



М.В. Макрицкий

Методологические проблемы анализа концепций педагогической культуры

Под термином «культура» в современной научной литературе понимается: во-первых, результат воздействия человека на окружающий его мир, то есть культура как результат окультуривания. Во-вторых, культура как средство окультуривания, то есть присвоения мира, и, в-третьих, культура как индивидуальный уровень овладения этим средством. Соответственно, под педагогической культурой понимается: 1) совокупность тех изменений, которые произошли в человеке в результате педагогического воздействия на него (то есть педагогического окультуривания); 2) совокупность приемов и методов педагогического окультуривания, существующих в данном обществе; 3) индивидуальный уровень овладения отдельным педагогом педагогической культурой социума.

Таким образом, проблема педагогической культуры может быть рассмотрена с точки зрения ответа на три основных вопроса: 1) какой результат педагогического окультуривания мы должны получить? 2) какими средствами мы можем добиться этого результата? 3) каков должен быть индивидуальный уровень педагогической культуры учителя, и какими способами мы можем достичь этого необходимого обществу индивидуального уровня?

Очевидно, что прежде чем дать ответ на последние два вопроса, мы должны предварительно ответить на первый вопрос, ибо прежде, чем что-то сделать, мы обязаны вначале понять: какой результат наших воздействий мы хотим получить. А, следовательно, анализ работ, посвященных проблеме педагогической культуры, на наш взгляд, необходимо начинать с тех работ, в которых рассматривается прежде всего цель педагогического окультуривания.

Конечно, вопрос о цели педагогического окультуривания не является чисто педагогическим вопросом. Ответ на него зависит от многих обстоятельств: от ситуации в обществе в целом и связанным с этой ситуацией социальным заказом, от политики государства в области образования, от господствующего в обществе типа культуры и т.д. Так, например, в обществах с культурой репродуктивного типа, ставящих своей целью лишь бесконечное воспроизводство традиции, целью педагогического окультуривания как раз и будет являться тиражирование во времени и пространстве одного и того же человеческого типа. Совсем иной цель образования видится в обществе, стремящемся к прогрессивному развитию. Но цели своей педагогической деятельности отдельными педагогами могут быть сформированы не только под воздействием господствующих в обществе взглядов, но и во многом в результате своего особого индивидуального видения способов разрешения педагогических проблем.

Анализ всего богатства научных воззрений на проблему педагогической культуры (с точки зрения результата окультуривания) показывает, что, несмотря на огромное число различных концепций, большинство из них может быть рассмотрено, как некая совокупность парадигм, нанизанных на опреде-

ленные концептуальные оси. Таким образом, автор предлагает методологический подход, сущность которого заключается в установлении изоморфного соответствия между различными точками зрения на педагогическую культуру и многовекторным пространством. Базовыми векторами этого пространства как раз и будут являться парадигматические концептуальные оси, а отдельные точки пространства соответствуют конкретным теориям педагогической культуры. Автор, естественно, не ставит своей целью подробного описания всего богатства этих теорий. Наша цель носит чисто методологический, предварительный характер и заключается в описании не отдельных теорий, а в описании способа классификации и анализа этих теорий, то есть в описании концептуально парадигматического векторного пространства. На наш взгляд, именно применение такого пространства позволит в дальнейшем провести анализ конкретных теорий, посвященных проблеме педагогической культуры.

Несмотря на то, что само понятие «педагогическая культура» получило полноправный научный статус лишь в последние десятилетия (так, например, изданная в 1993 году Педагогическая энциклопедия РАО еще не содержит данного термина), сама проблема педагогической культуры рассматривалась еще в древнейших цивилизациях. Следовательно, за прошедшие тысячелетия возникло огромное число концепций педагогической культуры в интересующем нас аспекте, то есть как результата (а значит и цели) педагогического окультуривания. Таким образом, на каждой из концептуально-парадигматических осей существует большое число различных концепций, настолько большое, что даже простое их перечисление заняло бы несколько страниц. Вот почему мы ограничимся лишь указанием на две противоположные крайние концепции, которые, собственно говоря, и являются главными структурообразующими элементами этих осей, а все остальные элементы (то есть концепции) располагаются между ними.

Первая ось – национальное-общечеловеческое. Одна из концепций, образующих данную ось, может быть выражена словами о том, что любая культура (а, следовательно, и любая педагогическая культура) представляет собой лишь узко национальный феномен. На такой крайней точке зрения стоял, например, немецкий мыслитель Освальд Шпенглер, считающий, что «человечество» – это пустое слово, а подлинные великие культуры – это замкнутые на себя образования, имеющие собственную форму, собственные идеи, собственную жизнь [1]. Согласно противоположной точке зрения – костяком культуры является общечеловеческое в ней, а национальные особенности – это лишь несущественное дополнение в виде так называемой национальной специфики. Отметим, что результатом воспитания (согласно первой точки зрения) должна быть «национальная личность», никоим образом не соприкасающийся с культурным миром иных народов или вообще лишенный национальности человек (согласно второй точки зрения). Большинство же взглядов на данную проблему является попыткой гармонизировать, найти интегративное единство этих противоположностей. Сказанное, впрочем, будет верно и по отношению к парадигмам, расположенным на иных концептуальных осях.

Вторая ось – природное-социальное. Первая крайняя концепция гласит, что все необходимое для полноценной жизни человека, заложено в нем уже от рождения самой природой. Естественно, что задачей учителя будет – не мешать природе проявиться в ученике. Собственно говоря, в рамках этой концепции нужда в педагогической культуре по существу отрицается, т.к. люди нуждаются не в окультуривании, а скорее в полной свободе от всякого окультуривания. В философском плане мы имеем дело с метафизической абсолютизацией хорошо известного в педагогике принципа природосообраз-

ности. Однако данная концепция носит не абстрактный философский характер, наоборот, неоднократно совершались попытки претворить ее в жизнь.

Противоположная концепция исходит из полного игнорирования природной составляющей в человеке. Согласно ей на человека необходимо смотреть как на некую *tabula rose* (чистую доску), на которой усилиями педагога можно написать все, что угодно обществу, совершенно не считаясь с природой самого человека. Вплоть до того, что общество может даже изменить эту природу, как, например, в Древнем Китае, где в угоду социальным воззрениям на женскую красоту маленьким девочкам из аристократических семей в детстве особым образом пеленали стопы ног, делая в результате их неестественно маленькими.

Третья ось, по смыслу близка ко второй. Это ось внутреннее-внешнее. Первая концепция – это теория воспитания как процесс саморазвития человека. Аксиологически она опирается на идею о том, что человек является высшей ценностью в мире. Противоположная точка зрения гласит, что человек, взятый сам по себе, вообще не представляет никакой ценности, ценность же ему придает лишь то, что лежит вне его. Соответственно результатом воспитания должно быть не саморазвитие человека, а включение человека в качестве составляющего элемента, в какую-то иную ценностную систему.

Четвертая ось – стандартное-уникальное. Первая противоположная концепция гласит, что задачей окультуривания является приведение всех людей к единому стандарту, существующему в рамках данной культуры. Естественно, что в условиях такого окультуривания гений возникнуть не может.

Вторая концепция исходит из того, что результатом педагогического воздействия будут только лишь уникальные индивидуумы, с уникальными элементами собственного «Я», никак не соотносящегося с другими «Я». Конечно, в том случае, когда окультуриванию подлежит исключительно одаренный ребенок, данная теория достаточно адекватно описывает процесс педагогического воздействия. Обратим внимание, что сказанное относится лишь к небольшой части учащихся. Но, если эту идею экстраполировать на всех школьников, то мы получим всеохватывающую педагогику «пограничной области», в рамках которой единственной признаваемой «традицией» будет установка на полное отсутствие всяких традиций.

Пятая ось – специализированное-универсальное. Первая концепция гласит, что результатом каждого образования должно быть становление узкоспециализированного индивидуума, который должен овладеть той единственной профессиональной функцией, в рамках которой произойдет реализация его социального предназначения. Причем данная функция со временем не претерпит принципиальных изменений. Такая теория по существу является карикатурной копией на устройство общества, изложенного в работе древнегреческого мыслителя Платона «Государство». Противоположная точка зрения исходит из того, что в рамках школы никакой, даже предварительной специализации быть не должно, а школьники получают лишь базисный, общий уровень начального образования.

Конечно, рассмотренное нами в рамках пяти осей множество всех воззрений на педагогическую культуру (как результат педагогического окультуривания) до конца не исчерпывается. Однако, на наш взгляд, все остальные точки зрения с помощью логических преобразований, можно свести к уже рассмотренным. Вот почему автор ограничивает свой анализ достаточно небольшим числом вариантов.

Итак, мы рассмотрели один из возможных подходов анализа существующих в литературе концепций педагогической культуры как результата педагогического окультуривания. Автор считает, что данный подход (назовем его

методом концептуально-парадигматического векторного пространства) можно перенести и на анализ теорий педагогической культуры как средства окультуривания и как индивидуального уровня овладения этим средством. Автор не ставит своей целью провести в данной статье подобного рода анализ, однако, он считает необходимым отметить, что общим недостатком как отечественных, так и зарубежных работ, посвященных анализу различных концепций педагогической культуры учителя (то есть концепций, анализирующих проблемы овладения педагогом педагогической культурой социума) является слабое использование авторами огромного гносеологического потенциала такого универсального метода научного исследования, как метод системно-структурного анализа объекта. И дело здесь вовсе не в том, что авторы вообще не дают анализа структуры педагогической культуры учителя, а в том, что анализ носит в основном односторонний характер. Сама структура понимается авторами в основном лишь как совокупность каких-то элементов данного объекта, совместно с совокупностью взаимосвязей этих элементов между собой. Данный подход не дает достаточно адекватного анализа феномена педагогической культуры. Говоря эпистемологическим языком, сам анализ структуры недостаточно структурирован, и его необходимо дополнить иными подходами, широко применяемыми в системно-структурном анализе. Конечно, сказанное не означает, что изучение структуры объекта снимает проблему использования иных методов его анализа. Так, например, не исключают друг друга структурный и исторический (генетический) подходы, поскольку каждый из них сориентирован на исследование особого типа связи объекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шпеглер О. Закат Европы. М., 1993, т.1. С. 151.

S U M M A R Y

The article is devoted to the analysis of the category «oedagogical culture».

The category is being investigated in three aspects: as the result of pedagogical cultural upbringing; as the tool of the influence, i.e. the whole complex of the definite pedagogical technologies; as the result of mastering the pedagogical experience of the whole society by a person as a pedagogical culture.

Поступила в редакцию 11.03.2002

УДК 378.14:316.614

Ю.М. Прохоров

Социализации студентов вуза: педагогический аспект

Результаты педагогических исследований второй половины XX века показывают, что одним из доминирующих подходов в организации педагогического процесса следует считать личностно-деятельностный. Это заставляет признать уникальность, неповторимость человека, осознать его права на свободу мысли, совести и религии, на свободу искать, получать и передавать информацию, свободное выражение своего мнения. Процесс социализации пред-