНЭПУ, 1995. 53 с.
83. Мусханова И.В., Насугаева А.Л. Ретроспективный анализ категории «гуманистические ценности» в научном дискурсе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 2. С. 92–97.
84. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования. 2004. № 4. С. 11–19.
85. Национальная педагогическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/gumanisticheskie-cennosti.html> (дата обращения: 23.02.2024).
86. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. 2002. № 1. С. 3–21.
87. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 4. С. 3–8.
88. Николина В.В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях трансформации педагогического образования // Нижегородское образование. 2023. № 2. С. 4–15.
89. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. // Гарант.ру: информационно-правовой портал. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 23.02.2024).
90. Овчарова Т.Н. О природе ценностей // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2004. № 1. С. 477–494.
91. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
92. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 68–73.
93. Островский А.В., Кудина М.В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. 2020. № 78. С. 229–244. DOI: <https://doi.org/10.24411/2070-1381-2020-10041>.

94. Панарин В.И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования: социально-философский анализ: дис. ... д. филос. наук: 09.00.11. Новосибирск, 2009. 347 с.
95. Паспорт национального проекта «Образование» 2019–2024. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 15.02.2024).
96. Педагогика // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб.: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона), 1890–1907.
97. Перевозчикова Л.С. Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // Научные ведомости. 2008. №14 (54). – С. 36–44.
98. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-технических кадров: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08. Киров, 2005. 425 с.
99. Петровский В.А. Феномены субъектности в развитии личности: дис. ... д. психол. наук: 19.00.01, 1993. М., 1993. 76 с.
100. Пивоваров Д.В. Культура и религия: сакрализация базовых идеалов. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2013. 248 с.
101. Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986.с.
102. Подласый И.П. Педагогика в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика в 2 кн. Кн. 2: учебник для среднего профессионального образования. Москва: Юрайт, 2018. 386 с.
103. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2007. 49 с.
104. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: учебное пособие. Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. 156 с.
105. Попов Е.Б. Основные направления современной гуманистической педагогики // Вестник Оренбургского государственного университета. 1999. № 3 (99). С. 63–71.
106. Потанина Л.Т. Развитие ценностно-смысловой сферы личности школьника: условия и механизмы // Вестник МГОУ. 2011. № 2. С. 85–90.
107. Психология и педагогика развития личности: монография / под ред. Е.Н. Шиянова. М.: Илекса, 2002. 568 с.
108. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: Когито-центр, 2002. 96 с.
109. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования монография. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.
110. Региональная дифференциация доступности высшего образования в России / С.С. Малиновский, Е.Ю. Шибанова. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 68 с.
111. Роберт И.В. Направления развития информатизации отечественного образования периода цифровых информационных технологий // Электронные библиотеки. 2020. Т. 23. № 1–2. С. 145–164.
112. Роберт И.В. Перспективы использования иммерсивных образовательных технологий // Педагогическая информатика. 2020. № 3. С. 141–159.
113. Роберт И.В. Развитие информатизации образования в условиях интеллектуализации деятельности и информационной безопасности субъектов образовательного процесса // Педагогическая информатика. 2017. № 2. С. 12–30.
114. Роберт И.В. Развитие образования в условиях цифровой парадигмы в контексте аксиологического подхода // Мир психологии. № 1–2 (105). 2021. С. 89–103. С. 97.

115. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3–16.
116. Рагозина Г.А., Коняхина И.В. Значение компетентностной парадигмы в образовании // Приволжский научный вестник. 2014. № 2 (30). С. 159–166.
117. Родионова Т.В., Чернышкова Е.В., Веретельникова Ю.Я., Масляков В.В., Мещерякова И.Ю. Культурологическая парадигма профессионального образования: современные тенденции развития // Вестник медицинского института «Реавиз»: реабилитация, врач и здоровье. 2017. № 3. С. 82–86.
118. Рыбин В.А. Гуманизм: опыт философского осмысления // Высшее образование сегодня. 2004. № 10. С. 35–38.
119. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.
120. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
121. Сероштан М.В. Российское высшее образование: основные тенденции и проблемы развития // Типы научной рациональности в информационном обществе: методологические аспекты: сб. докл. Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Белгород: Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2019. С. 231–238.
122. Сероштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40>.
123. Скворцов К.В. Гуманистические цели модернизация образования // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 144–146.
124. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
125. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: Культурные модели школы. М.: Инноватор, 1997. С. 177–184.
126. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
127. Смирнов А.В., Чернавский М.Ю. «Homo economicus» и «Homo politicus» противоположности двух моделей человека в российской образовательной политике // Глобальные вызовы международного сотрудничества: Сборник статей Международной научной ассамблеи / Под ред. И.В. Ильина. М.: Издательство «Межрегиональная общественная организация содействия изучению, пропаганде научного наследия Н.Д. Кондратьева», 2022. С. 175–180.
128. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М. Эксмо, 2007. 960 с.
129. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Чердымова Е.И., Фадеев Д.С. К вопросу обучения студентов цифрового поколения // Педагогика и психология образования. 2022. № 4. – С. 109–125. DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-297X-022-4-109-125>.
130. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы (полипарадигмальный подход): дис. ... д. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2011. 434 с.

131. Столь А.В. Доступность высшего образования в контексте регионального неравенства // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2022. №3. – С. 73–84. DOI: [https:// doi.org/10.15593/2224-9354/2022.3.6](https://doi.org/10.15593/2224-9354/2022.3.6).
132. Столяров А.А. Стоя и стоицизм. М.: АО КАМИ ГРУП, 1995. 448 с.
133. Супрунова Л.Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования // Вестник ВЭГУ. 2008. №1 (33). С. 44–54.
134. Татаринцева С.Н. Методическая компетенция учителя и ее формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2003. 319 с.
135. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.
136. Трофимова Г.С. Педагогическое образование: принципы и концепция: монография. Ижевск: Издательский Центр «Удмуртский университет», 2018. 76 с.
137. Трубина Г.Ф. Педагогическое образование в России // Современные концепции личностно ориентированного образования. 2014. №9. С. 165–169.
138. Университет «20.35». Инструкция по применению // NTInews [Электронный ресурс]. URL: https://ntinews.ru/in_progress/likbez/universitet-20-35-instruktsiya-po-primeneniyu.html (дата обращения: 15.01.2024).
139. Управление персоналом организации: учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 1997. 512 с.
140. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
141. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
142. Философия науки: словарь основных терминов / Под ред. С.А. Лебедева. М.: Академический проспект, 2004. 320 с.
143. Фирер А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» // Омский научный вестник. 2012. № 1. С. 169–172.
144. Флиер А.Я. Культурологическая парадигма образования // Культура и образование. 2013. № 1 (10). С. 25–31.
145. Хамидов О.Х., Гушко С.В., Маманазаров А.Б., Кулишов В.В., Маманазаров И.А. Современная парадигма образования в условиях цифровой и SMART-экономики // Современное образование (Узбекистан). 2020. № 4 (89). С. 3–9.
146. Хоанг Ха Ван, Фурсова В.В. Доступность высшего образования в российском и вьетнамском обществах: сравнительный анализ. Казань: Изд-во Казанского университета, 2019. 188 с.
147. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002 № 2. С. 58–64.
148. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
149. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: УНЦ ДО, 2005. 222 с.

