

Горб В.Г.

Доцент кафедры государственного и муниципального управления  
Уральской академии государственной службы

## АКТУАЛИЗИРОВАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ХАРАКТЕР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ВУЗЕ

Рассматривая роль и значимость педагогических идей в теории и практике образовательной деятельности, необходимо отметить, что в период бурной «демократизации» страны, а теперь мы понимаем, что это была не демократизация, а ее либерализация, произошел переход от единого и целостного мировоззренческого идеала к плюрализму идеологических ценностей. При этом необходимо отметить, что плюрализм не был результатом продуманной политики государства, а явился объективным следствием кампании по деидеологизации социальных институтов. Эйфория «революционных» преобразований не позволила политической элите того времени понять объективную невозможность деидеологизации. В результате, как справедливо отмечает В. Миронов, произошло создание примитивного типа идеологии, «которая направлена на создание упрощенной системы ценностей, позволяющих эффективно (технологично) манипулировать сознанием. Цель такой идеологии – повысить управляемость «массы», что неизбежно связано с вымыслом фундаментальных ценностей, в том числе и прежде всего в образовании» [1, с. 67]. Такое положение отрицательно сказалось на темпах и характере развития нашей страны и ее интеграции в мировое экономическое, политическое и культурное пространство. М. Руткевич обращает внимание на то, что «чем больших высот достигает научное знание, а прогресс науки беспредель, тем большее значение приобретают в ней мировоззренческие, философские вопросы: о мире как целостной системе; о месте человечества и отдельного человека в этом мире; о путях и способах познания мира и использования полученного знания в практических целях на благо общества; о судьбах нашей планеты и с нею вместе – человечества» [2, с. 140-141]. Справедливости ради необходимо отметить, что в настоящее время внимание ученых к разрешению этого социального противоречия значительно возросло. Проводятся исследования по выявлению доминирующих идей в воспитательной деятельности. Так под руководством И.А. Зимней была проведена такая работа, в результате которой возглавляемый ею творческий коллектив пришел к выводу, что такими идеями являются:

- реализация идей гуманизации и гуманитаризации;
- создание условий для раскрытия творческих способностей человека;
- всестороннее и гармоничное развитие личности;
- социализация личности гражданина России;
- формирование жизнеспособности;
- индивидуальности, гуманистически ориентированной по отношению к обществу и самому себе;
- становление социально – активной жизнестойкой личности;
- формирование личности, способной жить в новом демократическом обществе;
- формирование гармонично развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей [3, с. 58-59].

В теоретическом ракурсе разрешения противоречия активно развивается философия образования и ее важнейший компонент – педагогическая аксиология. Методологические и теоретические аспекты педагогической аксиологии представлены в работах С.Ф. Анисимова, Н.А. Асташовой, М.В. Богуславского, Е.В. Бондаревской, Б.З. Вульфова, В.П. Зинченко, И.Ф. Исаева, М.С. Кагана, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой, Е.Н. Шиянова и др. Основными категориями педагогической аксиологии являются «ценностное сознание», «ценностное отношение», «ценностная установка» и «ценностная ориентация».

Основное влияние на формирование категорий педагогической аксиологии и характер образовательных взаимоотношений в вузе оказывают *педагогические доминанты* – актуализированные на intersубъектном уровне педагогические идеи, лежащие в основе взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности в вузе. Под образовательными взаимоотношениями мы понимаем взаимоотношения, которые складываются в результате педагогического или андрогогического взаимодействия между участниками образовательной деятельности в вузе.

Основным подходом в изучении генезиса педагогических доминант, определяющих характер образовательных взаимоотношений в вузе, мы приняли *культурно-исторический*.

Этот подход позволяет отследить развитие определенных педагогических идей в историографическом и культуросообразном ракурсах. В педагогике идея не может обладать самоценностью, ее значимость и уровень влияния на педагогическую теорию и практику зависят от социальных, экономических, этических, правовых и др. условий, которые характеризуют особенности развития общества на определенном этапе. При этом необходимо подчеркнуть, что социально-прогностическая направленность педагогической деятельности требует не только понимания современных педагогических доминант, но и создания условий для актуализации идей, способствующих прогрессивному развитию общества и разрешению насущных проблем и противоречий.

Мы считаем, что источниками педагогических идей могут являться **культурно-исторические педагогические традиции**.

Традиция (от лат. «передача»; «предание») – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени.

В качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, *ценности, идеи* (курсив наш – В.Г.), обычаи, обряды и т. д.

