

СМЫСЛОВЫЕ ИНТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Проблематика сущности педагогической деятельности определяется доминирующей парадигмой культуры. Современное состояние и содержание педагогической деятельности обусловлено снижением общественного и профессионального интереса к гуманитарной культуре, гуманитарным ценностям и нравственным моделям поведения. Педагогическая деятельность в ее аксиологическом контексте основана на ценности рациональности отношений, способов и технологий взаимодействия. Она все меньше является явлением педагогического творчества, педагогического искусства, педагогического мастерства, в основе которых заложена идея культуры. Соотнесение современной педагогической деятельности с концептом «культура» свидетельствует о ее парадигмальной переориентации с гуманистической к принудительной. Важнейшей характеристикой педагогической деятельности является культура принуждения, заключающейся в неравенстве субъектов образовательного процесса. В современной педагогике проблематика культуры принуждения приобретает статус гуманитарной проблемы, поскольку творческое начало, присущее ребенку, ограничивается устанавливаемыми педагогом требованиями, запретами и угрозами применения санкций. Ментальная и культурная идентификация субъектов образовательного процесса требует диалоговых отношений, в противном случае педагогическая деятельность лишает образовательный процесс содержательной целостности и результативности. Культура принуждения должна заключаться в невозможности педагога переступить критический предел, когда нарушается стабильность творческого взаимодействия с обучающимися.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, культура, культура насилия, ценности, гуманизм, кризис педагогического сознания.

Педагогическая деятельность и специфика ее сущности стала предметом размышлений многих поколений исследователей. Л.С. Выготский утверждал: «...для педагогики Жан-Жака Руссо учитель – только *сторож и охранитель* ребенка от порчи и дурных влияний. Для Льва Николаевича Толстого это должен быть непременно *добродетельный человек*, который личным примером заражал бы ребенка. Для аскетической педагогики воспитатель – тот, кто *умеет исполнять заповеди*: «Ломай волю твоего ребенка, чтобы он не погиб».

В «Домострое» воспитателю предписывается: «Казни сына своего от юности его, и покой ты на старость твою, и даст красоту душе твоей. И не ослабляй, бия младенца: еще бо жезлом биеши его, не умрет, но здравее будет, ты бо, бия его по телу, а душу его избавляеши от смерти». Для Валентина Гаюи учитель – это *гипнотизер*, и хорошим учителем будет ... человек, умеющий внушать и подчинять себе чужую волю. Для Песталотци и Фребеля воспитатель – *детский садовник*. Для Блонского воспитатель – *инженер от антропотехники*, или педотехники» [6].

Разные парадигмы культуры (просвещения, христианской, возрождения, советской)

выстраивают многообразные представления о содержании педагогической деятельности, которая, в совокупности множества культурных форм (охранительная, добродетельная, исполнительная, гипнотизирующая, возвращающая, инженерная), становится решающим фактором социализации человека и его социальной безопасности, обретая значение основного концепта человеческой жизни.

Профессор Гайсина Г.И. высказывает мнение: «...*педагогическая деятельность гуманитарна в своей основе...* Гуманитарная культура личности <педагога> представляет собой меру интериоризации общественно-гуманитарной культуры, проявляющейся в уровнях усвоения гуманитарного знания, развития гуманитарного мышления, включения в сферу нравственно-эмоциональных переживаний Другого, ориентации на гуманитарные ценности и нравственные модели поведения» [7].

Профессор Кирьякова А.В. объясняет свою аксиолого-педагогическую позицию следующим образом: «...именно *гуманистический идеал определяет смысл и назначение педагогической деятельности*, а ее ценности отражают... приоритет общечеловеческих ценностей (Истина, Добро, Красота), а также необходимое

соединение их с ценностями современного мира (Здоровье, Жизнь, Труд, Отечество)» [9].

Философская аргументация Т.Б. Кудряшовой сводится к тому, что «деятельность педагога должна помогать детям переноситься из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается в повседневной жизни, в другую область, где, по выражению М. Хайдеггера, «является сущее само по себе»; где даже то, что и прежде было открыто человеку – теперь представляется по-другому – «иначе непотаенным» [10].