150. Хуторской А.В. Технология конструирования компетентностного обучения // Вестник Института образования человека. 2011. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/211> (дата обращения: 05.02.2024).
151. Черницкая А.Л. Гуманизация высшего образования: сущность и перспективы развития: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2008. 147 с.
152. Шабалин Ю.Е. Образовательное пространство региона как фактор развития образования // Проблемы современного образования. 2005. С. 75–80.
153. Шарапова Н.С. Социально-культурные условия формирования гуманистических ценностных ориентаций у молодежи средствами игровых технологий: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.05. Тамбов, 2015. 255 с.
154. Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс 1973. 343 с.
155. Швецова А.В. Национальный характер как предмет культурологического осмысления // Исторические повороты культуры. М.: Согласие, 2018. С. 333–343.
156. Шекшня С.В., Ермошкин Н.Н. Стратегическое управление персоналом в эпоху Интернета. М.: Интел-Синтез, 2002. 336 с.
157. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Москва; Ставрополь: СГПУ, 2001. 206 с.
158. Шохин В.К. Классическая философия ценностей: предыстория, проблемы, результаты // Альфа и Омега. 1998. № 4 (18). С. 283–308.
159. Шубина Н.А. Место культурологической парадигмы в современном образовании // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 41–47.
160. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
161. Ярыгин О.Н. Эмерджентные свойства аналитической деятельности: компетентность // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3 (6). 2011. – С. 343–346.
162. Ali M.K. et al. Analysis of enrollment: A spatial-interaction model // Journal of Economic Insight (formerly the Journal of Economics (MVEA)). 2003. Vol. 29. No. 2. P. 67–86.
163. Brinkley I. Knowledge economy: How Knowledge is Reshaping the Economic life in Nations. London: The Work Foundation, 2008. 93 p.
164. Chavula H.K. The role of knowledge in economic growth. The African perspective // Science and Technology Division (ISTD), United Nations Economic Commission for Africa (UNECA). 2010. P. 1–20
165. Content Management for E-Learning / Ed. N. Ferrer, J. Alfonso. NY, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer, 2011. 215 p.
166. Dale M., Lies P. Assessing Management Skills: A Guide to Competencies and Evaluation Techniques. Kogan page, 1996. 264 p.
167. Descartes R. Correspondence / Publ. avec une introd. et des notes par Ch. Adam et G. Milhaud. T. 4. Paris: PUF, 1947. 284 p.
168. EdTech. Перспективные направления развития, 2019 // Агентство инноваций города Москвы [Электронный ресурс]. URL: https://innoagency.ru/files/EdTech_AIM_2019.pdf (дата обращения: 15.01.2024).
169. 15 More Companies That No Longer Require a Degree // Glassdoor. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.glassdoor.com/blog/no-degree-required/> (дата обращения: 15.01.2024).

170. Global Report Predicts EdTech Spend to Reach \$252bn by 2020 // PR Newswire [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prnewswire.com/news-releases/global-report-predicts-edtech-spend-to-reach-252bn-by-2020-580765301.html> (дата обращения: 15.01.2024).
171. Hübner M. Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a ‘natural experiment’ in Germany // *Economics of Education Review*. 2012. Vol. 31. No. 6. P. 949–960.
172. Kumar T.M.V., Daliya B. Smart economy in smart cities / In a book: *Smart Cities, Local Community and Socio-economic Development: The Case of Bologna*. 1st Edition. Chapter 1. Mandulayong City: Springer, 2017. P. 3–76. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1610-3_1.
173. Kyung W. Immigration of college students to the state of New York // *The Journal of Higher Education*. 1996. Vol. 67. No. 3. P. 349–358.
174. Leppel K. Logit estimation of a gravity model of the college enrollment decision // *Research in Higher Education*. 1993. Vol. 34. No. 3. P. 387–398.
175. Mak J., Moncur J.E. T. Interstate migration of college freshmen // *The Annals of Regional Science*. 2003. Vol. 37. No. 4. P. 603–612.
176. McClelland D.C. Testing for competence rather than for «in-telligence» // *American psychologist*. 1973. Vol. 28. No. 1. P. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034092>.
177. Ordozensky J.F. Effects of institutional attributes on enrollment choice: Implications for post-secondary vocational education // *Economics of Education Review*. 1995. Vol. 14. No. 4. P. 335–350.
178. Prakhov I.A. The barriers of access to selective universities in Russia // *Higher Education Quarterly*. 2016. Vol. 70. No. 2. P. 170–199. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12087>
179. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. N.Y.: Free Press, 1973. 438 p.
180. Shiller F. *Values* // *Encyclopedia of Religion and Ethics*. Vol. 12 / Ed. by J. Hastings. Edinburgh, 1921. P. 586.
181. Tapscott D. *The Digital Economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. Edition, revised. Publisher: McGraw-Hill, 1996. 342 p.
182. Trace A.S., Jr. *What Ivan knows that Johnny doesn't*. NY: Random House, 1961. 213 p.
183. Tugui A. *Calm Technologies as the Future Goal of Information Technologies* // In book: *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking/ Second Edition* / Ed. Margherita Paganì. Publisher: IGI Global Editors, 2009. P. 187–194
184. Tugui A. *Meta-digital accounting in the context of cloud computing* // *Encyclopedia of Information Science and Technology, Third Edition* / Ed. Mehdi Khosrow-Pour . Publisher: IGI Global Editors? 2014. P. 20-32. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-5888-2.ch003>.
185. Westera W. Competences in education: A confusion of tongues // *Journal of Curriculum Studies*. 2001. Vol. 33. No.1. P. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270120625>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича (в адаптации и модификации Б.С. Круглова)

