

1. ПРОБЛЕМЫ АКМЕОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.З. Гончаров
РГППУ, Екатеринбург

ОБОСНОВАНИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНО- КОММУНИКАТИВНО-МЕНТАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОНИМАНИИ ФИЛОСОФСКИХ ОСНОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В исследованиях не только по педагогике и образованию, но и в области философии и психологии давно утвердился и ныне особо декларируется «деятельностный подход». Б. Спиноза первым обратил внимание на значение деятельности для мышления, как это ясно выявил Э.В. Ильенков [5, с. 26-55]. И.Г. Фихте деятельности посвятил свою философию. Гегель довел понимание деятельности до *труда*. К. Маркс принцип труда положил в основу нового миропонимания. Но Маркс не был бы Марксом, если бы он не сделал решающий шаг: раскрыл значение *общественной* формы труда.

Деятельностный подход сохраняет свою эвристическую роль, но с необходимым уточнением: *деятельность (труд) есть лишь общая основа, а общение, общественные отношения суть конкретное основание для верного понимания жизнедеятельности человека и общества*. Сущность человека в ее действительности, писал К. Маркс, есть «совокупность», «ансамбль» «всех общественных отношений». В отрыве же от форм общения деятельностный подход является односторонним. Г.С. Батищев, вдохновенно изложивший принцип деятельности в философии [1], в последние годы своего творчества подверг этот принцип критике [2], настаивая на «глубинном общении».

Трудность в синтезе деятельности и общения заключается в том, что формы общения (включая общественные отношения) постигаются только мышлением и требуют для их понимания высокого уровня абстракции, умения схватывать невидимое через внешние формы обнаружения. При этом сам субъект должен быть сознательно *причастным* общественным отношениям.

Но и *деятельно-коммуникативный* подход в понимании человека тоже является *неполным* именно потому, что существует неразрывная связка «деятельность – общение – мышление».

Упрощенный материализм не понимает *направляющей и регулятивной* роли мышления (идеального) в функционировании социальных систем, и поэтому он всегда плетется в «хвосте» событий, предоставляя лидерство в философии и в общественных процессах своим оппонентам, умудренным опытом классиков как немецкой, так и русской философии. Уместно напомнить, что «общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей» [6, с. 249] и что «мое *всеобщее сознание* есть лишь *теоретическая форма* того, живой формой чего является *реальная* коллективность, общественная сущность» [7, с. 118].

Мышление направляет функционирование всех звеньев социальной системы и является технологически необходимым регулятивным фактором в деятельности, в общении, общественных отношениях и в функционировании социальных институтов. Поэтому есть достаточное основание утверждать о преимуществе деятельно-коммуникативно-ментального подхода в понимании профессии педагога вообще, педагога профессионального обучения в особенности.

В ряде публикаций мы попытались раскрыть взаимозависимость деятельности, общественных отношений и мышления [3, с. 55-101; 4, с. 58-207; 8, с. 20 -34].

Общие, т.е. общественные отношения, принуждают мышление к всеобщим схемам его работы. Всеобщность значений сознания есть выражение общественности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания. Сознание есть система всеобщих, социально важных значений, которые возникают именно в формах общения. Разнообразие и широта диапазона общения определяют смысловую емкость и горизонт сознания личности. Общественные отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи *родовым* существом (осознающим себя наследником культуры человеческого рода), осознает *род* вещей, их *закон и сущность*, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть *разновидность социального обмена*. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется *обмен содержаниями* человеческой *живой субъективности*: происходит *взаимное дополнение, обогащение и обновление* субъектов общения, осознание родовой природы

человека, развернутой в бесконечном вариативном многообразии; приходит понимание того, что ни одна личность не может исчерпать собой полноты всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует на опыт другой личности как на возможность увидеть мир в *иной* грани, в новом измерении. Способности и опыт других людей превращаются в *дополнительные духовные органы* личности. «Чувства и наслаждения других людей стали моим *собственным* достоянием» [7, с. 121].

Общение креативно и антропологично не только потому, что оно взаимно обогащает содержанием субъективности, но и потому, что может сообщать перспективу личности: чем больше масштаб того общего дела, в котором личность участвует, тем труднее, серьезнее, интереснее, значительнее становится сама жизнь, дарующая вдохновение, творчество, прозрение и умудрение. Общение порождает достойную *мотивацию* в деятельности и служит эффективным педагогическим фактором. Если разнообразие и широкий диапазон общения сращивает продуктивные силы индивидуальности в целостность, то, в свою очередь, целостный духовный акт позволяет выбирать в актах общения *объективно лучшее* содержание.

Чтобы понимать многообразный контекст человеческого общения, надо, как мы пытались это обосновать, обладать духовными органами для такого понимания, которыми и выступают главные продуктивно-творческие силы, взятые в их единении. Вот почему всякий педагог вообще, педагог профессионального обучения в особенности, призван работать над своим духовным актом, сращивать воедино главные продуктивно-творческие силы, чтобы в общении быть ведущим, а не ведомым студентами, аспирантами, докторантами и молодыми специалистами.

Конкретная педагогическая значимость общения, общественных отношений заключается в следующем. В профессиональном образовании доминирует установка *«работник – техника – профессия»* с ориентацией формирования *профессиональной* компетентности. Между тем субъект труда в профессиональной и во непрофессиональной деятельности вступает в различные формы общения и общественных отношений, которые оказывают на его личность, сознание более конкретные влияния, определяя те или иные предпочтения в актах труда, места работы, в выборе видов деятельности, нравственной, гражданской позиций. Поэтому в профессиональной подготовке будущих работников целесообразно учитывать суще-

ственную связь «человек – социальный институт – человек» и на ее основе воспитывать *социальную* компетентность личности в системе общения, социальных отношений, институтов и норм. Социальная компетентность является интегративным социальным качеством личности, включающим в свой состав ясное целостное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству в реализации общественно важных интересов и целей; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

Профессиональная и социальная формы компетентности являются итоговым результатом развития работника.

Список литературы:

1. *Батищев, Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. Москва: Наука, 1969. 431 с.
2. *Батищев, Г. С.* Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ, 1997. 464 с.
3. *Гончаров, С.З.* Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Ч. 2. Объективная основа возникновения и развития мысли: монография / С.З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 344 с.
4. *Гончаров, С.З.* Логико-категориальное мышление: в 3 ч. Ч. 3. Аксиология мышления / С.З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во «Рос. гос. проф.- пед. ун-т», 2011. 609с.
5. *Ильенков, Э.В.* Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. Москва: Политиздат.,1984. 320 с.
6. *Маркс, К.* Экономические рукописи 1861 – 1863 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 47. 657 с.
7. *Маркс, К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, 2-е изд., т. 42. М., 1974. С. 41-174.
8. Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. 136 с.

С.З. Гончаров, Е.М. Широких
РГППУ, Екатеринбург

АКСИОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ

В педагогических положениях о природосообразности, культуросообразности и т.п. упускается ядро педагогики – сам человек и, соответственно, антропология. *Педагогический процесс же призван превра-*