Очевидно, что трудно дать объективную оценку, какая педагогическая деятельность является гуманной и нравственно безупречной, поскольку, по образному выражению J. Gooding and J. Lennox, «люди несовершенны..., не похожи на отлаженный компьютер, куда достаточно вставить диск с моральными законами и принципами, чтобы получить на выходе безупречное их выполнение... Мы эгоистичны, полны гордыни и зависти, ревнивы и жадны, нечистоплотны и проч.» [24].

Педагоги-гуманисты это понимают, о чем свидетельствует фрагмент статьи уфимского ученого, доктора педагогических наук, профессора Р.М. Асадуллина: «...Педагог... не изолированное от мира существо, которое живет и развивается само по себе. Гуманизм как центральная составляющая его деятельности... детерминирована определенными состояниями человека как организма, социального индивида и личности, выражающими зависимость его от окружающей среды: материальной, социальной и духовной. Следовательно, в характеристиках педагогической деятельности неправомерно рассматривать ее только как функциональное содержание сущности человека-профессионала, необходимо преодолеть наблюдающийся разрыв между учителем и человеком, гражданином и его профессиональными знаниями, умениями и навыками.

Важно интегрировать личностную позицию будущего учителя и его профессиональную деятельность в целостное образование, которое обладает внутренней целостностью. Педагогическая профессия – профессия *глубоко личностная*. Педагог «творит личность ребенка» своей личностью, своей индивидуальностью, способностью по особому расположить к себе ребенка и влиять на него [2].

Подобные мысли высказывали Ю.Н. Кулюткин и В.П. Бездухов: «Педагогическая деятельность, направленная на утверждение человеческого в ребенке, на постижение им сущности человека, обеспечивает связь между формами культуры ... *Деятельность учителя несет в себе образ педагогической деятельности, образ субъекта этой деятельности. Образ учителя находит внешнее выражение в педагогической деятельности как определенном типе отношений учителя к своей деятельности, к учащимся, определенном типе «проживания» педагога в культурном пространстве образования*» [11].

Таким образом, исследователи понимают профессиональную деятельность педагога как *культурный, диалоговый* процесс, компоненты которого наполнены личностными смыслами.

Многосложность рассмотрения смысловых интенций педагогической деятельности обуславливается: своеобразием культурного контекста взаимоотношений учителя и ученика, обусловленного их культурным различием; невозможностью учитывать многообразие культурных факторов, определяющих содержание и результаты педагогической деятельности; культурной специфичностью, личностной и профессиональной неповторимостью и общественной природой деятельности педагога, понимающего и принимающего на себя ответственность за формирование трех главных способностей человека – стремления к добру, истине и красоте; квалификацией педагога; затруднительностью оценки результатов педагогической деятельности как индивидуального, личностного текста в социокультурном контексте; мерой свободы творческого самовыражения и самоосуществления личности педагога. Названные причины придают уникальность культурному пространству образовательного социума, будучи отраженными в личностных качествах, способностях и поступках как педагогов, так и обучающихся.

Современная педагогическая деятельность представляет собой социальную систему, основанную на ценности рациональности отношений, способов и технологий. Она все меньше является явлением педагогического творчества, педагогического искусства, педагогического мастерства, в основе которых заложена *идея*

культуры как *ценностно-нормативной системы, регулирующей и определяющей социальную практику* [3].

В российской педагогической науке наблюдается несколько устойчивых подходов к пониманию смыслов педагогической деятельности: как деятельности учителя и человека, гражданина в совокупности его профессиональных знаний, умений и навыков, высшая форма бытия человека – профессионала, произрастающая на фундаменте личностного измерения (*Р.М. Асадуллин*); взаимодействия субъектов (*В.И. Лецинский*); диалога с личностью, свободу которой он <учитель> признает и уважает, делится своими ценностями, дабы возбудить у ребенка желание сделать их своими, переживание их как лично значимых (*М.С. Каган*); проникновение в природу человека, понимание его сущности (*Б.М. Бим-Бад*); общественной ценности, аксиологическим приоритетом которой является педагогическое призвание и талант, творческий потенциал учителя, присущие ему профессионально-ценностные качества (*А.В. Кирьякова*).