Цель: изучение ценностных ориентаций Испытуемым предлагаются 2 бланка: Т – ценности (Содержание целей (ценностей) жизни) И – ценности (Качества личности (как ценности)).

Ход работы: обучающимся предлагается две инструкции. *Инструкция 1:* «Ниже приводится список основных целей, которые люди стремятся достичь в своей жизни. Укажите, какие из них являются для Вас ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимый – 5)».

БЛАНК 1. (Т – ценности)

Содержание целей (ценностей) жизни	Балл от 1 до 5
Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках	
Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	
Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)	
Здоровье (физическое и психическое)	
Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	
Интересная работа	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
Свобода как независимость в поступках и действиях	
Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)	
Хорошие и верные друзья	
Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)	
Счастливая семейная жизнь	
Творчество (возможность творческое деятельности)	
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)	
Активная, деятельная жизнь	
Равенство (братство, равные возможности для всех)	

Инструкция 2: «Ниже приводится список основных качеств личности человека. Укажите, какие из них являются для Вас нужными, ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимые – 5)».

БЛАНК 2. (И – ценности)

Содержание целей (ценностей) жизни	Балл от 1 до 5
Качества личности (как ценности)	
Высокие запросы (высокие притязания)	
Чуткость (заботливость)	
Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)	
Жизнерадостность (чувство юмора)	
Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)	
Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения	
Исполнительность (дисциплинированность)	
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)	
Честность (правдивость, искренность)	
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)	
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)	
Ответственность (чувство долга, умение держать слово)	

Обработка результатов Ценностные ориентации разделяют на две группы на основании того, каким целям и задачам служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую – ценности-средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности – это основные цели человека, они отражают долгосрочную жизненную перспективу, то, к чему он стремится сейчас и в будущем. Инструментальные ценности характеризуют средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности. В первую очередь необходимо определить степень сформированности механизма дифференциации, то есть умение сделать ценностный выбор. Об этом судят по разбросу баллов, которые испытуемый использует для оценок. Далее проводится качественный анализ ценностных ориентаций испытуемого – в соответствии с полученным баллом выделяют наиболее и наименее значимые ценности. Такой анализ применим только к первой группе испытуемых. Ценности, получившие наивысший балл, характеризуют общую направленности личности. Ценности, получившие наименьший балл, также важны

для характеристики направленности личности, так как показывают незначимость этих целей и средств личности. Ценности, которые находятся в середине иерархической структуры мало информативны с точки зрения общей направленности личности: для них характерна тенденция к изменению рангового места в зависимости от обстоятельств жизни.

Методика измерения уровня сформированности педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой

Внимание! Прочитайте каждую пару суждений и сделайте отметку карандашом в любом месте прямой линии (шкалы). Отметка, сделанная Вами ближе к суждениям со знаком «10», означает более высокую оценку, ближе к «0» – более низкую.