Традиция не сводится к наиболее стереотипным своим разновидностям, таким как обычай и обряд, но распространяется на гораздо более широкую область социальных явлений. Определенные традиции функционируют во всех социальных системах и, в известной мере, являются необходимым условием их жизнедеятельности.

Слепое преклонение перед традициями порождает консерватизм и застой обществ, жизни; пренебрежительное отношение к социальному наследию приводит к нарушению *преемственности* в развитии общества и культуры, к потере ценных достижений человечества.

Традиции непосредственно передаются благодаря профессиональному обучению, преемственности школ и направлений, возникающей в условиях общественной и культурной общности [4, с. 391-392].

На определенном этапе «безудержной педагогической инновационной деятельности» термин «традиция» стал ассоциироваться с понятиями «застой», «регресс», «обыденность». Ошибочность таких ассоциаций совершенно очевидна на фоне приведенного выше энцикло-

педического определения данного термина. Как справедливо отмечает И.Д. Лушников, «*традиционное* не следует рассматривать лишь как простое воспроизводство прошлого. *Современное* не означает только отражение новых, сегодня возникающих явлений. Между *традиционным* и *современным* лежит ступень *нового* – то, что возникает объективно как следствие диалектики жизни. Категория «традиция» объединяет три взаимосвязанных момента: сохранение, преемственность и развитие. Традиционная культура – это исторически *развивающаяся* культура. Процесс развития традиции и есть переход в *новое* <...>. Именно благодаря этому в каждый исторический период традиция может удовлетворять не только познавательный интерес к прошлому, но и актуальные жизненные, культурные потребности ныне живущих поколений. Традиционная культура может и должна оставаться созвучной изменившемуся общественному сознанию, восприниматься психологией этноса сегодня» [5, с. 22].

Проанализировав традицию как феномен бытия, Н.П. Юдина предлагает следующее определение педагогической традиции: «Это феномен, выражающий объективно существующую преемственную связь, благодаря которой наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели, характер взаимодействия субъектов образовательной деятельности» [6, с. 38].

Анализ научно-педагогической литературы по истории педагогики [7-10] дает возможность выделить *основные культурно-исторические педагогические традиции*. Конечно, очень важным является определение критериев дифференциации тех или иных традиций. Мы считаем, что педагогические традиции следует различать по доминирующему субъекту воспитательного взаимодействия. Длительное время такое доминирующее влияние на весь процесс воспитания оказывал глава племени, рода, семьи и сама семья или определенная социальная группа, в которой воспитывался человек. Эту традицию мы назвали *патриархальной*.

Патриархальная педагогическая традиция доминировала самый длительный исторический период, к ее основным идеям можно отнести следующие:

- природосообразный характер воспитательной деятельности, обеспечивающий формирование жизнестойкой личности;
- семья и община – самые важные воспитательные субъекты;

– авторитарность взрослых в процессе воспитания детей.

В последнее время авторитарность в педагогике стала явлением порицаемым, ассоциируемым с авторитарностью ранее существовавшего социалистического характера общественных отношений. Вместе с тем необходимо отметить, что противопоставление авторитарного и демократического стиля педагогического взаимодействия в пользу последнего нельзя считать оптимальным или корректным. Авторитарность или демократизм отражает, кому принадлежит власть при этом характере взаимоотношений. При авторитарном – власть принадлежит педагогу, при демократическом – педагогу делегируются учащимися определенные властные полномочия, контроль за выполнением которых должен оставаться за обучаемыми. Нарушение демократических основ приводит к так называемой «формальной демократии», о которой И.А. Ильин писал следующее: «Если в народе нет здравого правосознания, то демократический строй превращается в цепь злоупотреблений и преступлений. Беспринципные и пронырливые люди оказываются продажными, знают это друг про друга и покрывают друг друга: люди творят предательство, наживаются на этом и называют это «демократией». Спасти их и страну от гибели может только строгий авторитарный (отнюдь не тоталитарный) режим» [11, с. 30]. Следовательно, демократический стиль взаимоотношений не является панацеей, а должен реально отражать уровень развития субъектов образовательной деятельности, в противном случае он превращается в «формально демократический» или «либерально-попустительский» и стимулирует развитие асоциальных тенденций в образовательной деятельности.

На педагогическую целесообразность авторитарности влияет характер власти, на которой основывается педагог в процессе взаимодействия. Власть может быть следующих видов: власть вознаграждения; власть принуждения или наказания; нормативная; власть эталона; власть знатока; информационная власть. Исходя из того, какой характер власти доминирует в авторитарных взаимоотношениях педагога и обучаемых, можно ввести следующую классификацию авторитаризма.

*Деспотический авторитаризм* – доминирует власть наказания и принуждения при слабой представленности власти вознаграждения.