Соотнося исследовательские подходы с концептом «культура», очевидно, что *педагогическая деятельность рассматривается в качестве деятельности по ценностно-смысловому сохранению и творческому развитию культурного наследия*, в центре которого стоит человек как субъект культуры. Хотелось бы думать, что это так. Но это скорее *желание, порожаемое гуманистической традицией веры* в то, что отношение педагога к ребенку должно основываться на человечности, глубоком понимании происходящего и разуме. В этой связи множественные декларации духовного общения между педагогом и обучающимся «аморальны постольку, поскольку способствуют культивированию иллюзий о том, что ожидает человека и подавляют его жизнеспособность» [27].

К сожалению, аксиоматическая роль педагогической деятельности как духовного, диалогового общения «сыграна», уходит в небытие. Многие современные педагоги-практики отождествляют ее с технологическими аспектами, а компетентность как совокупность высоко ценимых обществом духовно-нравственных качеств личности, позволяющих ей обогащать общественную практику духовными и матери-

альными достижениями, рассматривается как множество специальных знаний и квалификаций. В связи с этим приведем мнение профессора И.П. Смирнова, которое мы разделяем: «...если обратиться к первоисточникам компетентностного подхода [15], то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять *социальные*, а не предметные действия [13, с. 48]. Рассогласованность педагогической культуры и компетентности приводит педагога к деформации социокультурной реальности» (*В.Л. Бенин*), сегментированному сознанию, «стиранию» ценностей, утверждающих гармонию человека с миром и с самим собой [18].

Сущностной характеристикой современной педагогической деятельности является *культура принуждения*, природа которой коренится в фактическом неравенстве одного субъекта другому, находящем наиболее полное выражение в неравенстве возможностей субъектов образовательного процесса.

Реальная ситуация такова, что ученик лишен возможности принимать непосредственное участие в конструировании, организации и управлении образовательным процессом, а его *творческая, созидательная роль ограничивается устанавливаемыми педагогом требованиями и запретами*, вследствие чего диалог фактически превращается в «спящую» категорию (*К.К. Султанов*). И в этой связи рассматриваемая проблема выходит на уровень образовательной безопасности [22], [30], [29].

Художественное выражение проблема кризиса педагогического сознания вкупе с проблемой культуры принуждения, нашла в фильме «Училка»¹. Доведенная до отчаяния равнодушным своими учеников, учитель «с 30 летним стажем» произносит: «Хочу объяснить вам одну очень простую вещь. *Вы все – никчемные маленькие невежественные уроды, которые даже не пытаются стать людьми*. Наоборот, вы делаете все, чтобы ими не стать... *Моя задача – направить вас на путь истины и разума*, чтобы вы не позорили себя и свою страну. Что вас интересует в этом мире, кроме порносайтов и новых шмоток? Ничего! Ваша единственная мечта – это срубить побольше бабла. Вы – амбициозные неучи! *Я вдолблю в ваши пустые*

¹ «Училка» (2015), реж. А. Петрухин

головы одну очень простую вещь: в мире нет ничего важнее человеческих отношений!».

В контексте проблематики статьи принуждение как культурный феномен становятся экзистенциалом цели и содержания профессиональной деятельности современного педагога.

Но можно ли решать проблемы человеческих отношений, проявления и укрепления человеческого в человеке, взаимодействия трех компонентов бытия человека: *природного, культурного и социального* (М.С. Каган) в условиях аксиологически беспощадного утверждения культуры одного – Педагога – как принципиального условия управления культурой другого – Ученика? Полагаем, что нет.

Мы придерживаемся позиции некоторых исследователей, убежденных в том, что для понимания смысла педагогической деятельности исключительное значение имеет понятие *диалога*, поскольку в ней <деятельности> происходит широкий обмен смыслами, значениями, в который вступают субъекты образовательного процесса [1]. Следует отметить, что сегодня ссылки на диалог стали неизменным атрибутом культурной рефлексии. Педагогическая деятельность фактически является (или должна являться?) диалоговой. Это «поток всеохватывающей взаимности», в котором учитель и ученик, влияя друг на друга, растут вместе на фоне развивающегося события вокруг [12].

Призыв В.С. Библера понять диалог «как определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности» означает, что это *мышление по определению насквозь диалогично*, формируясь на *пересечении* смыслов, на чуткости к встречным движениям, на преодолении чуждости и открытия [5].