Укажите Ф.И.О. _____

1. Способен понимать возрастные особенности учащихся видеть различия в характере общения учащихся в разных возрастных группах.	10 5 0 -----	Не способен понимать возрастные особенности учащихся видеть различия в характере общения учащихся разных возрастов.
2. Способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.	10 5 0 -----	Не способен определить тенденцию к ориентации личности на внутренний или окружающий мир.
3. Способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.	10 5 0 -----	Не способен понимать особенности поведения учащихся, определяемые различными свойствами высшей нервной деятельности.
4. Способен видеть различия в характере воздействия авторитарного, демократического, либерального стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.	10 5 0 -----	Не способен видеть различия в характере воздействия трех стилей руководства коллективом учащихся на характер взаимоотношений с учащимися.
5. Способен понимать трудности учащихся в общении.	10 5 0 -----	Не способен понимать трудности учащихся в общении.
6. Знает и соблюдает нормы и правила этики, морали, этикета.	10 5 0 -----	Нарушает нормы и правила этики, морали, этикета.
7. Способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.	10 5 0 -----	Способен вовлекать учащихся в целесообразную деятельность путем убеждения.
8. Способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.	10 5 0 -----	Не способен понимать вкусы, симпатии, антипатии учащихся.
9. Способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.	10 5 0 -----	Не способен определять уровень информированности учащихся по обсуждаемому вопросу.
10. Способен признавать возможность существования иной точки зрения у учащихся.	10 5 0 -----	Не способен признавать право учащихся иметь иную, отличающуюся от учительской, точку зрения, считает свое мнение истиной в последней инстанции.

11. Способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.	10 5 0 	Не способен располагать к себе, вызывать у учащихся доверие к себе.
12. Способен говорить (произносить) ясно и четко.	10 5 0 	Не способен говорить внятно.
13. Свободно владеет нормами литературного языка.	10 5 0 	Не владеет нормами литературного языка.
14. Способен мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему в классе.	10 5 0 	Не владеет невербальными средствами общения (жестами, мимикой, пантомимикой).
15. В общении с учащимися умеет шутить, улыбаться.	10 5 0 	В общении с учащимися никогда не шутит, редко улыбается.
16. Способен держать в поле зрения всех учащихся, переводя взгляд с одного на другого (контакт глаз).	10 5 0 	Не способен держать в поле зрения всех учащихся в классе (группе).
17. Способен оценивать реакцию слушателей (смех, шепот, взгляд) и менять с ее учетом свое поведение.	10 5 0 	Не способен в момент речи оценивать реакцию слушателей: сосредоточен на содержании своего высказывания.
18. В общении с учащимися никогда не прибегает к прямым указаниям, замечаниям, угрозам, нотациям.	10 5 0 	В общении с учащимися очень часто делает им замечания, прибегает к высказываниям с негативной оценочной окраской.
19. В общении с учащимися стремится к партнерским отношениям с ними.	10 5 0 	Общается с учащимися как с подчиненными; требует беспрекословного послушания.
20. Стремится понять учащихся и быть понятым ими.	10 5 0 	Не стремится к взаимопониманию с учащимися.
21. Способен последовательно строить свое высказывание вне зависимости от своего эмоционального состояния.	10 5 0 	Не способен последовательно строить свое высказывание (речь сбивчива, обрывиста, многословна).
22. Способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией.	10 5 0 	Не способен держаться внешне спокойно и уверенно перед аудиторией (краснеет, бледнеет, вздыхает и т. п.)
23. Способен выразить собственную расположенность к учащимся.	10 5 0 	Не способен выразить свою расположенность к учащимся.
24. Способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения и вне зависимости от эмоционального состояния.	10 5 0 	Не способен регулировать силу голоса (тихо-громко) адекватно ситуации общения и вне зависимости от эмоционального состояния.

25. Способен регулировать темп речи (быстро-медленно) независимо от своего эмоционального состояния.	10 5 0 -----	Не способен регулировать темп речи (быстро-медленно) независимо от своего эмоционального состояния (говорит или слишком медленно, или «строчит как из пулемета»).
26. Способен управлять своим эмоциональным состоянием (сдерживаться) в ситуациях конфликта.	10 5 0 -----	Не способен управлять своим эмоциональным состоянием в ситуациях конфликта.
27. Способен говорить эмоционально, вдохновенно.	10 5 0 -----	Не способен говорить эмоционально. Речь монотонна.
28. Способен владеть вниманием учащихся.	10 5 0 -----	Не способен владеть вниманием учащихся.
29. Не теряется в ситуациях конфликта.	10 5 0 -----	Полностью теряется в ситуациях конфликта.
30. Способен управлять своим настроением.	10 5 0 -----	Не способен управлять своим настроением (является человеком настроения).