*Тоталитарный авторитаризм* – власть наказания и вознаграждения равно представлены

во взаимоотношениях (метод «кнуток и пряника»), имея при этом манипулятивный характер.

*Бюрократический авторитаризм* – основан на нормативной власти, когда выполнение нормативных предписаний возведено в ранг основных «педагогических» целей.

*Патерналистский авторитаризм* – основанный на власти авторитета старшего или воспитателя.

*Когнитивный авторитаризм* – авторитарная власть, которая основана на признании интеллектуального приоритета за субъектом педагогических взаимоотношений.

*Информационный авторитаризм* – попытка авторитарного контроля за информационным пространством образовательных взаимоотношений с целью оказания манипулятивного влияния на обучаемых.

Таким образом, из перечисленных видов авторитаризма педагогически адекватными можно назвать только патерналистский и когнитивный, которые могут выполнять конструктивную функцию в решении актуальных образовательных задач. Остальные виды авторитаризма деструктивны и педагогически нецелесообразны.

В ходе исторического развития на смену доминирующей власти отца, семьи и общины пришла власть Бога как Отца небесного, эту педагогическую традицию можно назвать *религиозной*. В основе ее лежит идея о превосходстве духовного над телесным. Духовность понимается в следующих императивных требованиях: не лги, не воруй, не прелюбодействуй, не пьянствуй, не сквернословь, почитай своих родителей, соблюдай посты, помогай убогим и нищим, навещай в темницах заключенных, блюди обычаи, особенно по отношению к умершим и т. д. Важным критерием, определяющим уровень духовности, является система мотивов поведения обучающихся и обучаемых.

Необходимо отметить, что в настоящее время в образовательной практике существует две крайности. С одной стороны, совершенно правы те исследователи, которые говорят об аномии в обществе и глобальном кризисе идентичности, но с другой, мы наблюдаем в настоящее время декларативные и во многом ортодоксальные попытки вернуть образование в духовно-религиозное пространство русского православия. Так, С.В. Перевезенцев видит главной задачей новой философии образования «возвращение в нашу жизнь великого духовного смысла бытия, что можно осуществить только в русле православного вероуче-

ния» [12, с. 97]. Мы считаем, что такие высказывания, наоборот, серьезно замедляют духовное возрождение российского народа. Россия объединяет своим гражданством представителей многих религиозных конфессий, и только при взаимном уважении свободы совести каждого можно надеяться на повышение в социальной действительности духовных приоритетов. Основной идеей при этом должна стать идея культуросообразности образовательной деятельности.

В рамках религиозной зародилась и получила бурное развитие в период Возрождения **гуманистическая педагогическая традиция.**

Гуманистическая традиция в педагогике предполагает создание определенных условий развития личности. Она явилась основой многих педагогических теорий. Вот некоторые из них: «воспитание джентльмена» (Локк), «теория естественного воспитания» (Руссо), «теория элементарного образования» (Песталоцци), «теория интересов в обучении» (Герbart), «теория дошкольного воспитания» (Фребель), теории «общечеловеческого воспитания (Дистервег, Пирогов и др.) и развивающего обучения» (Дистервег, Ушинский и др.), «социалистическая педагогика» (Оуэн, Маркс, Энгельс, Каутский, Ленин и др.), «концепция воспитания в духе мира» (Монтессори), «учение о воспитании на основе изучения детской психологии» (Спенсер), «идея народности воспитания» (Ушинский), «теория свободного воспитания» (Толстой), «социальная педагогика» (Наторп), «теория гражданского воспитания и трудовой школы» (Кершенштейнер), «педагогика действия» (Лай), «экспериментальная педагогика» (Мейман), «педология» (Стенли, Мейман), «вальдорфская система воспитания» (Штейнер), «прагматическая педагогика» (Дьюи), «педагогика детского сообщества, коллектива» (Шацкий, Пистрак, Макаренко и др.), «теория обучения на высоком уровне трудностей» (Занков), «педагогика сотрудничества» (Сухомлинский и др.), «гуманистическая антиавторитарная педагогическая программа» (Маслоу, Комбс) и др. [5].

Мы считаем, что в реальной педагогической ситуации представлены все три основные традиции (патриархальная, религиозная и гуманистическая). Задача мониторинга выявить доминирующие идеи этих традиций, а также их взаимозависимость и влияние на ход развития образовательного процесса.

Итак, первым источником педагогических доминант являются определенные куль-

турно-исторические педагогические традиции. Вторым источником мы определили современные закономерности социального развития.

Под общественной закономерностью в общенаучном плане понимается – «повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса. Закономерность общественная присуща деятельности людей, а не есть нечто внешнее по отношению к ней. Действие закономерности общественной проявляется в виде *тенденций* (Курсив наш – В.Г.), определяющих основную линию развития общества» [13, С. 408].

Говоря о положительных общемировых тенденциях, оказывающих влияние на характер развития образовательной системы в стране необходимо отметить следующие:

– ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

– переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

– возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства, что в свою очередь обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [14, с. 3].

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века отмечаются следующие основные направления формирования нового подхода к высшему образованию:

– справедливость доступа;

– расширение участия и повышение роли женщин;

– продвижение знаний путем проведения научных исследований в областях естественных и гуманитарных наук и искусства и распространения их результатов;

– долгосрочная ориентация на адекватность, при этом адекватность высшего образования следует оценивать с точки зрения того, насколько деятельность высших учебных заведений отвечает ожиданиям общества;

– укрепление сотрудничества с миром труда и анализ и прогноз общественных потребностей;

– диверсификация в целях обеспечения равенства возможностей;

– определение в качестве новаторских подходов в сфере образования критического мышления и творчества;

– профессорско-преподавательский состав и учащиеся высших учебных заведений должны выступать в качестве основных действующих лиц;

– расширение образовательных возможностей информационных педагогических технологий;

– рассмотрение качества в сфере высшего образования как многомерной конструкции, которая должна охватывать все его функции;

– совершенствование управления и финансирования в сфере высшего образования [15, с. 30-35].

Для определения тенденций необходимо анализировать доктрины, представляющие собой нормативные концепции и программы развития образования, результаты адресных науч-

но-педагогических исследований и данные официальной образовательной статистики.

К третьим источникам педагогических доминант мы отнесли идеи по совершенствованию образовательной деятельности на современном этапе. Для решения этой задачи интересна работа, выполненная А.М. Новиковым по обоснованию идей, принципов развития профессионального образования, а также условий их реализации [16].

А.М. Новиков определяет следующую совокупность основных идей развития профессионального образования: гуманизации профессионального образования; демократизации образования; опережающего образования; непрерывного образования.

Педагогические идеи в виде педагогических доминант или принципов образовательных взаимоотношений в вузе должны являться важнейшим компонентом основной образовательной программы вуза [17]. Необходимо отметить, что они будут оказывать реальное влияние на уровень педагогизации образовательных взаимоотношений при условии, если в образовательный процесс будут внедрены технологии по их актуализации. К таким технологиям мы относим прежде всего педагогический мониторинг [18], основной задачей которого является получение педагогической информации, оказывающей воспитательное влияние на субъектов на основе актуализации личностных, групповых или организационных смыслов их образовательной деятельности.

#### Список использованной литературы:

1. Миронов В. «Деидеологизация» – новая идеология? (о месте философии в образовании) // Высшее образование в России, 2003, №1. С. 67.
2. Руткевич М. «Плоды деидеологизации»: о гуманитарной подготовке молодых ученых // Высшее образование в России, 2002, №6.
3. Кудрявцев Ю., Уткин В. Нужна ли образованию идеология? // Высшее образование в России, 2003, №2.
4. Большая Советская энциклопедия. Т. 26. – М.: «Советская энциклопедия», 1977.
5. Лушников И.Д. Традиционное и новаторское в современном образовании // Педагогика, 2000, №10.
6. Юдина Н.П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты // Педагогика, 2002, №8.
7. Гололобова Т.А., Емельянов Б.В., Наумов Н.Д. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX – начало XX в.): Учебное пособие. – Екатеринбург: УрГУ, 1999.
8. Джуринский А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999.
9. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. – Екатеринбург: Научно-методический центр проблем детства, 1997.
10. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): Учебное пособие. – М.: «Форум», 1998.
11. Ильин И.А. О грядущей России. – Джорданвилл, США: Совместное издание СВ. Троицкого монастыря и корпорации Теклекс, 1991.
12. Перевезенцев С.В. О смысле бытия и философии образования русского народа // Педагогика, 2001, №8.
13. Закономерность общественная // Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия», – СПб.: «Норинт», 2000.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании, 2002, №1.
15. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Вестник высшей школы, 1999, №3.
16. Новиков А.М. Профессиональное образование в России // Перспективы развития. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997.
17. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения // Стандарты и мониторинг в образовании 2004 №2. М., издательство «Русский журнал», 2004.
18. Горб В.Г. Технологические аспекты педагогического мониторинга взаимоотношений субъектов образовательной деятельности в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании 2003 №2. М., издательство «Русский журнал», 2003.