Вынуждены констатировать, что мышлению современного педагога нельзя придать статус гуманитарного, ибо «гуманитарно мыслить значит отказывать чуждости или отчужденности в онтологическом статусе... Гуманитарное мышление исходит из того, что отличимость – условие коммуникативной связи, а ее непроявленность лишает диалог содержательного смысла. *Современная гуманитарная мысль призвана справляться с неизбежными культурными различиями. Но беда или вина наша сегодня в том, что мы перестаем их адекватно воспринимать, в том числе и как предпосылку межкультурного собеседования.*

Из стимула взаимного интереса и интегрирующих ценностей они становятся камнем преткновения, фактором раздражения, заведомо исключаящим взаимопробуждающий диалог» [16].

Реальная педагогическая практика показывает, что в условиях новой, прагматичной социокультурной реальности, когда «идея преемственности ценностных составляющих культуры между поколениями ставится под сомнение» (Г.Г. Феоктистов), основные идеи педагогики сотрудничества – учение без принуждения, идея диалогического размышления, идея свободы выбора и др. – неактуальны. Этот тезис подтверждается результатами проведенных Goldstein S.E., Young A., and Boyd C. исследований, устанавливающих взаимосвязь безопасности образовательной среды от социального климата и уровня педагогической агрессии в школе [23].

В течение 2015/2016 учебного года в рамках преподаваемой дисциплины «Социокультурная коммуникация» нами были проведены исследования (письменные опросы, анализные собеседования, сочинения-размышления и др. формы работы), в которых приняли участие 500 студентов 2-х курсов разных направлений подготовки.

Респондентам было предложено дать оценку характеру взаимоотношений с педагогами, ответив на следующие вопросы:

– Что способствует и что препятствует полноценному общению преподавателя со студентами?

– В чем вы видите несовершенство отношений между преподавателем и студентами?

– От чего необходимо отказаться преподавателям во взаимоотношениях со студентами?

– Что порождает обиды студентов на преподавателей?

– В чем заключается проблема понимания?

Приведем некоторые ответы, наиболее полно отражающие сложившуюся ситуацию:

– «Вы просите высказывать наше мнение. А как это сделать, если еще в школе от нас требовали одно: «Молчать и слушать!» (Ирина Р.);

– «Преподаватели постепенно превращают нас в послушного и безмолвного Джина, все чаще и чаще потирая лампу своих желаний и требований» (Алексей К.);

– «Некоторые преподаватели откровенно говорят: «Ваше мнение меня не интересует!»:

– «У нас есть преподаватель, который постоянно «ждет, когда мы станем людьми». А до этого времени и не собирается «говорить на равных». Обидно!» (Светлана Ш.);

– «Нам постоянно твердят, что мы некультурные, ничего не знающие и не понимающие люди, и что учить нас – только время тратить. Почему?» (Валерий П.).

Ответы подтвердили необходимость и потребность в диалоге с педагогом. В противном случае педагогическая деятельность не способствует ментальной и культурной идентификации субъектов образовательного процесса, лишая его содержательной целостности и результативности.

В интервью, опубликованном под заголовком «Диалог всегда находится в опасности», С.А. Аверинцев подчеркнул, что диалог – «это то, что ... всегда под угрозой, но без чего на самом деле обойтись невозможно».

Характеризуя отсутствие диалога как «катастрофичное», он напомнил, что это слово «само по себе выражает золотую середину между изоляционизмом и всеобщей унификацией. Диалог предполагает, что собеседники различны, но, уважая свою личность, они одновременно уважают собеседника, выслушивают его и искренне пытаются понять» (С.А. Аверинцев).

Аккумулируя позиции ученых-гуманистов, профессор Р.М. Асадуллин пишет: «Педагогическая деятельность изначально дуальна и в силу этого противоречива, поскольку представляет собой процесс перехода деятельности «для себя» в деятельность «для другого» и «для других», являясь «потокотом всеохватывающей взаимности», в котором учитель и ученик, влияя друг на друга, растут вместе на фоне развивающегося события вокруг» [2, с. 138].

Мы расходимся с Р.М. Асадуллиным в понимании сути современной педагогической деятельности, утверждая, что российская школа меньше всего была школой «всеохватывающей взаимности», взаимного влияния и культуры диалога.

Традиционная российская педагогическая культура, определяющая культурологическое содержание педагогической деятельности – это практически всегда *культура монолога*, цель ко-

торого – информирование или манипулирование, культура, порождающая конфликт, вызывающая протест против постоянного и глубокого подавления естественных потребностей обучающегося в уважении к нему как личности.

Проведенные нами исследования и собственный многолетний опыт профессионального педагогического общения позволяет высказать мнение о современной педагогической деятельности как о *жестком монологе культурного самоутверждения педагога, отказе от культурных взаимодействий в пользу единственно возможного культурного варианта решения педагогической задачи*.

Наша позиция корреспондирует результатам исследований, проведенных зарубежными учеными, признавших, что педагогическую деятельность сопровождает негативное воздействие *превышения репрессивных установок и наказаний* [25], [28], [33].

В этой связи утверждение о том, что «образование все больше превращается в полисубъектный процесс, в котором учащиеся становятся кооперирующими с учителем и друг с другом архитекторами образовательной системы, когда... перед педагогами открывается картина сотворчества субъектов, сотрудничающих в пространстве образовательного процесса» [2] звучит «интеллектуально нереспектабельно» (А. Азимов), поскольку предполагает не критичную оценку происходящего.

Г.Г. Феоктистов предельно откровенен в формулировании этой мысли: «Педагогика является *инструментальным претворением технологии насилия*, осуществляемого обществом над его членами в целях выживания человека как биологического вида... Задачей педагогики является ... *инструментальное оформление социализации в виде комплекса средств удержания будущих членов сообщества в сфере влияния этого сообщества*... Педагогика создает, формирует, «творит» нового члена сообщества, а *этот процесс невозможно осуществить без внешнего насильственного действия*... Задачей педагогики является не ... ханжеское отрицание допустимости применения насилия к создаваемому объекту, но *признание существования института насилия в качестве определяющего принципа для осуществления педагогических технологий*...» [17].

В.Ю. Смольников утверждает: «Образование – это всегда насилие. Ребенок вступает в образование, как приговоренный к нему. Решение окончательное и обжалованию не подлежит. Как всякое судебное решение – необходимость образования представляет собой вариант определенного насилия, хотя бы потому, что ребенок не имеет выбора: учиться или не учиться и чему учиться» [14].

В работе «Кризис сознания как феномен культуры» Л.Л. Штуден замечает: «...культура не может не ставить человеческому сознанию жестких границ, ибо это грозит системе потерей стабильности. Одной из главных функций культуры всегда была функция ограничения человеческой свободы, предусматривающая набор репрессивных механизмов – от общественного порицания до прямого насилия включительно. *Весьма действенным инструментом ограничения человеческой свободы со стороны культуры является механизм насильственного формирования сознания (воспитание, образование, пропаганда).* Психика индивида формируется системой культуры по некоему единому образцу, в согласии с предписаниями и традициями. *Главный смысл этого в том, чтобы индивид мог стать функциональным элементом социокультурной системы.* Для этого необходимо, с одной стороны, ограничить Стремление, а с другой – ввести его в желательное для культуры русло [19].

Зарубежные психологи полагают, что в современной педагогике проблематика культуры принуждения приобретает статус гуманитарной проблемы, позиционирующей защиту обучающихся от педагогического насилия в школе как этический, правовой и моральный принцип [21], [26].

Общественное восприятие культуры принуждения приводит к выводу о том, что школы находятся в безнадежной ситуации, что является *результатом морального и поведенческого упадка, индивидуальной девиации педагогов* [32], а недостаточная культура профессиональной деятельности педагога снижает эффективность педагогических стратегий и восприятия обучающимися образовательной среды [20].

На основании высказанных научных позиций можно предположить, что педагогическая деятельность, осуществляемая в интересах

общественного развития, основана и реализуема *на нормах культуры принуждения*, и в этой связи страхи об антропологической катастрофе, порождаемой использованием ограничивающего механизма формирования сознания, беспочвенны.

На наш взгляд, культура принуждения должна заключаться в невозможности педагога переступить критический предел, когда нарушается *стабильность его творческого взаимодействия с обучающимися в культуре*; в сохранении гуманной философской системы в совокупности этических норм, нравственных убеждений о свободе и достоинстве личности ученика, санкционированных духовными традициями, и выраженных в дефинициях об учителе как живом примере для ученика (*А. Дистервег*).

По мнению Rosenberg M.B., ненасильственное общение (Nonverbal Communication) является методом коммуникации и разрешения конфликтов, цель которого – осмысление, принятие во внимание и проработка желаний всех субъектов коммуникации для обеспечения благополучного разрешения конфликтов [31].

Смысловые интенции современной педагогической деятельности в совокупности с философской проблематикой кризиса педагогического сознания, требуют рассматривать ее в актуальном социально-культурном контексте, в соотношении с особенностями конкретного аксиологического пространства, специфика которого заключается в превращении гуманистических ценностей педагогической деятельности в фикцию и условность.

Исследователи отмечают тревожные идеологические симптомы в современном российском социокультурном контексте, порождающие кризис педагогического сознания, определяемый следующими тенденциями: разрывом ценностей метафизических и инструментальных, идеалами культуры и реальностью жизни, ее общественными и бытовыми практиками; нежеланием или отказом (демонстративным и вызывающим) соединить нравственный идеал и разумную прагматику жизни; мифологизацией истории при дефиците подлинной научной рациональности; дефицитом высокой культуры ума и культуры духовной жизни в качестве идеалообразующего начала современности,

которое задает и выстраивает ценностную иерархию [8].

В условиях ценностно-смысловой неопределенности, прагматизации жизни, формирования новых идеалов культуры, педагогическое сознание как совокупность нормативных представлений о способах профессиональной деятельности в социокультурной среде, характеризующее «дуализмом между содержанием и чувством, созерцанием и волей, личностью и обществом, наукой и религией, нравственностью и красотой» [4] обретает новые алгоритмы и новое содержание: не стремление к творческой самореализации, а культурное подавление личности обучающегося становится фактом педагогической действительности.

Прагматичность мира значительно усугубила положение духовности в обществе. Сложившаяся ситуация требует от педагогов вновь

обратиться к основополагающим принципам педагогической деятельности, без понимания которых невозможно движение вперед.

Важнейшей проблемой современной педагогики является «перенормирование» педагогического сознания, определяющего содержание педагогической деятельности как диалога индивидуальных культур, от широко практикуемых технологий *внешнего принуждения* на технологии *внутреннего побуждения* путем использования механизмов мотивации к обучению [17].

Решение этой сложной проблемы зависит от разработки новой идеологии образования, предполагающей «переоткрытие» образовательного диалога, действительно научного понимания педагогической деятельности как феномена общей и профессиональной культуры.

10.06.2017

Список литературы:

1. Асадуллин, Р.М. Время педагогики: уроки и перемены / Р.М. Асадуллин. – Уфа: Вагант, 2010. – 346 с.
2. Асадуллин, Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – Уфа: Вагант, 2016. – 320 с.
3. Астафьева, О.Н. Культурология: предмет и структура / О.Н. Астафьева, К.Э. Разлогов // Культурологический журнал. – 2010. – №1. – С. 9.
4. Белый, А. Собрание сочинений. Арабески. Книга статей. Луг зеленый. Книга статей / А. Белый. – М.: Республика, 2012. – 370 с.
5. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Издательство политической литературы, 1991. – 414 с.
6. Выготский, Л.С. Психология и учитель / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – С. 358–359.
7. Гайсина, Г.И. Культурологический подход в педагогическом исследовании: монография / Г.И. Гайсина. – Уфа: Вагант, 2007. – С. 161.
8. Жукова, О.А. Культурно-политический вектор российской модернизации: ценности культуры в системе образования / О.А. Жукова // Культурологический журнал. – 2012. – №4 (10). – С. 13–15.
9. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – М.: Дом педагогики, 2009. – С. 69.
10. Кудряшова, Т.Б. Познание и образование / Т.Б. Кудряшова // Сборник материалов конференции Санкт-Петербург. Серия «Symposium», Философия образования. Выпуск 23. – Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 43–54.
11. Кулоткин, Ю.Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулоткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
12. Лещинский, В.И. Педагогическая технология личностной ориентации / В.И. Лещинский. – Воронеж: изд-во им. Е.А. Болоховитинова, 2003. – 137 с.
13. Смирнов, И.П. Есть ли логика в педагогике / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – №9. – С. 48.
14. Смольников, В.Ю. Образование – мужской взгляд / В.Ю. Смольников // Сборник материалов конференции Санкт-Петербург. Серия «Symposium», Философия образования, Выпуск 23. – Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 178–185.
15. Спенсер Л.-М.-мл. Компетенции на работе / Л.-М.-мл. Спенсер, С.М. Спенсер; пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
16. Султанов, К.К. Самодостаточность многообразия или диалог различий? (В поисках новой модели межкультурного взаимодействия) / К.К. Султанов // Диалог со временем. – 2012. – №41. – С. 10–11.
17. Феоктистов, Г.Г. Принуждение как структурный принцип педагогики / Г.Г. Феоктистов // Образование и насилие / Под ред. К.С. Пигрова. – Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 2004. – С. 251–265.
18. Фролов, О.В. Магистр государственного управления: культура, компетентность, профессионализм: учеб. пособие [Электронный ресурс] / О.В. Фролов. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 202 с.
19. Штуден, Л.Л. Кризис сознания как феномен культуры / Л.Л. Штуден. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ, 1999. – 251 с.
20. Baeten, M. Using student centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness [Electronic resource] / M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy // Educational Research Review. – 2010. – Vol. 5, №3. – P. 243–260. – URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X10000370>.
21. Edwards, C.H. Student violence and the moral dimension of education / C.H. Edwards // Psychology in the Schools. – 2001. – Vol. 38, №3. – P. 249–257.
22. Furlong, M. The school in school violence: Definitions and facts / M. Furlong, G. Morrison // Journal of Emotional & Behavioral Disorders. – 2000. – Vol. 8, №2. – P. 71–82.

23. Goldstein, S.E. Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate [Electronic resource] / S.E. Goldstein, A. Young, C. Boyd // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2008. – Vol. 37, №6. – P. 641–654. – URL: <http://search.proquest.com/docview/204522615?accountid=35419>.
24. Gooding, D. Ideology: why we live and what is our place in the world / D. Gooding, J. Lennox. – New York, 2000. – P. 384.
25. Greene, M.B. Reducing Violence and Aggression in Schools / M.B. Greene // *Trauma Violence Abuse*. – 2005. – Vol. 6, №3. – P. 236–253.
26. Hermann, M.A. An ethical and legal perspective on the role of school counselors in preventing violence in schools / M.A. Hermann, A. Finn // *Professional School Counseling*. – 2002. – Vol. 6, №1. – P. 46–54.
27. Kurtz, P. *The Humanist Alternative* / P. Kurtz. – Buffalo. Prometheus, 1973. – P. 50.
28. Leinhardt, A.M.C. Involving stakeholders in resolving school violence / A.M.C. Leinhardt, H.J. Willert // *NASSP Bulletin*. – 2002. – Vol. 86, №631. – P. 32–43.
29. Mulvey, E.P. The Inherent Limits of Predicting School Violence / E.P. Mulvey, E. Cauffman // *American Psychologist*. – 2001. – Vol. 56, №10. – P. 797–802.
30. Peterson, R.L. Creating school climates that prevent school violence / R.L. Peterson, R. Skiba // *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. – 2000. – V. 44, №3. – P. 122–129.
31. Rosenberg Marschall, B. Umgang mit Angriffen von aggressiven Gesprächspartnern [Electronic resource] / B. Rosenberg Marschall. – URL: <http://arbeitsblaetter.stangl6taller.at/KOMMUNIKATION/Umgang6mit6Aggression.shtml> (Accessed: 17.11.2013).
32. Stateva, M. Understanding violence: Doctor of Philosophy thesis / M. Stateva. – University of Warwick, 2009.
33. Wayne, N.W. The Effects of School Climate on School Disorder / N.W. Wayne // *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. – 2000. – Vol. 567, №1. – P. 88–107.

Сведения об авторе:

Фролов Олег Викторович, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, ауд. 20304, т. (3532) 372591, e-mail: fov-osu@mail.ru