Данная методика разработана доктором педагогических наук, профессором Г.С. Трофимовой. В опроснике представлены 30 пар суждений, содержательно сгруппированных в соответствии с тремя параметрами: когнитивным, поведенческим и эмотивным.

При характеристике уровней педагогической коммуникативной компетентности автор различает 5 уровней сформированности искомого качества.

Высокий уровень педагогической коммуникативной компетентности (от 8,01 баллов и выше) характеризуется тем, что у студентов сформированы коммуникативные умения педагогического оценивания, предполагающие адекватную оценку позиций и личностных характеристик учащихся, а также установление педагогически целесообразных отношений. Респондент с высоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности ориентирован на диалог и сотрудничество, отличается высокой степенью информированности и инициативностью в общении, способен управлять своим эмоциональным состоянием.

Достижение *средневысокого уровня педагогической коммуникативной компетентности (от 7,03 до 8,00 баллов)* предполагает стремление к адекватной оценке нравственных и волевых качеств собеседника, при этом возможны некоторые затруднения при коммуникации со старшими по возрасту и положению собеседниками. Для студентов со средневысоким уровнем педагогической коммуникативной компетентности свойственно также стремление к установлению контакта с группой и отношений взаимопонимания и сотрудничества. При возникновении конфликтных ситуаций часто избирается тактика приспособления или избегания ситуаций разногласия. Отмечается достаточно высокий уровень диалогической направленности в общении при наличии, но при этом отмечается наличие таких характеристик, как конформизм или альтероцентризм.

Респонденты со *средним уровнем сформированности педагогической коммуникативной компетентности (от 6,18 до 7,02 баллов)* также испытывают стремление к установлению диалогических взаимоотношений и отношений сотрудничества с членами группы; способны определять уровень их информированности, симпатии и антипатии; в достаточной степени владеют нормами литературного языка; в общении ориентируются на общепринятые этические нормы и поведенческие установки.

При этом, автор методики выделяет следующие позиции, препятствующие эффективной коммуникации:

- недостаточный уровень информированности в сфере межличностного взаимодействия;
- слабое владение невербальными средствами общения;
- недостаточная выразительность используемых вербальных средств коммуникации;
- неуверенность при установлении контакта с аудиторией;
- неспособность управлять своим эмоциональным состоянием при контакте с большой аудиторией и в ситуациях конфликта.

При *средненизком уровне педагогической коммуникативной компетентности (от 3,86 до 6,17 баллов)* у студентов отмечаются те же затруднения в коммуникации, что и у респондентов со средним уровнем. При этом, средненизкий уровень педагогической коммуникативной компетентности характеризуется более высокой степенью категоричности при восприятии и оценке других. Студенты данного уровня склонны недооценивать волевые и нравственные качества собеседника и переоценивать свои собственные. Предпочитаемой тактикой в условиях конфликтной ситуации является «соперничество» или «компромисс».

Студентов с *низким уровнем педагогической коммуникативной компетентности (от 3,85 баллов и ниже)* отличает авторитарная или конформная направленность в общении. Отсутствует владение речевыми и невербальными средствами выразительности, логичность и последовательность в построении высказываний, а также способность выразить собственную расположенность и доброжелательность по отношению к собеседнику. Избираемая поведенческая установка в ситуации разногласия – «компромисс» и «избегание».

Методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов)

Цель: Определение уровня развития педагогических способностей человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в методике педагогических ситуаций.

Необходимые материалы: текст опросника, опросный лист, бланк ключа.

Инструкция: «Перед вами – ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по Вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию».

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради Бога!»
4. «Ты что, глупый?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю для тебя веселое настроение».

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

Ситуация 3

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» – Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь – заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»
5. «Не мог бы ты объяснить, почему?»
6. «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

Ситуация 4

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как Вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» – Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать – сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».
6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

Ситуация 5

Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые Вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)». – Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это – твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнований) для тебя интереснее, чем занятия в школе».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел(а) бы знать, почему это так именно для тебя».

Ситуация 6

Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты – очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые Вы ведете, не помогают мне», – говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет». – Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? – Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком». – Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)». – Как следует на это отреагировать учителю?

1. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся». – Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
5. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»

Ситуация 12

Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» – Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».

Ситуация 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». – Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это – плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».

Оценка результатов и выводы

Каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в таблице. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике «Педагогические ситуации». Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации.

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	–	–
2	2	2	3	3	5	5		–
3	2	3	4	4	5	5	–	–

4	2	3	3	4	5	5	–	–
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	–	–
7	2	2	3	4	5	5	–	–
8	2	2	4	5	4	3	–	–
9	2	4	3	4	5	4	–	–
10	2	3	4	4	5	5	–	–
11	2	2	3	4	5	5	–	–
12	2	3	4	5	4	5	–	–
13	3	2	4	4	5	4	5	–
14	2	2	3	4	4	5	–	–

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку **выше 4,5 балла**, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале **от 3,5 до 4,4 балла**, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. Наконец, если средняя оценка оказалась **меньше, чем 3,4 балла**, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

По результатам проведенного тестирования сформулируйте вывод об уровне развития у Вас педагогических способностей.

Опросный лист для определения уровня педагогической направленности (по Чернявской А.П.)

Прочитайте предложенные утверждения, отвечая на них «да» или «нет».

1. Вам интересно наблюдать за поступками других людей?
2. Вы обладаете плохой дикцией.
3. Вы охотно общаетесь с детьми.
4. Несмотря на усилия, у вас не получается контакта с людьми.
5. Вы получаете удовлетворение от хорошо объясненного другим вопроса.
6. Вы знаете сложности педагогической работы.
7. Они вас пугают.
8. Работа учителя неблагодарная, она не дает удовлетворения.
9. Вы испытываете трудности в общении с детьми.
10. Вы можете легко представить себя на месте другого человека.
11. Имеете положительный опыт участия в воспитательной работе с младшими.
12. Длительное общение с детьми вызывает у вас стрессовое состояние.
13. Вы любите разговаривать с людьми, беседовать с ними по душам.
14. Вам далеко не всегда удается передать свое эмоциональное состояние речью.
15. Вы сильно сопереживаете удачам или неудачам своих знакомых, близких людей.
16. Не обязательно после окончания университета быть учителем, важно получить гуманитарное образование.
17. Вы без труда можете организовать игру детей.
18. Вы начали создавать свою профессиональную библиотеку.
19. Вы считаете, что работа учителя чрезмерно напряженная, что ведет к нервным расстройствам.
20. Вы считаете, что у вас есть профессионально значимые для работы учителя качества (или вы их можете развить).
21. Вы предпочитаете уединение, ибо испытываете дискомфорт в большой группе людей.
22. Вам хочется скорее принять участие в педагогической практике.
23. Вы боитесь педагогической практики.
24. Вы способны понимать намерения, помыслы других людей.
25. Способны находить общий язык с разными людьми.
26. Умеете убедить других в чем-то.
27. Вас быстро утомляет интеллектуальный труд.
28. Вы способны сравнительно легко организовывать людей на какое-то дело.
29. Ваши близкие утверждают, что у вас трудный характер.
30. У вас плохая память, вы плохо запоминаете учебный материал.

Ключ к тесту

Утверждение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
ДА	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
НЕТ	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0

Утверждение	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ДА	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
НЕТ	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1

Уровни педагогической направленности:

Низкий – 6 и менее.

Высокий – 25–30.

Скорее высокий, чем низкий – 19–24.

Средний – 13–18.

Скорее низкий, чем высокий – 7–12.

Тестирование: самооценка профессиональных качеств педагога

Инструкция. Прочитайте приведенные ниже утверждения, определите и оцените, в какой степени каждое из них соответствует вашей профессиональной деятельности, по следующей шкале: всегда проявляется (7 баллов), очень часто (6), часто (5), не часто (4), иногда (3), редко (2), никогда не проявляется (1).

