

Фролов О.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: fov-osu@mail.ru

КРИЗИС АЛЬЯНСА КУЛЬТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В научных исследованиях последнего времени утверждается, что школьная культура все больше становится пространством экзистенциального риска, обусловленного аксиологическими дисфункциями современных социокультурных процессов. Профессиональная педагогическая деятельность, в которой педагог раскрывает свою индивидуальность, осознает себя как личность, реализует таланты, открывает для себя личное призвание и выполняет социальную миссию, зачастую выстраивается таким образом, что порождает и усиливает протест против его культурной экспансии и воинствующего монологизма, становящихся латентной самоцелью традиционной учительской практики.

В результате моего исследования было выявлено, что острота аксиологических противоречий современной школы обуславливается кризисным состоянием альянса культур – профессиональной деятельности, диалоговой и правовой, определяющих ценностный статус педагога в совокупности творческого самовыражения и самоосуществления личности, обладающей к тому же комплексом высокомерной самодостаточности, неотделимым от рецептурно-императивного характера взаимоотношений с другими участниками образовательного процесса. К основным причинам кризиса я отнес: игнорирование неповторимой диалоговой природы педагогической деятельности; разрушение нравственной парадигмы восприятия ребенка как «живого фрагмента культуры» с его индивидуальным мировосприятием и миропереживаниями; «сжатие» гуманистического пространства школы до границ, устанавливаемых тотальной властью педагога; активизация деструктивных психологических атак и провокаций как новой скрытой формы духовного принуждения, сопряженных с нарушением законных прав ребенка.

По моему мнению, результатом кризиса альянса культур является нарушение мотивов и нюансов духовной работы педагога, что разрушает культурное пространство школы как коллективной формы жизнедеятельности. Мною было подтверждено, что «реконструкция» позитивных и гуманно ориентированных нормативных порядков в современной школьной культуре возможна и необходима, поскольку школа продолжает оставаться важнейшим институтом нормирования социального взаимодействия, овладения эталонными образцами «правильного» социального поведения.

Ключевые слова: деятельность, образование, культура, культура педагогической деятельности, правовая культура, диалоговая культура, педагогические ценности.

Для цитирования: Фролов, О.В. Кризис альянса культур в профессиональной педагогической деятельности / О.В. Фролов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №2(220). – С. 57–68. DOI: 10.25198/1814-6457-220-57.

Frolov O.V.

Orenburg State University, Orenburg, Russia

E-mail: fov-osu@mail.ru

CRISIS OF CULTURES ALLIANCE IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Recent scientific studies have argued that school culture is increasingly becoming a space of existential risk due to the axiological dysfunctions of modern sociocultural processes.

Professional pedagogical activity, in which the teacher reveals his individuality, realizes himself as a person, realizes talents, discovers his personal vocation and fulfills a social mission, is often built in such a way that generates and strengthens protest against his cultural expansion and militant monologism, becoming a latent end in itself traditional teaching practice.

As a result of my research, it was revealed that the acuteness of the axiological contradictions of the modern school is caused by the crisis state of the alliance of cultures – professional, interactive and legal, determining the teacher's value status in the aggregate of creative self-expression and self-realization of a person who also has an arrogant self-sufficiency complex inseparable from the imperative nature of relationships with other participants in the educational process.

I have identified the main causes of the crisis, to which we attributed: ignoring the unique interactive nature of educational activities; the destruction of the moral paradigm of perception of the child as a "living fragment of culture" with its individual worldview and world perceptions; "Squeezing" the humanistic space of the school to the limits set by the total authority of the teacher; activation of destructive psychological attacks and provocations as a new hidden form of spiritual coercion, with the violation of the legitimate rights of the child.

As my research has shown, the crisis of the alliance of cultures is a violation of the motives and nuances of the teacher's spiritual work, which destroys the cultural space of the school as a collective form of life activity.

I have confirmed that the "reconstruction" of positive and humanely oriented normative orders in modern school culture is possible and necessary, as the school continues to be the most important institution for rationing social interaction, mastering reference models of "correct" social behavior.

Key words: activity, education, culture, culture of pedagogical activity, legal culture, dialogue culture, pedagogical values.

For citation: Frolov O.V. Crisis of cultures alliance in professional pedagogical activity. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 2(220), pp. 57-68. DOI: 10.25198/1814-6457-220-57.

Среди огромного количества современных научных исследований, посвященных проблеме педагога, недостаточно работ, раскрывающих содержание его рефлектирующей, динамично развивающейся духовно-нравственной профессиональной деятельности, обусловленной альянсом культур, определяющих ценностный статус педагога, а изучение ее культурной специфики сопряжено с различными точками зрения.

Как отмечает проф. Р.М. Асадуллин, «в педагогике понятие «профессиональная деятельность педагога» имеет неопределенный, интуитивно постигаемый характер, что порождает соблазн использовать его аморфно. Практически любая активность, связанная с воспитанием и обучением, рассматривается как педагогическая деятельность» [2]. Соглашаясь с исследователем, отметим, что мировоззренческие позиции ученых в отношении сущности педагогической деятельности зачастую обнаруживают бессодержательные рассуждения и оценки. В чем сложность анализа содержания профессиональной педагогической деятельности? Попробуем ответить на этот вопрос.

В условиях «духовных эрзацев и искусственности человеческих отношений» (И.Н. Иванкова), когда диалогическое взаимодействие учителя и ученика замещается информативно-регулятивными инвариантами педагогического действия, содержание профессиональной педагогической деятельности рассматривается в *контексте*: полифонизма природы педагогического творчества; социокультурной детерминированности когнитивных процессов образования; идеологической ангажированности педагогики; аксиологических приоритетов профессиональной этики; изменения психологических доминант, определяющих характер и своеобразие множества педагогических сюжетов; различий мировоззренческих позиций обучающихся; оригинальности используемых приемов и методов педагогического влияния, предопределенных личностными качествами; сложности оценки результатов педагогической деятельности, которые отражаются как изменения в личностных качествах и способностях обучающихся и трудно поддаются измерениям.

Сущность профессиональной педагогической деятельности раскрывается через реду-

цию философской категории «деятельность» применительно к особенностям образовательного процесса, которая предстает как проявление нравственной ответственности перед другим человеком и перед самим собой.

Профессиональная педагогическая деятельность, произрастая на фундаменте личностного измерения собственной природы, целей и смысла жизни, статуса и непреходящих духовных ценностей человеческого существования, регулирующих *актуальную* деятельность, своеобразных теоретических гарантов самоидентификации человека, *выступает и как высшая форма бытия человека-профессионала*. Мысль К.Д. Ушинского о влиянии личности на развитие и определение другой личности, о значении характера, которым можно образовать другой характер, точно подчеркивает степень значимости профессиональных способностей и личностных качеств человека в выполнении им педагогической деятельности [24].

Размышляя о духовно-нравственном статусе педагогической деятельности, Е.А. Варгина пишет: «Педагогическая деятельность ... «вырастает» из культуры своей эпохи, сообразна этой культуре... Подлинные педагоги любой эпохи озабочены не только трансляцией имеющегося опыта, но и развитием творческого потенциала личности учеников, их способности и умения преодолевать границы известного, традиционного» [8].

Проф. Р.М. Асадуллин делает выразительный вывод о том, что «профессиональная педагогическая деятельность изначально двойственна, и в силу этого противоречива, поскольку представляет собой процесс перехода деятельности «для себя» в деятельность «для другого» и «для других», является «потокотом всеохватывающей взаимности», в котором учитель и ученик, влияя друг на друга, растут вместе на фоне развивающегося события вокруг» [2, с. 68].

Положительно оценивая труд учителей, восхваляя их личностные и профессиональные качества, одобряя профессиональные действия и социальные достижения, обладающие позитивным ценностным значением, практикующий педагог Т.П. Костенова эмоционально заявляет: «Великое дело – школа. У нас много хороших учителей, достойных самых высоких похвал. С учителя, со школы начинается все.

Нет в нашем обществе фигуры более важной, чем учитель. Именно он, не жалея сил, может развить в юных друзьях своих неведомые им таланты, выработать стремление к познанию окружающего мира, желание трудиться на благо Отечества» [14].

Признавая двойственный и противоречивый характер профессиональной педагогической деятельности, ее социальную значимость, мы не разделяем восторженных оценок уважаемого ученого и практикующего учителя, рассматривающих ее как «поток всеохватывающей взаимности», высоконравственную и творчески продуктивную, «начало всех начал», поскольку культурным фактом является частое отсутствие педагогического вкуса и таланта, компенсируемых игровой самореференцией, за которой, как правило, просматриваются отнюдь не лучшие профессиональные и человеческие качества. «Любовь к детям» – не что иное как распространенная в массовом сознании лирическая идеологема, противостоящая реализму педагогической практики.

Отрефлексированный отказ от позиции педагога-«культурного агрессора», реализующего в профессиональной деятельности тактики запугивания, манипулирования, обвинения, наказания, выражен в книге выдающегося педагога, руководителя Академии гуманной педагогики, академика РАО Ш.А. Амонашвили: «На уроках своих коллег, – а они часто специально для него готовили уроки, чтобы учить новичка, – он не учился, а возмущался. Возмущался тем, что они только спрашивали у своих учеников, а те, бедные, только отвечали. Учителя разгуливали по всей классной комнате, а дети не могли шевельнуться без их разрешения. Учителя оценивали их знания и ставили отметки, а дети были лишены права оценивать уроки своих учителей и ставить отметки им. Они могли обругать ребёнка, накричать, высмеять его, а тот, напуганный учительским гневом, беспомощно опускал голову, краснел, плакал...» [3].

Опыт собственной управленческой деятельности позволяет нам утверждать, что написанное – не художественный вымысел, а прочувствованные, пережитые, порождающие новый аксиологический смысл человеческих взаимоотношений и выраженные в художественной форме *распространенные образы*

категорического отрицания возможности самоутверждения, самоуважения, признания личности ребенка, снижающие иммунитет против культурной экспансии педагога; репрессивности профессиональной педагогической культуры, когда истинное искусство педагогического диалога стирается и заменяется фальшивыми критериями порядка и дисциплины, эксплуатация безусловности и необходимости которых вызывает протестные тенденции в школьной культуре. Всё чаще в школьной культуре проявляются агрессивные формы, направленные против норм и эталонов профессиональной педагогической культуры.

По-нашему мнению, следует прислушаться к исследователям, считающим, что «школа – это место встречи взрослого и ребенка. И если взрослый, учитель и воспитатель не совсем осознает или даже совсем не осознает зачем, ради чего идет он на эту встречу, то они могут так и не встретиться, оставаясь в одном месте, в одном классе, но в разных измерениях. Разрушение сознания педагогов лишает общество надежды на то, что следующее поколение будет лучше нас» [9].

Профессиональная педагогическая деятельность носит творческий характер. Педагогическое творчество, в воспитывающей атмосфере которого происходит определение места человека в мире и понимание человеком себя как культурного события, оформляет облик уникального мировосприятия педагога в совокупности противопоставленных новизны и традиции, теории и практики, свободы и дисциплины. В силу деятельностной доминантности, педагогическое творчество является важнейшим культуроформирующим фактором, определяющим ключевые моменты развития личности в пространстве школьной культуры. Мы убеждены в том, что педагогическое творчество эффективно только тогда, когда оно основывается на понимании компетентности как феномена культуры, совокупности ценимых обществом качеств личности, позволяющих ей обогащать педагогическую практику высокими духовными достижениями, как характеристике духовно-нравственной сущности личности педагога, детерминирующей ее поступки и возможность решения проблемы гуманизации образовательного пространства.

Философы считают, что «педагогическое творчество, будучи истоком обучения человеческому, можно определить как «специфический портал в вечность», как «вечное возвращение», как «атрибутивное начало духа и его свободный прорыв к осознанию собственной самости и откровению, который выстраивает экзистенцию и, трансцендируя Я, осуществляет саморазвитие мысли» [12; 19]. Проводя аналогию между школьным делом и музыкальным искусством, проф. Б.М.Бим-Бад утверждает: «...хороший учитель – тот же Рихтер, ... урок, поход, классный час суть произведения педагогического искусства, не менее трудные, чем дирижирование симфонией. Более трудные, потому что от учителя требуют не только исполнения, но и авторства произведения. Никто не вручает педагогу-практику нот, по которым он мог бы разыграть потрясающую пьесу. Учителю не дают в готовом виде ни драмы, ни комедии, ни мюзикла, которые он мог бы поставить на уроке. Педагог-практик принужден сам сочинять педагогический текст» [6].

Нельзя не согласиться и с оценкой творческого процесса, участниками которого являются учитель и ученик, как «взаимодействия рационального и иррационального, логики и интуиции; наиболее таинственным в котором является возникновение новой идеи, принятие нестандартного решения, эвристический поиск нового, неизвестного» [11].

В то же время мы разделяем точку зрения современных философов, констатирующих социально-гносеологический парадокс педагогического творчества: с одной стороны, образование становится всё более социально-актуальным, с другой, педагогическая теория удаляется от педагогической практики. Чем более понятие «творчество» становится понятием неопределимым, экзистенциально «темным» и «таинственным», тем более оно социально востребовано. За социально-гносеологическим парадоксом педагогического творчества скрывается его онтологический парадокс, заключающийся в том, что и педагогика и творчество утрачивают связь с первосмыслами бытия, как основой жизнотворчества, и потому лишаются

социального и экзистенциального оснований. В результате педагогика теряет свой творческий характер, становясь псевдотворческой [12], [26].

Педагогическая деятельность, дефинируемая константами компетенциализации образования, опосредует творческую полифонию аксиологических смыслов образования, образующих суть современной педагогической реальности, доминирующей практикой которой является «творческое молчание», что приводит к ценностно-смысловому закату современной педагогической культуры. К характеристике современного педагогического творчества вполне относимы слова известного русского музыкального критика В. Г. Каратыгина: «очаровательное, пышно нарядное, бесподобно остроумное, ослепительно блистательное, но очень внешнее» [13].

Проведенное нами исследование на тему «Проблемы коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса»¹ позволило выявить критически важные замечания обучающихся к педагогическому творчеству вузовских педагогов: из 250 респондентов 112 чел. (44,8%) отметили информационную неэффективность, коммуникационную ненасыщенность и нерациональность лекций и семинарских занятий, лишенных творческого начала; 44 чел. (17,6%) указали на приоритет к воспроизведению учебной информации, а не на творческое осмысление рассматриваемой проблемы; негодование студентов вызывает неосведомленность преподавателя в новостях современной науки (31,3%); «анахронизм по собственному предмету» (24,6%); косность и архаичность мышления (41,3%); чтение лекций по учебникам (38,1%).

Профессиональная деятельность педагога технологична. Речь идет не о признанных, но ставших социально неактуальными педагогических технологиях, которые несколько десятилетий являлись ценностной основой отечественной гуманистической педагогики (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, И.П. Волков, В.Ф. Шаталов, С.Л. Соловейчик и др.). Это объяснимо, по-

¹ Фролов, О.В. Профессорская культура и ее влияние на формирование духовно-интеллектуальных качеств личности студента университета / Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Оренбург. 23–25 января 2019 г.

сколькo формирующиеся направления развития современных социальных процессов способствуют изменению нравственно-нормативных систем духовно-нравственного регулирования деятельности человека: в условиях утраты традиционных смыслов культурной регламентации, общество и личность не могут существовать в соответствии со стандартами и мотивацией поведения прошлого, поскольку «изменяя смысл и значение нормы, человек естественно приходит к ее отрицанию, порождая новый тип поведения, новые ценностные ориентации и мотивы деятельности» [21].

Трансформация социальной реальности, важнейшей составляющей которой является современная школа, меняет содержание и направленность процессов взаимодействия: *обучающие* (не воспитательные, наполненные духовным содержанием нормы отношений между людьми, обеспечиваемые внутренними мотивами) *информационные технологии* определяют направленность ценностного сознания человека. Тем не менее «он <человек> радуется широким возможностям, которые ему предоставляет эта «технологическая машина», и с оптимизмом теряет самого себя, как Нарцисс, парализованный своим отражением в воде» [16]. «Колонизация» пространства профессиональной педагогической деятельности информационными технологиями приводит к перестраиванию иерархии ценностных приоритетов в ней, к изменению представлений педагога о метафизических смыслах культуры, транслируемых профессиональной традицией, утрачивающих свою значимость вместе с деактуализацией прежних технологий развития личности. Но, как справедливо считает проф. Н.Г. Багдасарьян, «никакие технологии не возникают в вакууме – должен сформироваться субъект – носитель идей, интересов, умений и воли» [4]. Вынуждены констатировать: сегодня в российском образовании этот субъект отсутствует.

Интеллектуально насыщенное, самостоятельное по смыслу, композиционно оформленное, предполагающее доверительное обращение одной уникальной личности к другой, завершенное в пространстве и во времени урока, *слово учителя*, соответствующее высоким стандартам деятельности и подчеркивающее твор-

ческую индивидуальность рефлексирующего, иронизирующего, анализирующего происходящее педагога, в условиях гиперстазирования рационализма в системе образования утрачивает аксиологическое признание. Существующие «безыдейные», «рационализирующие», «машинизированные», лишенные гуманистического содержания технологии натаскивания, делают весьма проблематичным формирование «свободной, творческой личности», способствуя разрушению «ауры» урока как произведения педагогического искусства и «мастерской идей и открытий»; формируется «подвешенная» личность, которая, казалось бы, всему учится, психологизируется, а, в общем-то ничего не делает профессионально и не может ни любить, ни работать самоотверженно» [15]. «Выправить» эти недостатки в вузах, – убеждена проф. Н.Г. Багдасарьян, – невозможно: у выпускников школ нет необходимого, элементарного знаниевого базиса, как нет и устойчивых навыков к добычанию знаний. Доступность Интернет-ресурсов усугубляет проблему, так как процесс школьного обучения не включает соответствующих методик работы с Интернет-ресурсами, благодаря чему молодые люди обладают лишь навыками скачивания готовых интеллектуальных продуктов без всякого их осмысления» [4]. Мы не видим оснований для споров с исследователем, тем более, что выводы подтверждаются нашими наблюдениями и результатами многочисленных опросов студентов.

К сожалению, в статье не представляется возможным осветить все разнообразные характеристики профессиональной педагогической деятельности, поэтому настоятельно рекомендуем читателю обратиться к обширному кругу первоисточников, а также к интерпретациям концепций педагогической деятельности в научной литературе. Обозначим лишь общую цель, свойственную профессиональной педагогической деятельности, ее специфику, заключающуюся в приобщении человека к ценностям культуры через культуру как «совокупность абсолютных ценностей, созданных и создаваемых человечеством и составляющих его духовно-общественное бытие» [23].

Профессиональная деятельность педагога как культурного творца обусловлена альянсом культур: культуры педагогической деятель-

ности, диалоговой культуры и правовой культуры.

В эпоху рационализации и интеллектуализации, когда культурная среда функционирования школы претерпевает существенные изменения, а нормативы традиционных поведенческих практик и культурных порядков, обеспечивающих взаимодействие субъектов образовательного процесса, утрачивают свое значение для личности современного ребенка, аксиологическая чувствительность которого обострена, актуализируется проблема культуры педагогической деятельности.

Обращение к исследованию смыслового пространства культуры педагогической деятельности, в соответствии с культурологическим подходом, рассматривающим «мир человека в контексте его культурного существования» (Г.И. Гайсина), приводит к необходимости определения базового понятия «культура» и краткому обзору научных позиций.

Говорить о культуре трудно, ибо в мире нет ничего более неуловимого, чем культура (A.L. Lowell). «Что из себя представляет культура? Единую интегрированную систему, совокупность различных систем/подсистем, структур или же элементов? Своеобразный фон, контекст или же вообще самостоятельную силу, замкнутую на отдельных индивидах, коллективах, обществах, способную без учета иных факторов преобразовывать социальные и иные пространства?» [10]. М. Арчер заявляет, что «на описательном уровне понятие «культура» остается чрезвычайно размытым, хотя и признается, что это действительно ключевой концепт [1]. Размышляя о культуре, проф. В.М. Межуев утверждает, что «культура— это система убеждений и связей между людьми, которая позволяет им помогать друг другу и лучше понимать друг друга» [17]. В культуре формируется особое «метапространство-время», необходимое и достаточное для порождения в нем всех других процессов и результатов человеческой деятельности, в которой «слиты сам человек, его память, интуиция, совесть, душа, личность, потребности, мотивы, чувства» [5].

Исследователи констатируют: «Культура (при всем многообразии частных функций) в целом представляет собой норму социального взаимодействия, которая исполняется на практике

большинством членов общества, передается от поколения к поколению методами воспитания и обучения и постоянно активно манифестируется средствами социального ритуала, религии, литературы, искусства и т.п.» [20].

В контексте обсуждаемой проблемы наиболее приемлемой нам представляется трактовка культуры, предложенная проф. А.Я. Флиером, как «особой программы социального поведения, взаимодействия людей, задающая ему упорядоченный и конструктивный характер и обеспечивающая эту сферу социальной жизни «символическим производством», в его интеллектуальных, художественных, религиозных, этнографических и иных формах» [25].

В традициях уфимской научной школы «Педагогическая культурология», мы рассматриваем культуру педагогической деятельности как нормативную программу профессионального поведения, концептуальная парадигма которой вызвана специфическими способами манифестации культурных позиций, отвергающих рационализм, механистичность и безличность в коммуникативной модели динамических, основанных на плодотворном, творческом и интеллектуальном диалоге педагогических влияний. «Собирая» мозаичность, фрагментарность современного мира в культурную целостность» (Н.Г. Багдасарьян), культура педагогической деятельности включает базовые функции культуры и педагогической деятельности и носит гуманистический характер, направляя действия педагога.

Признаемся, что сформулированное определение носит идеальный императивный характер; такой *должна быть* культура педагогической деятельности; её инвариантом *должно быть* априорное присутствие духовного мироотношения на уровне бессознательных и фундаментальных структур личности педагога, ибо «только духовность, как первооснова любой человеческой деятельности, ориентированная на открытость и диалогичность, способствует утверждению гуманистической тенденции» [7].

Кризис культуры педагогической деятельности, задающей ее нормы и культурные основания в критически важных процессах формирования индустрии знания, приоритета образовательных услуг и компьютерных

коммуникаций, периферийности духовной и априоризма материальной жизни людей, требует нового прочтения. На содержание культуры профессиональной деятельности педагога, осуществляемой в пространстве новой школьной культуры, оказывают влияние тревожные симптомы современной социокультурной ситуации: разрыв между метафизическими и инструментальными ценностями, идеалами культуры и реальностью жизни; дефицит высокой культуры ума и культуры духовной жизни в качестве идеалообразующей основы современности, задающей и выстраивающей ценностную иерархию [28].

Следует признать правоту и тех исследователей, которые утверждают, что из культуры профессиональной деятельности постепенно исчезает чувственность, уступая место неприязни, раздражению, гневу, когда «подсознательно запускается программа уничтожения человека, которая возвращается к нему ответной агрессией, конфликтной ситуацией» (К.Я. Вазина). Регулярная педагогическая практика стала «точкой расхождения истины, добра и красоты», что отразилось на индивидуальном нравственном состоянии сознания педагога, а также выразилось в деструктивных формах проявления культуры профессиональной деятельности.

Иллюстрацией названной тенденции является отрывок из биографической книги экзистенциального психолога И. Млодик: «Воспоминания о начальной школе обрывочны: только отдельные эпизоды и ощущения. Из-за маленького роста я сижу на первой парте, прямо напротив учительского стола. Основное чувство на протяжении долгих трех лет – страх, переходящий в ужас, когда учительница повышает голос (а делала она это регулярно), полный ступор, когда она, рассердившись, бьет указкой или кулаком по своему (слава Богу!) столу, бьет так, что подпрыгивает даже моя парта. И еще: я до сих пор отчетливо помню состояние жуткой паники, когда надо было выходить к доске. Я стою перед классом и отвечаю совсем тихо, потому что ужас заполнил каждую клетку моего маленького существа. Меня прерывает ее разъяренное: «Громче!». Я впадаю в столбняк и могу выдавить из себя лишь мучительный шепот. Ее очередное: «Громче!» ввергает меня в состояние полного паралича, и я вообще уже не

могу ничего сказать. Под язвительные комментарии моей мучительницы и смех одноклассников я отправляюсь на свое место и хочу только одного: стать невидимкой, чтобы никто меня не замечал, не заставлял говорить громко и с выражением, не унижал и не стучал по моей парте. Но мне предстоит пережить еще три года постоянного сверхчеловеческого напряжения...» [18]. Полагаем, что подобное выражение эмоционального состояния «любви к детям», испытывали на себе многие читатели.

«Популярные в массовом сознании «положительные», «идеальные» свойства культуры <в том числе культуры педагогической деятельности>, такие как гуманность, нравственность, утонченность, этичность, эстетичность и т. п.» (А.Я. Флиер) уже не являются отличительным показателем профессиональной деятельности статусной группы, культурно-ценностные позиции которой обеспечивают нормативное осуществление социокультурных порядков сознания и поведения обучающихся.

Рассогласованность профессиональных интенций и поступков с нормами морали свидетельствует о том, что культура профессиональной деятельности немалой части педагогов может привести (и приводит) к необратимым негативным последствиям для детей, подростков и молодежи – и на психическом, и на физиологическом, и, прежде всего на ценностном уровнях, поскольку именно ценность, являясь антропологичным культурным знаком современного образования, формирует аксиологический контекст восприятия культуры человеческих взаимоотношений как сферы антропокультурной жизненной практики.

В чем заключаются причины морального зла в культуре профессиональной деятельности? Полагаем, что основные причины заключаются, во-первых, в неудовлетворенности экзистенциальных потребностей педагога-человека (Э. Фромм), а, во-вторых, в неспособности педагога-профессионала проявить себя в профессиональном творчестве, что и приводит к жестокости по отношению к обучающимся, в основе которой лежат дефекты ценностно-нормативной сферы человека, а именно нарушение ценности другого человека (О.Ю. Михайлова). Как отмечают философы, «жестокость – это, прежде всего то, что носит деструктивный,

разрушительный характер, дегуманизирует взаимоотношения людей, отношения к природе, отношения к миру в целом» [27].

Трудно не согласиться с констатацией того, что основанием культуры педагогической деятельности выступает *способность и желание педагога вести диалог*, поощряющий ответственное конструктивно-ценностное отношение к миру, благодаря которому «актуализируются смыслы культуры, возникает и формирует себя личность» (М.М. Библер).

Между тем современная педагогическая практика приобрела выраженные черты монолога, искажающего глубинные личностные характеристики обучающегося – рефлексивность, мышление, созерцательность – и заключающегося в неспособности слышать и понимать ученика как легитимного и суверенного оппонента культурного взаимодействия.

Экспансионистский характер монологического воздействия педагога на обучающихся, выражаемого формулой «молчи и слушай!», выводит на резонансный уровень целый ряд педагогических и личностных проблем, что требует необходимости научного обсуждения диалоговой культуры педагога, так как в ней и при ее участии происходит широкий обмен смыслами и значениями, осуществляемый участниками образовательного процесса.

Диалоговая культура педагога – опыт профессионального «со-мыслия» (М.Н. Фомина) с учеником; совокупность творческих и духовных контактов, в которых признаются альтернативные мировоззренческие позиции сохраняющих морально-нравственный статус личностей, наполняющих смысловое пространство взаимодействия личностным представлением «об обстоятельствах, в которых «играет» современный человек» (А.В. Вострикова), и в рамках диалогической парадигмы осуществляющих «творческое открытие» друг друга.

В ценностно-смысловом пространстве диалоговой культуры педагога появляются реальные возможности преодоления крайностей педагогического монолога на основе включения в широкий культурный контекст урока как «акта духотворения» (Л. Флоренский), «результата работы со смыслами» (В. Соловьев), «духовного делания» (И. Ильин), интенциональной установки педагогического сознания,

направленного «к ценностям диалогического (точнее, полифонического) типа человекомирных отношений» (М.А. Кузнецова), ценностных предикатов креативности: человечности, доброжелательности, благочестия, характеризующих человека-профессионала.

Таким образом, когда мы говорим о диалоге как условии построения неантагонистических образовательных и антропологических отношений, мы должны придерживаться позиции о том, что педагог *должен* обладать мотивами и способностями диалога и своими действиями стимулировать эти качества у своих учеников.

Утверждения исследователей о том, что «диалог» – «поиск истины, который осуществляется в общении» (Л.М. Баткин); «взаимная обращенность друг к другу двух самосознаний людей, взаимно заинтересованных друг в друге, обретающих другого и себя в общении и взаимопонимании» (Ю.В. Рождественский); «диалоговые отношения подлинны, только если они основаны на любви, симпатии, доверии, взаимной ответственности собеседников» (Ю.М. Лотман); «внутри диалоговых отношений происходят сложные процессы взаимодействия двух свободных, самостоятельных, неслиянных сознаний, взаимно стремящихся к преодолению завершённости своей личности сознанием своего собеседника» (Hamann J.G.) доказывают, что в характеристике педагогической деятельности неминусово присутствует диалогический контент. На эту особенность указывает и В.В. Сильвестров, отмечая, что «содержательно межличностное общение представляет собой взаимное обучение-научение субъективности. Здесь нет ни абсолютного учителя, ни абсолютного ученика» [22]. В пространстве диалоговой культуры фактически реализуют себя и смысл педагога, и смысл ученика, испытывающего потребность в диалоговой активности.

Конструктивной основой профессиональной педагогической деятельности является правовая культура педагога, занимающая в альянсе культур особое место, поскольку умение рефлексировать, т. е. осмысливать собственные действия, контролировать внутренние чувства, регулировать эмоциональные состояния, нравственные переживания, критически анализировать профессиональную деятельность с точки зрения права, формулировать выводы с нрав-

ственной и правовой позиций влияют на уровень доверия к педагогу как ее субъекту.

Правовая культура педагога – совокупность культурных ценностей нормативного порядка, удерживающих антиобщественные, антикультурные и антипедагогические тенденции в поведении личности, конституируемые предшествующими культурными практиками и образцами нормативного или ненормативного поведения, реализуемого в педагогической деятельности.

Мы не раз отмечали, что современная правовая культура педагога формируется в условиях либеральной аксиологической интервенции, кризиса межпоколенческих коммуникаций и фактической невозможности предшествующего поколения педагогов влиять на управление социальным поведением и социальными установками детей и молодежи².

Правовая культура педагога выходит за рамки правовой и профессиональной сферы и, с точки зрения культурологического и аксиологического подходов, конечно же, тесно связана с духовно-нравственной культурой, испытывающей влияние новых стандартов, норм и моделей поведения, подверженных действию социокультурных импульсов, уже не побуждающих, не вдохновляющих и не принуждающих людей жертвовать собой во имя достижения/утверждения мифических (по мнению многих) духовных ценностей-идеалов, выступающих регулятивными принципами жизнедеятельности.

О нарушении гармонизации отношений между педагогами и воспитанниками, вызванных «антропологическим сбоем», связанным с дегуманизацией культуры профессиональной деятельности и «расколом» между правом и нравственностью, свидетельствуют многочисленные пресс-релизы органов внутренних дел и комментарии пользователей социальных сетей, самый нейтральный из которых звучит как «педагогическое варварство»: «Заведующая детским садом, «педагог с большим стажем» Эмма Мильнер, использовала весьма своеобразный метод воспитания «умного сердца и сердечного ума», заставляя пятилетнего ребенка «жрать и целовать русскую землю», требуя встать на колени, сопровождая воспитатель-

ный момент отнюдь непедагогической лексикой: «На меня смотри! Что тебе сделать, подонок, башку оторвать? Ты моих детей душишь, тварь?». «На колени, подонок! И землю целуй, которая тебя кормит и поит!». «Учитель музыки из Южно-Сахалинска из-за того, что ученица не выучила песню, назвала ее дебильной, и заявила: «Очень жаль, что твоих предков спасли наши люди, которые воевали. Очень жаль, что ты родилась, а другие были спасены и сожжены в печах...». Старший воспитатель детского сада №283 г. Казани Гульнара Альмухамедова «била четырехлетнего воспитанника по ягодичам и ногам рукой, затем связкой ключей и тапочком, накрыла его лицо подушкой и удерживала в таком положении не менее пяти секунд, после этого схватила ребенка за руки и за ноги, вытаскивала из спальни и, выключив свет, заперла в своем служебном кабинете». Факты позволяют сделать вывод о проявлении не только правового нигилизма как эмоциональной реакции на правовые ценности и нормы, зафиксированные в заданном обществе и государством мировоззренческом пространстве, но и утрате духовно-душевного смысла профессиональной целостности личности педагога как доминанты его профессионального поведения.

Нестабильная социокультурная система оказывает негативное влияние на сознание и поведение педагога: «В периоды относительной стабильности <фактор сознания> не играет решающей роли, поскольку стабильная социокультурная система подавляет поведение, отклоняющееся от нормы. Когда возникает социальная нестабильность, общество становится чувствительным по отношению к, казалось бы, незначительным колебаниям, например, динамики ценностей, мотивов поведения, верований и т. п. [4].

Педагог не изолирован от национальной культуры и российской правовой ментальности. Его правовое поведение детерминировано определенными состояниями человека как организма, социального индивида и личности, выражающими зависимость от окружающей среды: духовной, правовой, социальной, материальной. Правосознание педагога как определяющий компонент правовой культуры, совокупность

²Фролов, О.В. Правовая культура в контексте педагогической рефлексии//Правовая культура. – 2017, № 3(30). – С.114-123.

убеждений, представлений по поводу правовых явлений, определяющее поведение человека как субъекта социально-профессионального сообщества, традиционно нигилистично: он понимает, что его деятельность должна основываться на человечности, глубоком понимании происходящего и праве, но подходит к проблемам, возникающим в профессиональной деятельности, основываясь на собственных нравственных, правовых и интеллектуальных представлениях о должном.

Вынуждены признать, что в консервативной системе педагогических ценностей право никогда не играло ведущей роли, а утверждения о гуманистической основе ценностей педагогической деятельности носили и носят откровенно декларативный характер. В деятельности педагогов, основанной на традиционно и откровенно консервативном видении обучающегося как объекта воспитания и обучения, негативное правовое мировоззрение обретает конкретное воплощение в виде ущемления его индивидуальной свободы, выражающегося в нарушении прав и охраняемых законом интересов. Нравственное поведение как показатель правовой культуры нередко обеспечивается угрозой применения правовых санкций за последствия нарушения закона или нравственных норм. Учитель и блогер Римма Раппопорт с сожалением отмечает: «Учитель в современной школе, с её вызовами и давлением извне, – космонавт, корабль которого летит к чертовой матери. Шансов спасти себя и экипаж почти нет, но, чтобы ещё хоть немного продержаться, нужно решить, на какую кнопку нажать: «творчество» или «усиление контроля». Будет школа для ребёнка местом силы или безвоздушным пространством, зависит от того, что выберет педагог. Я училась в трёх школах, работала в четырёх. Хорошие учителя были везде. Их не так уж мало. Жаль только, когда проходишь по школьному коридору, из кабинетов чаще доносится крик, чем смех».

Анализ ценностей современной педагогико-правовой реальности свидетельствуют: об игнорировании принципа гуманистического характера образования, приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; о нарушении гарантированного законом права на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического

и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья; о применении форм, средств, методов обучения и воспитания не соответствующих возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся; о нарушении безопасных условий обучения, воспитания, присмотра и ухода за обучающимися, содержания в соответствии с нормами, обеспечивающими их жизнь и здоровье; о несоблюдении правовых, нравственных и этических профессиональных норм.

Судебная практика подтверждает «активную реализацию» в педагогической деятельности континуума идей, устойчиво свойственных консервативному типу правопонимания тоталитарных педагогов, не признающих аргументации и не связывающих себя оправданием негуманных действий по отношению к обучающимся. Преобладающая в культуре педагогической деятельности консервативная модель тоталитарных отношений приводит к существенной трансформации и в системе правовых ценностей личности педагога, затрудняя развитие правосознания и правовой культуры.

Качество и содержание правовой культуры личности педагога конкретизируется объективными (уровень социально-экономического развития, культурный потенциал общества, микросреда, правовой статус) и субъективными (интересы, ценностные ориентации, установки и др.) причинами, а также частым нарушением компромиссно-переговорного процесса в преподавательской практике (Б. М. Бим-Бад), вызываемым низким уровнем общей и профессиональной культуры, авторитарным, подавляющим личность обучающегося стилем педагогической деятельности и декларируемым официальной педагогикой личностно-ориентированным подходом, а также фактической минимизацией внимания к реальной воспитательной работе, связанной с развитием личности обучающегося, с формированием его правовой культуры.

В связи со всем вышеизложенным напрашивается неизбежный вывод: изменив свое восприятие культурной реальности на уровне мировоззренческой матрицы, придав альянсу культур статус фундаментальной нравственной позиции, обеспечивающей «развитие духовно-нравственных качеств, поврежденных в экзи-

стенциальной катастрофе» (В.О. Шелекета), педагоги смогут «реконструировать» контекст профессиональных взаимоотношений со сверх-

чувствительным к маргинализму гуманистической системы ребенку.

8.12.2018

Список литературы:

1. Archer, M.S. *Culture and agency, the place of culture in social theory* / Margaret S. Archer. – Cambridge University Press, 1996. – P. 351.
2. Асадуллин, Р.М. Человек в зеркале образования / Р.М. Асадуллин. – М.: Наука, 2014. – 230 с.
3. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики. Книга 5. Учитель / Ш.А. Амонашвили. – М.: Свет, 2013. – 270 с.
4. Багдасарян, Н.Г. Глобальное пространство культуры: разрывы современности в тенденциях и парадоксах / Н.Г. Багдасарян // Культурологический журнал. – 2011. – №3(5).
5. Баркова, Э.В. Экология межкультурных коммуникаций: поиски и стратегии новых парадигм / Э.В. Баркова // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7, Философия. Социология и социальные технологии. – 2011. – №2(14). – С. 128–136.
6. Бим-Бад, Б.М. Из раздумий учителя накануне Года учителя [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1577.
7. Ботвинова, А.В. Ретроспективный философско-психологический анализ духовности как формы социального бытия / А.В. Ботвинова // Акмеология. – 2004. – №4. – С. 86–97.
8. Варгина, Е.А. Инновационный подход к преподаванию гуманитарных дисциплин в вузе / Е.А. Варгина // Актуальные вопросы развития образования и производства: тез. докл. IV Всерос. науч.-практ. конф. 29–30 мая 2003 г. Н.Новгород: ВГИПА, 2003. – С. 69.
9. Вересов, Н. Образование и культура: нереальные цели и реальные ценности / Н. Вересов, А. Мельников; под ред. О.К. Румянцев // В перспективе культурологии. Повседневность. Язык. Общество. – М.: Академический проект, 2005. – 593 с.
10. Ерекшешев, Л.Г. Понятие культуры в теоретической социологии: проблема определения / Л.Г. Ерекшешев // Культурологический журнал. – 2016. – №1(23).
11. Золоткова, Ю.В. Культурный диалог в творчестве Э. Монтале и И. Бродского / Ю.В. Золоткова // Вопросы культурологии. – 2010. – №7. – С. 109–114.
12. Иванова, Д.Н. Феноменология как методология педагогического творчества / Д.Н. Иванова // Известия Саратовского университета. – 2009. – Т.9. Философия. Психология. Педагогика. – Вып. 3. – С. 22–26.
13. Каратыгин, В.Г. Избранные статьи / В.Г. Каратыгин; сост., авт. примеч. О.Л. Данскер; ред. Ю.А. Кремлёв. – М., Л.: Музыка, 1965. – 352 с.
14. Костенова, Т.П. Современный учитель [Электронный ресурс] / Т.П. Костенова. Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/>. Дата обращения 17.05.2011.
15. Крылова, Н.В. Теория «индивидуальности» человека в научном наследии Б.Г. Ананьева / Н.В. Крылова; под ред. К.В. Султанов // Философско-культурологические проблемы идентичности в контексте современности: материалы международной конференции «Культурная идентификация молодежи в условиях глобализации». – СПб.: Санкт-Петербургский гос. политехнический университет, 2010. – 492 с.
16. Маклюэн, Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Г.М. Маклюэн; пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. – М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003 – 464 с. (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии»).
17. Межуев, В.М. Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания / В.М. Межуев // Культурологический журнал. – 2010. – №2.
18. Млодик, И. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога / И. Млодик. – М.: Генезис, 2008. – 288 с.
19. Некрасов, С.И. Антропный принцип в парадигме эволюции / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010, №12. – С. 137–148.
20. Режабек, Е.Я. Культурологическое знание – необходимый компонент культуры / Е.Я. Режабек // Культурологический журнал. – 2011. – №3(5).
21. Савруцкая, Е.П. Коммуникационный аспект инновационных трансформаций в конструировании социальной реальности / Е.П. Савруцкая // Культурологический журнал. – 2012. – №3(9).
22. Сильвестров, В.В. Культура. Деятельность. Общение / В.В. Сильвестров. – М.: РОССПЭН, 1998. – С. 405.
23. Струве, П.Б. Очерки философии культуры / П.Б. Струве, С.Л. Франк // Избранные сочинения. – М.: РОССПЭН, 1999. – С. 132–133.
24. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / Ушинский К.Д. // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 5. – 524 с.
25. Флиер, А.Я. Избранные работы по теории культуры / Флиер А.Я. – М.:Согласие, Артем, 2014. – 560 с.
26. *Phenomenology and Philosophy of Mind* / Ed. by D.W. Smith, A.L. Thomasson. – Oxford, 2005. – P. 7.
27. Чернова, Г.Р. Психология общения: Учебное пособие / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. – СПб.: Питер, 2015. – 240 с.
28. Kaffemanienė, I. Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms / I. Kaffemanienė, E. Masiliauskienė, R. Melienė, L. Miltenienė // Pedagogy. – 2017. – T. 126. – No. 2. – P. 62–82.

References:

1. Archer M.S. *Culture and agency, the place of culture in social theory*. Cambridge University Press, 1996, p. 351.
2. Asadullin R.M. *Chelovek v zerkale obrazovaniya* [A man in the mirror of education]. M.: Nauka, 2014, 230 p.
3. Amonashvili SH.A. *Osnovy gumannoj pedagogiki. Kniga 5. Uchitel'* [Fundamentals of humane pedagogy. Book 5. Teacher]. M.: Svet, 2013, 270 p.
4. Bagdasar'yan N.G. Global space of culture: breaks of modernity in trends and paradoxes. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural journal], 2011, no. 3(5).
5. Barkova E.V. Ecology of intercultural communications: searches and strategies for new paradigms. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 7, Filosofiya. Sociologiya i social'nye tekhnologii* [Bulletin of the Volgograd State University. Ser. 7, Philosophy. Sociology and social technology], 2011, no. 2(14), pp. 128–136.

6. Bim-Bad B.M. *Iz razdumij uchitelya nakanune Goda uchitelya* [From the thoughts of a teacher on the eve of the Year of the Teacher]. Available at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1577.
7. Botvinova A.V. Retrospective philosophical-psychological analysis of spirituality as a form of social being. *Akmeologiya* [Acmeology], 2004, no. 4, pp. 86–97.
8. Vargina E.A. Innovative approach to teaching humanities in high school. *Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya i proizvodstva: tez. dokl. IV Vseros. nauch.-prakt. konf. 29–30 maya 2003 g.* [Current Issues in the Development of Education and Production: proc. report IV Vseros. scientific-practical conf. May 29–30, 2003]. N.Novgorod: VGIPA, 2003, p. 69.
9. Veresov N., Mel'nikov A. Education and culture: unrealistic goals and real values. *V perspektive kul'turologii. Povsednevnost'*. Yazyk. Obshchestvo [In the perspective of cultural studies. Daily routine. Language. Society]. M.: Akademicheskij proekt, 2005, 593 p.
10. Erekesheva L.G. The concept of culture in theoretical sociology: the problem of definition. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural journal], 2016, no. 1(23).
11. Zolotkova YU.V. Cultural dialogue in the works of E. Montale and I. Brodsky. *Voprosy kul'turologii* [Questions of cultural science], 2010, no. 7, p. 109–114.
12. Ivanova D.N. Phenomenology as a methodology of pedagogical creativity. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Proceedings of the Saratov University], 2009, vol. 9, Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika, iss. 3, pp. 22–26.
13. Karatygin V.G. *Izbrannye stat'i* [Selected articles]. M., L.: Muzyka, 1965, 352 p.
14. Kostenova T.P. *Sovremennij uchitel'* []. Available at: <http://otkrytyjurok.rf/stat'i/>. (Accessed 17.05.2011).
15. Krylova N.V. The theory of the “individuality” of a person in the scientific heritage of B.G. Ananeva. *Filosofsko-kul'turologicheskie problemy identichnosti v kontekste sovremennosti: materialy mezhdunarodnoj konferencii «Kul'turnaya identifikaciya molodezhi v usloviyah globalizacii»* [Philosophical-cultural problems of identity in the context of modernity: proc. of the international conference «Cultural identification of young people in the context of globalization»]. SPb.: Sankt-Peterburgskij gos. politekhnicheskij universitet, 2010, 492 p.
16. Maklyuen G.M. *Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka* [Understanding of Media: External Human Extensions]. M.; Zhukovskij: «KANON-press-C», «Kuchkovo pole», 2003, 464 p. ()
17. Mezhuiev V.M. Reflections on culture and cultural studies: cultural studies in the context of modern humanitarian knowledge. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural Journal], 2010, no. 2.
18. Mlodik I. *SHkola i kak v nej vyzhit': vzglyad gumanisticheskogo psihologa* [School and how to survive in it: a view of a humanistic psychologist]. M.: Genezis, 2008, 288 p.
19. Nekrasov S.I., Nekrasova N.A. Anthropic principle in the evolutionary paradigm. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij* [International Journal of Applied and Basic Research], 2010, no. 12, pp. 137–148.
20. Rezhbek E.YA. Cultural knowledge is a necessary component of culture. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural journal], 2011, no. 3(5).
21. Savruckaya E.P. The communication aspect of innovative transformations in the construction of social reality. *Kul'turologicheskij zhurnal* [Cultural journal], 2012, no. 3(9).
22. Sil'vestrov V.V. *Kul'tura. Deyatel'nost'*. Obshchenie [Culture Activity Communication]. M.: ROSSPEN, 1998, p. 405.
23. Struve P.B., Frank S.L. Essays on the philosophy of culture. *Izbrannye sochineniya* [Selected Works]. M.: ROSSPEN, 1999, pp. 132–133.
24. Ushinskij K.D. Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology. *Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.* [Pedagogical works: in 6 t.]. M.: Pedagogika, 1990, vol. 5, 524 p.
25. Flier A.YA. *Izbrannye raboty po teorii kul'tury* [Selected works on the theory of culture]. M.:Soglasie, Artem, 2014, 560 p.
26. Smith D.W., Thomasson A.L. (eds.) *Phenomenology and Philosophy of Mind*. Oxford, 2005, p. 7.
27. Chernova G.R., Slotina T.V. *Psihologiya obshcheniya: Uchebnoe posobie* [Psychology of communication: study guide]. SPb.: Piter, 2015, 240 p.
28. Kaffemanienė I., Masiliauskienė E., Melienė R., Miltenienė L. Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms. *Pedagogy*, 2017, vol. 126, no. 2, pp. 62–82.

Сведения об авторе:

Фролов Олег Викторович, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики
Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент

E-mail: fov-osu@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3841-2284>

460018, Оренбург, пр-н Победы, 13, тел. 8 (9228) 37-77-23