1. Веду занятия с увлечением, забывая о прошедших и будущих обстоятельствах.
2. В работе опираюсь главным образом на собственное мнение и опыт.
3. Знаю и чувствую, что мне надо сделать для улучшения своей работы.
4. Во время занятия сразу воспринимаю ситуацию и стараюсь найти нужное решение.
5. Стараюсь четко продумывать свои действия и как эти действия будут восприниматься обучающимися.
6. Веду занятия строго по намеченному плану, отклоняясь от него при определенных обстоятельствах.
7. Считаю все свои действия профессионально оправданными.
8. Знаю себя и стремлюсь к самостоятельной работе.
9. Знаю и учитываю в работе физиологические и психологические особенности каждого обучающегося.
10. Стараюсь в занятиях и общении обязательно сочетать игру и обучение, движение и мышление.
11. На занятиях и в общении могу сдерживать проявление своих отрицательных эмоций.
12. С любым обучающимся могу сразу наладить хорошие взаимоотношения.
13. Специально стремлюсь узнать что-то новое для своей работы.
14. Для занятий хочется самостоятельно разработать и попробовать что-то новое.

Средние статистические данные:

1. ординарность – увлеченность 5,88;
2. зависимость – самостоятельность 5,83;
3. самоуверенность – самокритичность 5,95;
4. профессиональная ригидность – профессиональная гибкость 6,05;
5. экстрапунктивность – рефлексивность 6,20;
6. импровизация – стереотипность 4,55;
7. профессиональная неуверенность – профессиональное самосознание 5,13;
8. заниженная самооценка – высокая самооценка 6,15;
9. упрощенное понимание детей – глубокое понимание детей 5,98;
10. односторонний подход – целостный подход 6,18;
11. самообладание – невыдержанность 2,80;
12. недостаточная коммуникативность – контрастность 5,78;
13. удовлетворенность знаниями – познавательные потребности 6,4;
14. стандартный подход – творческая направленность 5,98.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ЧАСТЬ I. ОСНОВНЫЕ ПАРАДИГМЫ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
Тема 1. Гуманистическая парадигма высшего образования.....	5
Тема 2. Цифровая парадигма высшего образования	19
Тема 3. Культурологическая парадигма высшего образования	34
Тема 4. Компетентностная парадигма высшего образования	42
Вопросы для обсуждения	61
ЧАСТЬ II. ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ И РОЛЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГО- ГИКИ	62
Тема 1. Историческая характеристика гуманистической педагогики.....	62
Тема 2. Гуманистические концепции в современной отечественной педагогике.....	76
Тема 3. Универсальные гуманистические ценности в контексте педагогической де- ятельности.....	86
Тема 4. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях транс- формации образования.....	109
Вопросы для обсуждения	118
ЧАСТЬ III. ПРЕДПОСЫЛКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕН- НОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	120
Тема 1. Основные факторы гуманизации высшего образования.....	120
Тема 2. Гуманистическая направленность модернизации высшего образования в России	129
Тема 3. Национальные обстоятельства гуманизации высшего образования	136
Тема 4. Региональные обстоятельства гуманизации высшего образования	141
Вопросы для обсуждения	152
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	154
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	164
Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича (в адаптации и моди- фикации Б.С. Круглова)	164
Методика измерения уровня сформированности педагогической коммуникатив- ной компетентности Г.С. Трофимовой.....	167
Методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов)	171
Опросный лист для определения уровня педагогической направленности (по Чер- нявской А.П.).....	176
Тестирование: самооценка профессиональных качеств педагога	177

ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ИЗДАНИЯ:

Интерфейс электронного издания (в формате pdf) можно условно разделить на 2 части.

Левая навигационная часть (закладки) включает в себя содержание книги с возможностью перехода к тексту соответствующей главы по левому щелчку компьютерной мыши.

Центральная часть отображает содержание текущего раздела. В тексте могут использоваться ссылки, позволяющие более подробно раскрыть содержание некоторых понятий.

МИНИМАЛЬНЫЕ СИСТЕМНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

Минимальные системные требования: Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; 8x CDROM; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИХ ТЕХНИЧЕСКУЮ ОБРАБОТКУ И ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ:

Оформление электронного издания : Издательский центр «Удмуртский университет».

Компьютерная верстка: Т.В. Опарина

Подписано к использованию 10.12.2024
Объем электронного издания 1,19 Мб
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru
