

На правах рукописи

БЕНИН Владислав Львович

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

13.00.01 - Общая педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Екатеринбург - 1996



НАУЧНЫЙ КОНСУЛЬТАНТ -

академик АЕН РФ, заслуженный
деятель науки РФ, доктор философских
наук, профессор Л. Н. Коган

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ОППОНЕНТЫ:

академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор В. И. Загвязинский

заслуженный деятель науки РФ,
доктор философских наук,
профессор Г. Е. Зборовский

доктор педагогических наук,
профессор Н. А. Томин

ВЕДУЩАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ -

Уральский государственный
университет им. А. М. Горького

Защита состоится "21" марта 1996 г. в 10 часов на заседании
диссертационного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора
педагогических наук по специальности 13.00.01 - общая педагогика в Уральском
государственном профессионально-педагогическом университете по адресу:
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Уральского государственного
профессионально-педагогического университета.

Автореферат разослан " _____ " _____ 1996 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Гужарова

Г. Д. Бухарова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Среди огромного количества работ, посвященных различным аспектам педагогической деятельности, осмысление проблем педагогической культуры практически отсутствует. Как в педагогике, так и в философии этот вид культуры все еще имеет неопределенный, интуитивно постигаемый характер, в то время как давно пора перейти к его серьезному научному анализу. Разумеется, осуществить его можно лишь в результате совместной деятельности ученых ряда специальностей. Задача диссертации раскрыть некоторые возможные отправные точки подобного осмысления при помощи теоретико-методологического анализа интересующего нас феномена. Она обусловлена как существенными изменениями в отечественной образовательной системе, связанными с общей демократизацией общественной жизни, так и особенностями переживаемого Россией периода, когда прежние профессиональные и ценностно-нравственные ориентиры стали отходить в прошлое, а идущие им на смену новые еще находятся в стадии формирования.

Нет необходимости доказывать, что понятия "культура" и "педагогика" неразрывно связаны. Однако рассмотрение их связи до недавнего времени ограничивалось тремя аспектами. Наиболее широкий - **социологический** - характеристика образования как всеобщей формы культурно-исторического развития личности и стержня системы распространения духовных ценностей. Узкопрофессиональный - **педагогический** - анализ личной культуры педагога, то есть фактический уход в проблему профессиональной культуры. Крайне зауженный - **функциональный** - рассмотрение культуры оформления классов и кабинетов. Ни один из этих подходов не затрагивает собственно педагогической культуры, а значит, и методов ее формирования и развития.

У проблемы педагогической культуры есть и актуальная практическая сторона. Долгие годы в нашей стране в условиях всеохватывающего централизма формировалась педагогическая культура императивного типа, рассчитанная на "среднего" ученика (студента) и готовящая из него агента производства, невзирая на личностные качества учащегося.

Перемены в обществе вызвали и перемены в системе образования. Как и все общество, школа потеряла прежние ориентиры. Долгое время она являлась звеном четко отлаженной воспитательной цепи, нацеленной на формирование определенного типа личности. "Перестроечные" процессы разорвали цепь, но не предложили ставшим самостоятельными звеньям рецептов дальнейшей деятельности. Механическое введение демократических начал принесло школе лишь хаос. В этих условиях формирование высокой педагогической культуры учителей становится важным практическим условием решения задач школьной реформы.

Состояние научной разработанности проблемы. Для современного состояния отечественного образования характерно явное противоречие между актуальной потребностью в повышении педагогической культуры преподавательского корпуса с одной стороны, и неразработанностью ее методологических основ - с другой. Показательно, что авторы книги "Воспитание педагогической культуры будущего учителя" (Челябинск, 1977) поведали читателям о подготовке младших школьников к самообразованию и о планировании уроков по природоведению во втором классе. В другой публикации (Хмель Н.Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство. Алма-Ата, 1974) педагогическая культура фактически укладывалась в прокрустово ложе умения учителя систематизировать и анализировать накопленный материал. Очевидно, причиной подобных пассажей выступает именно указанное выше противоречие.

Издание серии работ, посвященных проблемам педагогического мастерства (А. А. Деркач, А. Б. Добрович, И. А. Зязюн, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, В. А. Слостенин, Н. Н. Тарасевич, Г. И. Хозяинов и др.), педагогической техники (Ю. П. Азаров, В. А. Кан-Калик, В. М. Мындыкану, Л. И. Рувинский и др.), профориентационной работы со школьниками (Н. Н. Захаров, А. Д. Сазонов, В. Ф. Сахаров, Э. Ш. Хамитов и др.), неизменило ситуации. Как и в учебниках педагогики, мы не встретим в названных публикациях ответов на вопросы о специфике педагогической культуры, ее предмете и содержании, субъектах и функциях, о соотношении с педагогикой, педагогической антропологией, психологией. Диссертация и представляет собой попытку рассмотреть все эти аспекты с методологических позиций.

Обобщающие работы, всесторонне раскрывающие педагогическую культуру, ее содержание и специфику, в известной нам отечественной литературе отсутствуют. Однако есть большое количество публикаций по смежным темам и областям знания, на которые мы опирались. Эти труды с определенной долей условности можно разделить на две основные группы - педагогическую и философскую.

В отечественной педагогической литературе нет работ, посвященных всестороннему рассмотрению педагогической культуры. Нам известна одна кандидатская диссертация, исследующая общую культуру учителя как фактор успешности его педагогической деятельности. Однако ее автор И. Г. Видт ограничилась вопросами личной культуры школьного педагога. При всей актуальности такого подхода, нельзя не заметить его узость. И. Г. Видт не анализирует ни сам феномен педагогической культуры, ни специфику его субъектов за границами средней школы.

Важными методологическими и теоретическими ориентирами данного исследования служат идеи новой школы, заложенные в документах по образованию в России, и их исследование и конкретизация в работах В. С. Безруковой,

А. С. Белкина, М. А. Галагузовой, Л. М. Зюбина, В. С. Леднева, А. Я. Найна, Л. Ф. Спирина, Е. В. Ткаченко, В. Д. Шадрикова и др.

Сущность, природа и структура педагогической деятельности, психолого-педагогические аспекты формирования личности учителя исследовались в книгах и статьях С. И. Архангельского, В. В. Белича, Ф. Н. Гоновой, Д. М. Гришина, Н. А. Половниковой, Л. И. Рувинского, В. А. Сластенина и др. Формирование профессиональных умений учителя (без чего невозможно вести речь о педагогической культуре) изучалось в работах О. А. Абдуллиной, А. П. Акимовой, С. А. Аничкина, Н. Ф. Белокур, А. Д. Сазонова, Н. А. Томина, А. В. Усовой, М. Л. Фрумкина, Н. М. Яковлевой и др. Творческая составляющая педагогической деятельности была подвергнута глубокому изучению в работах В. Е. Алексеева, В. И. Андреева, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинского, Л. Я. Зорина, В. В. Краевского, В. Н. Максимовой, Н. Д. Никандрова, Л. А. Семенова и др. Методологические основы взаимосвязи педагогической науки и практики рассматривались М. А. Даниловым, В. И. Журавлевым, В. В. Краевским, Э. И. Моносоном, Г. Н. Сериковым, М. Н. Скаткиным и др. Проблема культуротворческой функции школы исследовалась в работах Е. П. Белозерцева, В. А. Караковского, К. М. Левитана, Н. Ю. Посталюк, Н. Е. Щурковой и др.

Весьма ценным подспорьем в нашем исследовании были работы по педагогической прогностике (Б. С. Гершунский); научной организации (И. П. Раченко) и логике (Л. А. Левшин) педагогического процесса; понятийно-терминологической системе педагогики (И. М. Кантор, Б. Б. Комаровский). Не менее важную роль для анализа педагогической культуры играют работы, посвященные исследованию педагогической этики (Э. А. Гришин, В. И. Писаренко, И. И. Чернокозов, Я. Г. Якубсон и др.) и педагогической эстетике (И. Ф. Гончаров, Г. С. Коротяева, С. Г. Мельничук и др.). Разумеется, адекватное представление о педагогической культуре нельзя получить без ознакомления со спецификой семейной и народной педагогики. Она описана в работах Ю. П. Азарова, Е. В. Аксентьевой, В. Ф. Афанасьева, З. П. Васильцовой, Г. С. Виноградова, Г. Н. Волкова, М. Г. Тайчинова, И. А. Шорова и др.

Особо следует выделить работы, рассматривающие соотношение философии и педагогики. К ним относятся публикации Л. А. Беляевой, Н. А. Горбачева, М. С. Кобзева, К. А. Шварцман. В последние годы из печати вышел ряд содержательных исследований по педагогической антропологии (В. Б. Куликов), социальной педагогике (В. Д. Семенов), социологии школы и образования (Г. Е. Зборовский, В. Я. Нечаев, Т. Н. Кухтевич, Ф. Р. Филиппов и др.), позволяющий комплексно подойти к интересующей нас проблеме.

В отечественной философской литературе также нет работ, претендующих на философский анализ педагогической культуры, однако накоплен богатый опыт исследования смежной проблематики. Общие вопросы развития личности

рассматривались в книгах и статьях К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, С. С. Батенина, О. Г. Дробницкого, Л. А. Зеленова, В. Е. Кемерова, Л. Н. Когана, Т. Москаленко, Г. К. Чернявской и др. Философские проблемы воспитания были предметом исследований Г. С. Батищева, В. В. Давыдова, В. Т. Ефимова, Д. Д. Клементьева, Е. Ф. Сулимова, С. Г. Спасибенко, В. Н. Турченко и др.

Важное значение для настоящей диссертации имеют публикации, расследующие проблематику профессиональной культуры и близкой к ней специальной культуры. Это работы С. А. Арутюнова, А. А. Баталова, П. М. Батуры, О. В. Бромлея, В. И. Козлова, М. П. Кима, Г. М. Кочетова, О. В. Крыштановской, И. С. Ладенко, И. М. Моделя, Б. Д. Парыгина, Г. Н. Соколовой, З. И. Файнбурга и др. Методологические аспекты изучения профессиональных групп рассматривались в публикациях Н. А. Аитова, Б. Ю. Берзина, Г. Г. Дилигенского, О. В. Хановой, З. А. Ядова и др. Большую помощь диссертанту в осмыслении содержания понятий "профессиональные ценности", "профессиональные интересы", "профессиональное самоопределение" оказали работы Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, Н. В. Костенко, Э. Л. Оссовского, А. П. Сейтгешева и др. Вопросы профессиональной эстетики находились в центре внимания исследований Е. Ю. Артемьевой, В. С. Буянова, Е. И. Кукушкина, В. П. Филатова, А. Н. Чанышева, В. А. Щербинина и др.

Целью исследования является изучение теоретических и методологических основ феномена педагогической культуры и разработки исходных принципов ее формирования и развития.

Объектом исследования выступает педагогическая культура как общий социокультурный феномен и его проявление в конкретной культурно-исторической ситуации.

Предметом исследования являются методы формирования и реализации различных типов педагогической культуры.

Гипотеза исследования. Педагогическая культура представляет собой требования, предъявляемые к деятельности по обучению и воспитанию, и выступает интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей. Педагогическая культура не исчерпывается профессиональной культурой педагога, ибо обучением и воспитанием в той или иной мере занимаются практически все члены общества.

Педагог не свободен в своих воспитательно-образовательных возможностях. В основе конкретных форм и методов его профессиональной деятельности лежит определенный, исторически сформировавшийся социо-культурный комплекс. Механизмы и закономерности функционирования этого социо-культурного комплекса оказывают определяющее, хотя и не всегда прямое, воздействие на систему образования, задавая границы ее воспитательных и образовательных возможностей.

Педагогическая культура представляет собой сложноорганизованную систему, обладающую многоуровневой структурой субъекта педагогического воздействия. Она

качественно характеризует не только работу учителя-профессионала, но и тип педагогического воздействия тех или иных социальных общностей, например, таких, как семья или трудовой коллектив. Поэтому формирование и развитие педагогической культуры предполагает целенаправленную деятельность не только среди профессиональных педагогов, но и в границах всего общества.

Решение выдвинутых процессом демократизации российского общества актуальных задач воспитания и образования может быть успешным, если они будут осознаны и восприняты как педагогическим корпусом страны, так и широкими слоями населения.

Названная цель и гипотеза диссертации предполагают решение следующих основных задач:

- 1) построение системы понятий, раскрывающей сущность и специфику педагогической культуры;
- 2) изучение процесса влияния философских парадигм на формирование тех или иных типов педагогической культуры;
- 3) анализ социальных условий формирования конкретно-исторических систем педагогического воздействия;
- 4) определение роли семьи, уровня ее педагогической культуры, в выработке педагогических подходов как общества в целом, так и системы образования;
- 5) характеристика реального уровня педагогической культуры современного российского общества, в особенности таких его институтов как семья и школа;
- 6) выработка рекомендаций по перестройке процесса обучения и воспитания в высших педагогических учебных заведениях для значительного повышения уровня педагогической культуры будущих учителей.

Теоретико-методологический характер проблемы обусловил логический метод в качестве основного метода исследования. Тем самым были определены и его границы: 1) в диссертации не рассматривается специальная проблема становления педагогической культуры в истории педагогики, поскольку она представляет собой предмет самостоятельного изучения, а историко-педагогический материал привлекается по мере необходимости, продиктованной нашим объектом исследования; 2) учитывая, что мировой педагогической опыт весьма обширен, а национальные педагогические культуры чрезвычайно многообразны и специфичны, предметом исследования выступают общие характеристики мировой педагогической культуры; что же до ее конкретных проявлений в разных странах и эпохах, то это тема особой работы; 3) хотя в целом диссертация имеет теоретический характер, автор старался максимально приблизить ее к практике городской средней школы. Имеющие явную специфику сельские, частные, профессионально-технические школы оставлены за границами этого исследования.

Решая поставленные задачи, мы стремились сосредоточить внимание на новых, дискуссионных или недостаточно подробно освещенных в имеющейся

литературе проблемах. Как подготовительную работу в этом отношении диссертант рассматривает выпущенную им совместно с В. С. Хазиевым монографию "Истина и культура философского мышления" (Уфа, 1992). Педагогическая культура неразрывно связана с культурой философской, ибо в их обеих человек одновременно выступает и субъектом, и главным объектом познания. Поэтому исследование культуры философского мышления представляется необходимой гносеологической предпосылкой исследования педагогической культуры.

Методологической и теоретической основой исследования являются произведения классической философской (Аристотель, Г. В. Ф. Гегель, И. Кант, Дж. Локк, К. Маркс, М. Монтень и др.) и педагогической литературы (И. Герbart, А. Дистервег, Я. Коменский, И. Песталоцци, Ж. -Ж. Руссо и др.), труды российских мыслителей (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. С. Соловьев С. Л. Франк и др.) и педагогов (П. П. Блонский, Е. Р. Дашкова, Н. А. Корф, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин, В. Н. Татищев, К. Д. Ушинский и др.), работы современных зарубежных авторов (Б. Балливант, Х. Баттерфилд, Ф. Бест, Т. Вамош, К. Ватсон, Г. Вейслер, А. Визальберги, Ж. Годфруа, Дж. Дарлинг, М. Дегенхардт, Д. Карр, Д. Лотон, М. Малица, Г. Псахаропулос, Р. Сингх, Т. Хюсен, Т. Шибутани, Т. Шульц, Х. Эйде, М. Эппл и др.).

Эмпирической базой теоретических построений являются исследования педагогов, психологов, историков, социологов, обращавшихся к проблематике образования, обучения, воспитания и культуры.

В результате проведенного исследования на защиту выносятся следующие приоритетные положения, составляющие научную новизну и теоретическое значение диссертации:

1. Выявлена сущность педагогической культуры, представляющая собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому. Определено место педагогической культуры как в системе педагогики, так и в системе культуры. Осуществлен структурный анализ педагогической культуры, выявлены три входящих в нее блока: когнитивный, поведенческий и институциональный; проведено исследование содержания и специфики каждого из них.

2. Рассмотрена проблема типологизации педагогической культуры; выявлены и рассмотрены три типа педагогической культуры - демократический, авторитарный, тоталитарный; определены цели и методы, присущие каждому типу педагогического воздействия. Обосновано положение о том, что педагогическая культура шире культуры профессионального вида деятельности; она качественно характеризует не только работу учителя, но и тип педагогического воздействия определенных

общностей (семья, производственный коллектив и т.д.), а потому должна рассматриваться как обязательный компонент общей культуры личности и общества.

3. В деятельности людей по передаче и наследованию накопленного социального опыта выделено три основных уровня - познавательный (характеристика степени овладения педагогическими знаниями как в среде профессионалов, так и за ее границами), ценностный (характеристика осознания потребности в знаниях и оптимальных формах их передачи), практический (характеристика осознания формирования и реализации целей педагогической деятельности).

4. В научный оборот введено понятие педагогической культурной памяти; выявлены механизмы и закономерности ее функционирования, сохранения и воспроизводства. Конкретизирован механизм влияния древневосточной, античной, раннехристианской, протестантско-просветительской, немецкой классической, марксистской, прагматической философских парадигм на выработку норм и ценностей соответствующей педагогической культуры. Выявлены две основные философские линии толкования проблемы формирования личности, не совпадающие с традиционным делением философов на материалистов и идеалистов - авторитарная (древневосточная философия - Платон - средневековая патристика - Мор - марксизм - Дьюи) и демократическая (Сократ - протестанты - Монтень - Локк - Фихте).

5. Определены основные характеристики современного состояния педагогической культуры семьи и школы, рассмотрены определяющие их социальные детерминанты, установлены тенденции их дальнейшего развития. Обосновано положение о том, что общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры. Предложены новые методологические и методические подходы к подготовке студентов в высших педагогических учебных заведениях; определены пути повышения педагогической культуры будущих учителей; рассмотрена проблема соотношения фундаментальности и прикладного характера профессиональной подготовки в педагогическом институте.

Диссертация имеет практическое значение, которое связано: с содержащимися в ней конкретными рекомендациями по реорганизации процесса обучения и воспитания в системе высшего и среднего специального педагогического образов (эти рекомендации были использованы при открытии в Башкирском государственном педагогическом институте кафедры теории и истории мировой культуры); с решением практических задач формирования и развития высокой педагогической культуры студентов вузов и техникумов педагогических специальностей, а также слушателей системы повышения квалификации педагогических кадров; с созданием под руководством и при участии диссертанта на основе сформулированных им методологических принципов учебного пособия для учителей "Очерки по культуре народов Башкортостана" (Уфа, 1994) и учебного пособия для вузов "История религий: Учебное пособие к курсу "Религиоведение" (Уфа, 1994). Работа содержит конкретные предложения по совершенствованию гуманитарной подготовки как в высшей, так и в

средней школе. На их основе, совместно с педагогами-практиками, создан комплекс поурочных разработок, внедренный в учебный процесс ряда школ и гимназий Башкирии. Материалы диссертации могут быть использованы при подготовке как базовых, так и специальных курсов и семинаров по педагогике и философии в университетах и педагогических институтах; а также в практике работы преподавателей средних школ и техникумов.

Диссертация является педагогическим исследованием, поскольку ее объектом выступают агенты процесса обучения и воспитания, а предметом - их возможность к обретению и реализации педагогической культуры в процессе трансляции социального опыта. Вместе с тем, она может рассматриваться и в теоретико-социологическом и в социально-философском аспектах.

Апробация основных положений диссертации была осуществлена автором в выступлениях на ряде научных конференций, в том числе:

- международных: "Советско-финляндский симпозиум по социологии труда" (Москва, 1987г.), "Проблемы культуры в академическом образовании" (Германия, Галле, 1990г.), "Профсоюзы и проблемы социальной технологии" (Уфа, 1994г.), "Творческий потенциал научной и вузовской интеллигенции: проблемы развития и эффективного использования" (Уфа, 1995г.);

- всесоюзной "Роль общественно-политической практики в подготовке высококвалифицированных специалистов" (Харьков, 1987г.);

- всероссийских: "Проблемы преподавания мировой художественной культуры в педагогическом вузе" (Ленинград, 1990г.), "Советская культура и развитие человека" (Пермь, 1991г.), "Проблема гуманизации высшего образования: региональный аспект" (Екатеринбург, 1992г.), "Традиционное и новое в культуре народов России" (Саранск, 1992г.);

- на двадцати двух научно-теоретических и научно-практических конференциях регионального уровня.

Основные положения диссертации обсуждались на кафедре педагогики и кафедре теории и истории мировой культуры Башгоспединститута.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух разделов, пяти глав и заключения. Объем - 274 страницы, список использованной литературы включает 403 наименования (из них 17 на английском языке).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность и практическое значение темы исследования, дается краткая характеристика степени изученности проблемы, определяются цели, гипотеза и задачи работы.

В первом разделе диссертации - "Место педагогической культуры в системе культуры" - определяется положение педагогической культуры в системе педагогики и в системе культуры.

Первая глава диссертации - "Сущность и структура педагогической культуры" - открывается рассмотрением основных культурологических концепций, имеющих в отечественной и зарубежной литературе. Не вдаваясь в полемику по поводу подходов к определению природы этого феномена, диссертант опирается на взгляды коллег (особо следует отметить уральскую школу культурологов), считающих, что культура представляет собой нормативные требования к любой деятельности человека, а потому существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности. Усложнение и дифференциация этой деятельности ведут к развитию и дифференциации культуры, к появлению в ней новых самостоятельных элементов и подсистем. Изучение реального процесса дифференциации культуры позволяет рассматривать ее отдельные элементы не в качестве произвольно выделенных тем или иным автором, а как необходимый и неизбежный результат культурно-исторического процесса, глубже понять специфику каждого вида и их внутреннюю связь, как элементов единой целостной системы. Поэтому выделение педагогической культуры в специальный объект рассмотрения является теоретически корректным.

В разные времена у разных народов конкретные проявления педагогического процесса были разными. Но при всем многообразии его вариантов всегда был и будет тот, кто учит; был и будет тот, кого учат; была и будет та сумма знаний и умений, которую передают; был и будет специфический процесс, в ходе которого эта сумма знаний и умений передается; а также социальные институты, посредством которых осуществляется передача знаний; наконец, всегда были и будут определенные, необходимые обществу результаты подобной деятельности. Первый из названных "всегда" представляет собой субъект педагогического действия, второй - его объект, третий - его содержание, четвертый - его механизм, пятый - его систему, шестой - его цель. Каждый из них подробно исследован и описан. Однако, в реальности названные элементы взаимообусловлены, интегрированы и выступают в неразрывном единстве, качественная специфика которого и определяется как педагогическая культура. Это понятие ново. Классическая педагогическая литература его не использовала. О нем заговорили лишь в наши дни. Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей.

Культура - это освоенный и овеществленный человеком опыт его жизнедеятельности. Опыт же представляет собой закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации; программу, принятую в качестве образца при решении всевозможных возникающих задач. Образование как система представляет собой социальный институт адресной и целенаправленной передачи такого опыта. Исходя из сказанного, диссертант дает следующее определение: **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ ИНТЕГРАТИВНУЮ ХАРАКТЕРИСТИКУ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, ВКЛЮЧАЮЩУЮ ЕДИНСТВО КАК НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЮДЕЙ ПО ПЕРЕДАЧЕ НАКОПЛЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА, ТАК И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭТОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЗАКРЕПЛЕННЫЕ В ВИДЕ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, НАВЫКОВ И СПЕЦИФИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ ТАКОЙ ПЕРЕДАЧИ ОТ ОДНОГО ПОКОЛЕНИЯ К ДРУГОМУ.**

Понятие "педагогическая культура" тесно связано с понятием "профессиональная культура". Педагогическая профессия представляет собой социальный механизм, который создан обществом для обеспечения потребности в прямой и целенаправленной передаче социального опыта от старших поколений младшим за счет локализации ее в определенном виде профессиональной деятельности и предназначенной для формирования членов общества, обладающих определенными личностными характеристиками. Но, в отличие от многих иных профессий, труд педагога не охватывает всей совокупности педагогической деятельности, происходящей в обществе, ибо в известной мере обучением и воспитанием занимаются не только педагоги-профессионалы, но практически все члены общества. Следовательно, по своему содержанию понятие "профессиональная культура педагога" уже понятия "педагогическая культура", поскольку последнее характеризует культуру любой педагогической деятельности, причем не только профессиональной.

В научной литературе показано, что каждая профессия требует особого подхода к своему содержанию и, следовательно, специфического склада мышления, наиболее приспособленного к решению той или иной задачи. Поскольку предметное содержание мышления представителей разных профессий различно, постольку различен и реальный ход их мысли.

Сказанное приводит диссертанта к **выводу** о характерной особенности культуры мышления профессионального педагога - ее **бинарности**. С одной стороны, о предметной стороне профессиональной педагогической деятельности можно говорить применительно к процессу воспитания. В этом случае все профессиональные педагоги имеют один предмет деятельности и он формирует у них единую культуру профессионального мышления. С другой стороны, о предметной стороне профессиональной педагогической деятельности можно говорить в связи с преподаванием той или иной учебной дисциплины. В этом случае естественные,

общественные и гуманитарные дисциплины формируют разные типы профессионального мышления. Думается, что подобная бинарность не характерна для иных видов профессиональной культуры мышления.

Таким образом, есть достаточные основания для рассмотрения педагогической культуры в качестве профессиональной культуры, субъектом которой выступают профессиональные педагоги. Однако анализ сущности педагогической культуры этим не исчерпывается. Педагогическая культура качественно характеризует не только работу учителя (преподавателя, воспитателя), но и тип педагогического воздействия определенных общностей, например, таких, как семья или трудовой коллектив. С одной стороны, педагогическая культура представляет собой часть общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека, ибо в той или иной мере присуща каждому. Каждый человек оказывает на кого-то соответствующее педагогическое воздействие и характеризуется определенной культурой такого воздействия. Следовательно, педагогическая культура общества определяется уровнем педагогической культуры масс и представляет собой неотъемлемую часть общей культуры.

- Педагогическая культура проникает как бы во все поры общества, представляя собой его сквозное "сечение". С одной стороны - это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она, как элемент, присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

Как же можно определить место педагогической культуры в общей системе культуры? В диссертации показано, что его можно определить:

- как элемент общей культуры общества, фиксирующий способ реализации сущностных сил человека;
- как характеристику степени активности включения общества в деятельность по передаче социального опыта;
- как характеристику степени развитости институтов и форм трансляции социального опыта;
- как характеристику степени свободы системы образования от диктата идеологических догм и социальных мифов;
- как характеристику степени осознания субъектом педагогического воздействия диалогичности и субъект-субъектного характера педагогического процесса, педагогического мастерства, знаний, навыков и умений;
- как характеристику включенности всех членов общества в процесс формирования подрастающего поколения.

Критериями выделения тех или иных типов педагогической культуры служат содержание ценностных ориентаций в сфере образования, нормы взаимоотношений наставника и ученика, а также степень свободы педагога при выполнении им своей социальной роли. Эти критерии позволяют вычлениить три основных типа педагогической культуры - демократический, авторитарный и тоталитарный.

Демократический тип педагогической культуры основан на сотрудничестве учителя и ученика при наделении их взаимными правами и обязанностями в учебном процессе. В качестве главных ценностей этого типа педагогической культуры выступает развитие личностных качеств ученика и прежде всего - его порядочности и человечности, любознательности, работоспособности, независимости. Для достижения этих целей учителю предоставляется свобода творческого выбора необходимых ему форм и методов педагогического воздействия.

Авторитарный тип педагогической культуры характеризуется подавлением воспитанника и его подчинением воле воспитателя, который наделен максимумом прав при минимуме обязанностей. Ценностями этого типа педагогической культуры выступает развитие у детей конформизма, послушания, дисциплинированности, почтения и некритического отношения к авторитетам. Но при этом в выборе форм и методов педагогического воздействия учитель еще обладает определенной степенью творческой свободы.

Тоталитарный тип педагогической культуры характерен для государств с диктаторским политическим режимом. Он не только сохраняет и усиливает абсолютный контроль за деятельностью ученика, но дополняет его абсолютным контролем и строжайшей регламентацией деятельности самого педагога. Главной ценностью этого типа педагогической культуры является формирование послушной, конформной, исполнительской личности, отличающейся доверием к социальным мифам и политическим суевериям. Собственно знание при этом уходит на периферию системы ценностей, а в сфере социально-гуманитарной и совершенно изгоняется из системы образования и воспитания.

Диссертант полагает, что неверно характеризовать педагогическую деятельность по формуле "есть педагогическая культура - нет педагогической культуры". Утверждения типа "У учителя А. отсутствует педагогическая культура" или "В таком-то обществе педагогической культуры не было" научно некорректны. Там, где есть человеческое общество, не может не быть социального наследования и его интегративной характеристики, включающей как непосредственную деятельность людей по передаче накопленного опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений и специфических институтов их передачи. Поэтому педагогическая культура есть везде, где есть человеческое общество. Ее качественная характеристика должна определяться по формуле "высокая или низкая".

Педагогическую культуру не следует сводить только к педагогическому мастерству - одному из моментов педагогической культуры, который связан с владением специфическими навыками и умениями. Не сводима педагогическая культура и к педагогике. Педагогическая культура - это наука и искусство. Кроме научных характеристик она предполагает и нечто иррациональное - чутье, интуицию. Не случайно Ф. М. Достоевский подчеркивал, что человек не сводится лишь к сознательному, он шире сознания, поэтому познать его только умом нельзя. Отсюда

становление педагогической культуры - это не только научение педагогике, но и попытка найти единственно верный "ключ" к человеку. А "человек есть тайна". В этом поиске "ключей" соединено рациональное и иррациональное, знание и творчество, истины педагогики и вечный поиск. Поэтому история педагогики неразрывно связана с педагогической культурой, но не исчерпывает и не может исчерпать ее. Поэтому Сократ - это ключевая фигура педагогической культуры, показывающая, что значит "подобрать ключ" к обучающемуся.

В деятельности людей по передаче и наследованию накопленного социального опыта можно выделить три основных УРОВНЯ - практический, ценностный и познавательный. Первым характеризуется осознанность формирования и реализации целей педагогической деятельности. Вторым - осознанность потребности в знаниях и оптимальных формах их передачи. Третьим - степень овладения педагогическими знаниями как в среде профессионалов, так и за ее пределами. Разумеется, это деление, как и любое членение живого и неразрывного тела культуры, есть лишь прием гносеологической абстракции, который нельзя абсолютизировать.

Для исследования структуры педагогической культуры может быть успешно использован "блоковый" метод, выделяющий в том или ином виде культуры три блока - когнитивный, поведенческий и институциональный.

Когнитивный (познавательный) блок включает педагогические знания, взгляды и идеи. Их объем, глубина и характер в условиях профессиональной и непрофессиональной педагогической деятельности претерпевают заметные изменения. Профессиональная культура педагога предполагает наличие глубоких и систематизированных знаний по какому-то конкретному предмету (математике, истории, физике, биологии и т.д.), а также специальные знания по дидактике и теории воспитания, общей, возрастной и педагогической психологии, методике и т.п. Вместе с тем, профессиональная культура педагога не может ограничиваться исключительно специальными знаниями и предполагает наличие у него возможно более широкого круга общих познаний. Без широкого круга общих знаний педагогу крайне трудно заинтересовать учеников в процессе обучения. Умение же заинтересовать ученика отечественная педагогическая классика традиционно относила к необходимым профессиональным качествам. Таким образом, высокий уровень профессиональной педагогической культуры необходимо предполагает высокий уровень общей культуры личности.

С другой стороны, без определенного минимума педагогических знаний, умений и навыков невозможно формирование высокой общей культуры личности. Этот минимум включает общие принципы воспитания, определенные правила дидактики и те знания по всем предметам, которые родители и другие взрослые дают ребенку на дошкольной стадии его жизни. Такие знания, как правило, неглубоки, фрагментарны и не систематизированы. Однако они обязательны для всех, поскольку каждый человек в той или иной мере является педагогом, выступает в роли

воспитателя. Поэтому высокая общая культура личности с необходимостью предполагает наличие минимально необходимых, но достаточных педагогических знаний.

Когнитивный блок педагогической культуры в своей конкретности представляет неразрывное единство двух составляющих - актуальной культуры и культурной памяти. Под актуальной понимается часть культуры, которая непосредственно функционирует в обществе в данное время. Культурная память представляет собой как бы отложенные, но не стертые прогрессом старые знания, умения и навыки, лежащие в основе современного уровня развития и при необходимости извлекаемые из социальной памяти.

Поведенческий блок педагогической культуры включает соответствующие нормы, ценности, обычаи и традиции. Любая культура всегда имеет социально-нормативный характер. Социальные нормы определяются как общепринятые правила, образцы поведения или действия. Осваивая их, человек приобщается к конкретному виду культуры. Педагогическая культура нормативна, ею устанавливаются определенные нормы возможного в отношениях воспитателя и воспитуемого. Эти нормы исторически изменчивы, что связано с динамичностью и вариативностью образования как сферы деятельности. Среди факторов, серьезно повлиявших на изменение норм педагогической культуры, можно выделить: переход к моногамной форме брака с передачей патриархальной семье функций субъекта педагогического воздействия, взамен родо-племенного воспитания; выделение образования в обособленную сферу деятельности и появление профессиональной педагогики; формирование средневекового цехового производства и присущей ему системы ремесленного ученичества; появление книгопечатания; секуляризацию духовной жизни общества и появление светской педагогики; формирование классно-урочной системы; открытие психологических закономерностей формирования личности; влияние на образование научно-технической революции.

Особенностью **институционального** блока педагогической культуры является то, что в нем сочетается институционализированное и неинституционализированное. С одной стороны, само социальное наследование представляет собой определенный социальный институт, в котором участвуют все члены общества. С другой стороны, для распространения норм и ценностей педагогической культуры и их проведения в жизнь обществом используются специальные социальные институты.

Педагогическая культура институционализована, ибо она представляет собой достояние специфических социальных институтов, специально существующих для того, чтобы производить, развивать и пропагандировать формы и методы педагогического воздействия. К ним относятся определенные министерства, ведомства, органы управления народным образованием, педагогические училища и институты, институты повышения квалификации педагогических кадров, соответствующие вузовские кафедры, педагогические журналы и издательства и др.

Непосредственная реализация педагогической культуры осуществляется через различные учебные заведения. Но педагогическая культура и неинституционализована. На уровне семьи, производственного коллектива, в своем повседневном обыденном проявлении и понимании она не имеет специальных институтов и существует и развивается без них, за счет совокупности традиций, устоявшихся норм и правил обучения и воспитания.

В итоге первой главы диссертантом делается **вывод**: педагогическая культура представляет собой часть общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека. С одной стороны, педагогическая культура - это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она как элемент присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

Вторая глава - "Функции, уровни, субъекты и парадигмы педагогической культуры" - открывается функциональным анализом изучаемого феномена. **Функции педагогической культуры** могут рассматриваться в двух аспектах: 1) педагогическая культура определяет основные характеристики развития личности; 2) ведет к совершенствованию форм и методов как профессиональной, так и народной педагогической деятельности, вырабатывает оптимальный механизм трансляции социального опыта. Эти аспекты неразрывно связаны, они взаимно дополняют и обуславливают друг друга.

Анализ содержательной стороны функций педагогической культуры (трансляции социального опыта, регулятивной, семиотической, аксиологической и креативной) приводит автора к выводу о том, что все они реализуются во всех формах трансляции социального опыта и не могут быть "закрыты" только в школьных стенах. Говоря о педагогической культуре, следует иметь в виду и педагогическую деятельность семьи, и воспитательное воздействие коллектива, армии, всего комплекса разнообразных социальных институтов, выполняющих функции обучения и воспитания.

Если профессиональная педагогическая культура создавалась специалистами-педагогами и отчасти философами, то народная педагогическая культура анонимна. Она не отделена от других сторон народной культуры и тесно слита с народными этикой и миропониманием. С их помощью она переходит из поколения в поколение, не нуждаясь, в отличие от профессиональной педагогической культуры, в специализированных социальных институтах. По форме выражения нормативных установок она существенно отличается от профессиональной. В народной педагогике нормы имеют нефиксированный характер и крайне редко передаются в письменной форме, чаще существуя в обрядовом и фольклорном виде. Профессиональная педагогическая культура обычно осознается ее носителем, народная же педагогическая культура может быть и неосознанной. Наконец, для носителей народной педагогической культуры не требуется специальная профессиональная подготовка и официальный допуск к выполнению роли учителя и воспитателя, ведь в

той или иной мере эти роли выполняют все члены общества. Так осуществляется переход к вопросу о **субъекте** педагогической культуры.

Есть достаточные основания для выделения следующих **уровней** педагогической культуры, сообразно специфике субъекта воспитательного воздействия: 1) общество в целом; 2) социальная группа; 3) отдельные воспитательные системы и учреждения; 4) формальные и неформальные воспитательные группы и коллективы; 5) семья; 6) отдельная личность.

В "Феноменологии духа" Гегель отмечал, что только общество в целом проходит весь путь культуры. Каждый же отдельный человек принимает этот опыт готовым благодаря образованию. Сказанное с полным основанием можно распространить на педагогическую культуру. Общество не только порождает и апробирует ВСЕ виды педагогической деятельности, но и сохраняет ее результаты, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов передачи социального опыта от старших поколений к младшим. Общество устанавливает те общезначимые нормы и ценности, которые закладываются в основу конкретной воспитательной системы.

Огромное и не всегда учтенное воспитательное воздействие на людей оказывают **общественные процессы**, особенно в ситуациях их резкого обострения. Вторым уровнем субъекта педагогической культуры выступает **социальная группа**. Педагогическая культура православия отличается от педагогической культуры ислама; народная педагогическая культура башкир отличается от народной педагогической культуры украинцев; педагогическая культура города отличается от педагогической культуры села. И хотя все они существуют совместно и входят в более широкую систему педагогической культуры общества, специфика каждой несомненна.

Отдельные системы и учреждения воспитания представляют собой третий уровень педагогической культуры. Именно к ним относится профессиональная школа на всех ее уровнях - от начальной до высшей. Применительно к этому уровню субъекта педагогической культуры в диссертации уделяется особое внимание армии и системе исправительно-трудовых учреждений. Военная педагогика - это отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания, образования, обучения и психологической подготовки военнослужащих и воинских коллективов, их подготовки к успешному выполнению боевых задач. Она направлена на обучение человека наиболее эффективным методам уничтожения и разрушения. В силу этой изначальной и неизбежной жестокости военной профессии высокая педагогическая культура военной педагогики предполагает максимальную степень блокирования в человеке возможных немотивированных проявлений жестокости в любых формах, от неуставных отношений до нецензурной брани. Главным средством успешной борьбы против неуставных отношений является уважение к правам другого человека, к его человеческому достоинству.

Высокая педагогическая культура невозможна без любви к ученику, ибо иначе неосуществим духовный контакт с ним. Но ум и сердце не всегда согласуются в этом, когда речь идет о тех, кого воспитывает система исправительно-трудовых учреждений. Умом все хорошо понимают необходимость проявления "милости к падшим". Вместе с тем, трудно требовать любви к ним, особенно в современных условиях резкого роста преступности. Пенитенциарную педагогику можно назвать педагогикой без любви. Однако в таком случае не следует удивляться отсутствию духовного контакта воспитателей с воспитуемыми и невысокой эффективности этой педагогики.

Личностный уровень педагогической культуры предполагает соответствие человеческой деятельности - духовной и практической - норме человеческого в человеке. Истинным субъектом педагогической деятельности является тот, кто в процессе трансляции социального опыта сформировался в соответствии нормам с нормами культуры. Понятие педагогической деятельности имеет конкретно-исторический характер. Она всегда выше национальных, классовых, партийных и и т.д. ограничений и пристрастий. Характеристика субъекта педагогической культуры определяется соответствием человека, выполняющего функции наставника, нормам общечеловеческой культуры и нравственности. Она выверяется в системе общечеловеческих ценностей.

Рассмотрев многоуровневую структуру субъекта педагогического воздействия, диссертант делает **вывод**. Общество должно снять с учителя всю полноту моральной ответственности за изъяны воспитания отдельных учеников, ибо его воспитательные возможности весьма ограничены. Сегодня же, в традициях тоталитарного времени, учитель нередко находится в положении того "крайнего", на которого списываются огрехи всех субъектов воспитания, начиная с социальной среды и кончая семьей. Знание предмета и высота личной моральной позиции - вот чем должны ограничиваться требования к учителю.

Каждая эпоха формирует свой тип педагогической культуры. Детальное исследование ее истории - большая самостоятельная работа, которая должна вызвать интерес исследователей. В диссертации внимание остановлено лишь на одном весьма важном аспекте: на роли философских парадигм в формировании ценностей того или иного типа педагогической культуры, проявлявшейся на всех уровнях субъекта педагогического воздействия.

В отечественной философии советского времени деление позиций по любой спорной проблеме ограничивалось дихотомией материализма и идеализма. Любая попытка с этих позиций подойти к вопросу о влиянии философско-мировоззренческих теорий на выработку норм и ценностей педагогической культуры неизбежно окажется несостоятельной. Педагогические теории производны от решения вопроса о том, что такое личность. В этом отношении как для материалистического, так и для идеалистического направления философской мысли характерно **одинаковое** противостояние двух позиций.

Одна из них сводится к принижению значения личности, рассмотрению ее в качестве функции некой абсолютной ценности (общины, Бога, государства). Вторая позиция в качестве ценности рассматривает саму личность и создание максимально благоприятных условий для ее самореализации. В педагогической культуре человечества явственно просматриваются две линии. История педагогической культуры - это история непрерывных столкновений и противоборства двух взглядов на обучение и воспитание - педагогики авторитарного и демократического типа. Первая линия трактует наставника в качестве субъекта педагогического воздействия, а право обучать - как право элиты. Но, начиная с античной Греции, на всех этапах исторического развития ей противостояла вторая линия, которая видела суть отношений учителя и ученика в совместном движении к познанию истины и опиралась на философские идеи выявления личностного начала.

Различные системы философских взглядов определяли различные парадигмы педагогической культуры. На Древнем Востоке наиглавнейшим в обучении полагалось послушание ученика; в античном мире - обнаружение его личности; в раннехристианских представлениях - развитие духовности; в протестантизме и педагогике Нового времени - просвещение; в немецкой классической философии - формирование собственного духа; в марксизме - влияние социальной среды; в прагматизме - практическая польза знаний. Конечно все эти парадигмы даны намеренно кратко и потому - упрощенно. Каждая из этих парадигм содержит возвеличенную до степени абсолюта частичку истины, ибо высокая педагогическая культура предполагает сочетание всех этих качеств. К этому следует добавить и учет специфики социальных условий, в которых протекает процесс обучения и степень реальной пользы от знаний, которые прививает педагог. Такова одна сторона исторического экскурса. Но выявилась и вторая.

Введение в контекст историко-философского рассмотрения педагогических моментов показало, что деление философов по отношению к проблеме личности **не совпадает** с их делением по отношению к проблеме материального и идеального. И среди материалистов, и среди идеалистов встречаются сторонники как демократической, так и авторитарной педагогики. Отдельные выдающиеся мыслители (Аристотель, Гегель) занимали как бы промежуточное положение в споре этих двух линий, пытаясь соединить личностное начало и надличностную высшую ценность. Но это было лишь исключением из общего правила.

Анализ влияния философских парадигм на формирование типов педагогической культуры приводит диссертанта к **выводу** о том, что из двух противоположных линий педагогической культуры вытекают два разных метода педагогического воздействия. Если ученик - лишь пассивный объект, то главными методами воздействия на него становятся принуждение и наказание. Если же он сотоварищ и сотрудник на пути к истине, то учитель обязан формировать у него

жажду знаний. Это разные методы, вытекающие из разных типов педагогической культуры.

Второй раздел диссертации посвящен анализу социальных институтов педагогической культуры. Его открывает глава "Семья как институт педагогической культуры". Семья - один из древнейших социальных институтов. На всех этапах исторического развития им осуществлялась функция естественного воспроизводства самого человека и уже в силу этого семья имплицитно предполагала воспитание и обучение. Она по сей день остается основной средой действия народной педагогической культуры. Ей присущи:

во-первых, максимально возможная степень индивидуального подхода к обучаемому, недостижимая ни на одном из перечисленных выше уровней педагогической культуры;

во-вторых, предельная широта "предметов обучения", как правило, при одновременной незначительной глубине последних;

в-третьих, несистематизированная форма накопления, хранения и трансляции социального опыта;

в-четвертых, практически абсолютная в границах одного поколения невозможность введения в "учебный процесс" принципиально новых учебных "предметов" и серьезное противодействие их введению на уровне профессиональных педагогических структур.

Семейная педагогика не только начинает формировать личность значительно раньше профессиональной, но, реализуя свою аксиологическую функцию, с первых же лет закладывает в душе ребенка определенные "фильтры", позволяющие ему впоследствии интериоризовывать одну информацию и отсекал другую. Семейная педагогика всегда консервативна. В отличие от нее, профессиональная педагогика более подвижна. Она быстрее откликается на потребности времени, вводя в число учебных дисциплин новые предметы. Но если введение этих предметов противоречит устоявшимся нормам семейной педагогики, они не будут пропущены через "фильтры", заложенные в ребенке с самого раннего возраста, и их восприятие окажется заблокированным.

Семья выступает главным носителем и хранителем национальных традиций и стереотипов поведения и главным агентом их передачи. Она - основное звено в механизме трансляции социального опыта. По широте воздействия на воспитуемого семье сегодня нет равных: она формирует человека во всех без исключения сферах его жизнедеятельности. Вот почему педагогическая культура семьи является тем фактором, который, в конечном итоге, во многом определяет педагогическую культуру и всего общества, и школы.

Социальная среда (и, прежде всего, непосредственное окружение), воздействуя на человека, формирует его представления о себе самом, его Я-концепцию. Человека формирует не все общество сразу, а его конкретные элементы. Индивид усваивает

стереотипы поведения той группы, к которой он принадлежит. При этом, как правило, ведущую роль играют представления его родителей, близких родственников и других представителей среды непосредственного окружения. В итоге влияние социальной среды на человека приобретает многоступенчатость, при которой характер ребенка в определенной мере формируется характером и поведением его родителей. Но характер родителей и их методы воспитания, в свою очередь, определяются социальными отношениями и культурой общества. Иными словами, социальная среда (и семья, как один из ее элементов) оказывает формирующее воздействие на человека, но только в конечном итоге, опосредованно. Этим и объясняется большая вариативность результатов процесса формирования конкретного человека.

В систему педагогической культуры семьи человек обычно включен всю его жизнь. С годами его роль в этой системе меняется. Из воспитанника он превращается в воспитателя, а с юности становится патриархом, последовательно проходя все ступени иерархической лестницы. Вот почему семья дает уникальные, ни с чем не сравнимые возможности для овладения педагогической культурой, но именно *своей* педагогической культурой.

Сама по себе педагогическая культура выступает проявлением воспитательной функции семьи. Результаты ее воздействия определяют будущие личностные проявления ребенка во всех сферах его жизнедеятельности. Человек, сформированный в семье с авторитарной педагогической культурой, в дальнейшем чаще всего будет придерживаться аналогичных методов не только при воспитании собственных детей: в культурной, производственной, экономической или хозяйственно-бытовой сфере он будет столь же деспотичен. Иными словами, в большинстве случаев общая демократическая или авторитарная ориентация личности закладывается типом педагогической культуры семьи, в которой сформировалась эта личность.

Каковы основные критерии выделения того или иного типа педагогической культуры семьи? Они те же, что и у иных субъектов воспитательного воздействия и включают в себя три показателя:

- 1) социально-педагогический, т.е. осознание того, что субъектом воспитания выступает каждый человек;
- 2) аксиологический, т.е. отношение к знаниям как к ценности;
- 3) дидактический, показывающий, каковы принципы воспитания - принуждение ребенка или умение заинтересовать его. В работе предпринята попытка выяснить состояние педагогической культуры современной российской семьи. Исторический экскурс позволил автору утверждать, что и в социально-педагогическом, и в аксиологическом, и в дидактическом аспектах педагогическая культура традиционной российской патриархальной семьи была по-преимуществу авторитарной. Субъектом воспитания в ней обычно выступал ее глава, все остальные (мать, братья, сестры) были не более, чем инструментами его педагогического воздействия. Во многих семьях знание отнюдь не всегда рассматривалось как

ценность. Показательно, что составленный В. И. Далем сборник пословиц и поговорок русского народа богат выражениями типа: "Перо сохи легче". "Грамотей не работник", "И сам тому не рад, что грамоте горазд", "Уложенье читает, а дела не знает" и т.п.

Конец XIX - начало XX в. разрушили традиционный патриархальный уклад жизни, но не повысили ценности знания в глазах основной части населения. Это объясняется двумя причинами. Во-первых, после революции выдвижение на руководящие посты, а с ними и доступ к соответствующим привилегиям осуществлялся, как правило, вне зависимости от образовательного уровня работника. Более того, общая культура и образование партийных и административных функционеров во всех звеньях были крайне низкими. Во-вторых, в эти годы власти проводят активную политику, направленную против людей, обладающих высоким уровнем знаний и прежде всего - интеллигенции.

Общественным сознанием оба эти обстоятельства не остались незамеченными. На уровне семьи они способствовали дальнейшей девальвации ценности знания в системе педагогических приоритетов. Из-за сознательно проводившейся властями уравнилительной политики, малоквалифицированные работники стали преимущественно средне- и даже высокооплачиваемыми, а среди высококвалифицированных рабочих, и особенно специалистов с высшим образованием, существенно увеличилась доля лиц с низким заработком.

Педагогическая культура семьи реагировала на такое положение, перестав контролировать качество общеобразовательной и профессиональной подготовки молодого поколения. В результате к началу 80-х гг. в нашей стране (и в общественном сознании в целом, и в педагогической культуре семьи) широко распространилось потребительско-утилитарное отношение к знанию.

Резкие социальные изменения в российском обществе в конце 80-х - начале 90-х гг., повлекли за собой ускоренное имущественное расслоение. При этом наиболее многочисленные профессиональные группы лиц с высшим образованием (ученые, учителя, врачи, инженеры, работники культуры) оказались в крайне затруднительном положении. В то же время финансовое процветание нарождающегося класса "новых буржуа" крайне слабо коррелируется с их образовательным уровнем. Разумеется, это мешает повышению ценности знаний в ориентациях и приоритетах педагогической культуры современной семьи.

В итоге третьей главы диссертант приходит к **выводу**, что педагогическая культура современной российской семьи - культура преимущественно авторитарного типа, слабо ориентированная на учет мнений воспитуемого и построенная в основном на принуждении. Она сформировалась исторически. Такой тип педагогики она сохраняет и тиражирует. Это главная причина того, что путь к демократической педагогической культуре, к педагогике сотрудничества будет долгим и нелегким.

В четвертой главе диссертации - "Современная школа и проблемы формирования и развития ее педагогической культуры" - рассматривается социальный институт, непосредственно вырабатывающий и реализующий нормы педагогической культуры и через них - определенную систему отношений воспитателя и воспитуемого. Сила и тайна школы заключены в том, что здесь на формирование ребенка влияют не только педагоги, но и школьный коллектив, его сверстники. Результаты исследований свидетельствуют, что взаимоотношения между учащимися в школе могут быть важнейшим фактором в учебном процессе, возможно, более важным, чем взаимоотношения между учителем и учеником. Практика показывает, что занятия в сфере образования и воспитания значительно эффективнее тогда, когда человек осуществляет подобную деятельность не в одиночку, а в тесном контакте с группой. Их взаимная помощь нередко оказывается не менее важной, чем наличие хороших педагогов или литературы.

В последнее время интерес к диалогичности культуры усиливается. При этом философы и культурологи приходят к выводу, что в межличностном общении происходит взаимное обучение-научение. Здесь нет ни абсолютного учителя, ни абсолютного ученика. В контексте размышлений о педагогической культуре это кажется весьма важным.

Необходимым элементом воспитания оказывается самопознание воспитуемого, которое невозможно без наличия другого человека и общения с ним. Личность познает и выявляет себя, вступая в отношения с другими людьми. Эта особенность процесса самопознания отмечалась многими педагогами и философами различных направлений. Сравнивая себя с другими людьми, человек тем самым ищет и находит в себе самом определенные личностные характеристики. Не в последнюю очередь эти характеристики зависят от того, как он воспринимается другими людьми. Отношение есть взаимность (М. Бубер). Одним из проявлений этой взаимности является отношение ученика и педагога. В идеале, прежде всего педагог должен быть тем "Ты", тем "зеркалом", вглядываясь в которое ученик мог бы осуществлять процесс самопознания собственного "Я". Одновременно и учитель должен познавать собственное "Я" через "Ты" ученика. В попытке выйти на такую систему отношений и заключена суть педагогики сотрудничества и деятельности педагогов-новаторов. Однако вся российская школа пока еще не готова к переходу на этот принцип деятельности.

Школа современной России не только выросла на основе советской школы. В своих установках и принципах, методических приемах и традициях она и по сей день еще во многом остается советской. Диссертант далек от позиции абсолютного неприятия всей системы советской школы. Она имеет неоспоримые заслуги, в числе которых умение привить учащимся глубокие знания по предметам естественнонаучного цикла. Но вместе с тем, нельзя отрицать и слабые стороны этой системы.

В теоретический фундамент советской школы закладывались и определили ее педагогическую культуру три принципиальных постулата. Во-первых, традиционная для социалистов установка на то, что воспитание должно быть общественным, а школа всеобщей, бесплатной и трудовой. Искренняя тяга к равенству мешала увидеть потенциальную опасность идеи обучения, нивелирующего всех учеников и уже в силу этого чреватого обезличиванием учащихся.

Во-вторых, поскольку новый строй основывался на началах коллективизма, высшей ценностью в нем провозглашались интересы общества и коллектива. Интересы личности безоговорочно подчинялись интересам коллектива. Тем самым цель и средство менялись местами. Человек превратился в средство для новой организации общества, вместо того, чтобы новая организация общества выступала средством для развития человека.

Третьим принципиальным постулатом в подходе к советской школе было утверждение о неразрывности образования с политической агитацией и пропагандой. Тем самым педагогическая культура учителя фактически отождествлялась с его политической культурой и полностью подчинялась ей.

В диссертации на конкретном фактическом материале показывается, что низкий уровень педагогической культуры советской школы был обусловлен рядом причин, среди которых особо следует выделить чрезмерную политизацию школьного дела, неоправдавшийся эксперимент с заменой школы детскими коммунами и кадровую политику, проводимую по отношению к учительскому корпусу. В вузовских учебниках педагогики, вплоть до последнего времени, настойчиво подчеркивался приоритет политики и идеологии - характерная черта авторитарной педагогической культуры тоталитарного режима. На этом воспитывали детей, для такого воспитания готовили педагогов. Поэтому в заключении четвертой главы делается вывод: не следует форсировать сроки реального перехода российской школы к работе на принципах демократической педагогической культуры. Этот переход будет идти долго и мучительно, но хочется думать - бесповоротно.

Пятая глава диссертации - "Методологические аспекты формирования высокой педагогической культуры в процессе подготовки педагога" - содержит анализ и предложения по совершенствованию подготовки педагогических кадров в системе специализированных высших учебных заведений.

Проблему формирования высокой педагогической культуры студентов следует решать уже с момента вступительных экзаменов. Ныне набор в педагогические институты осуществляется по тем же принципам, что и во все другие вузы - по баллам, полученным абитуриентом на вступительных экзаменах. При этом отборочный конкурс связан не с выявлением педагогической талантливости, а с выявлением уровня знаний претендующего по тем или иным предметам. Между тем, педагогическая культура не сводима только к знаниям. Это умение найти подход к сердцу каждого ученика. Кроме рациональных знаний она требует и нечто

рациональное, выражающееся в понятиях "педагогическая интуиция", "умение встать на место ученика". Для того, чтобы стать учителем с высокой педагогической культурой, человек должен иметь талант. И в той же мере, как это нужно в вузах искусства, педагогическим институтам необходим творческий конкурс, способный выявить у абитуриента наличие педагогического таланта.

Рассмотрев накопленный в стране положительный опыт по развитию личностных качеств будущих педагогов, автор еще раз показывает, что общая культура личности выступает основой педагогической культуры. Школьники не всегда могут адекватно оценить уровень знаний педагога по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно и формирует соответствующее личностное отношение. Класс обычно прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету, но низкий уровень личностной культуры ему не прощается. Уровни педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой. Приоритеты обучения в них должны рассматриваться так: во-первых, надлежит развивать личность студента, во-вторых, готовить педагога-оспитателя и лишь в третью очередь - математика, химика, историка и т.д. Ныне сложилось диаметрально противоположным образом, что невозможно совместить необходимость гуманизации и гуманитаризации образования.

Посредством гуманизации образования раскрывается человеческая сущность любой науки и прежде всего - ее этический аспект. Преодоление scientизма возможно лишь на путях этизации отношений человека с окружающим его природным миром.

Толкование гуманизации образования как раскрытия человеческой сущности любой науки, во-первых, показывает, что вузы могут решить эту проблему лишь совместными усилиями представителей всех отраслей знаний, а не только за счет кафедр и факультетов гуманитарного цикла. Во-вторых, это толкование гуманизации требует и соответствующей коррекции школьных программ. В отечественной литературе уже отмечалось, что попытки школы сохранить традиционную гимназическую систему предметов, включив в нее результаты научно-технического прогресса, дали весьма негативный результат. Это привело к увеличению часов на изучение естественных дисциплин за счет гуманитарных. За этим, в свою очередь, последовала дегуманизация учебного процесса.

Глобальные проблемы современности вывели на первый план в любой сфере деятельности вопросы этики (и это при том, отмеченном еще А. Швейцером положении, когда в современном преподавании и школьных учебниках гуманистический подход оттеснена на последнее место, как будто перестало быть истиной, что она является базовым требованием при воспитании личности). Отсюда понятен объективный характер требования гуманистической подготовки любого специалиста и прежде всего - педагога.

Развернувшаяся в XX в. всеобщая математизация науки, вооружив человечество кибернетикой, с логической неизбежностью вывела его на синтез гуманитарных и естественных знаний в системе новой глобальной науки. Кибернетика невозможна без математики, но в равной мере она невозможна без логики и без психологии. В биоинженерии, маркетинге, социальном моделировании грань между гуманитарным и естественнонаучным знанием еще более призрачна. Современная человеческая деятельность больше, чем когда-либо ранее, основывается на взаимопроникновении различных наук, на объединении знаний из различных областей. При этом лишь восхождение на более высокий уровень общности позволяет увидеть новые фундаментальные связи.

По мнению аналитиков ЮНЕСКО, XXI век будет веком гуманитарного знания. Это не значит, что в будущем столетии науки, традиционно называемые точными, отойдут на второй план. Будет преодолена однобокость подхода к ним, как к существующим в изоляции от прочих составляющих мировой культуры. Если принять такую постановку вопроса, то уже не требует дополнительного обоснования целесообразность серьезного углубления изучения в педагогических институтах дисциплин гуманистической направленности, как средства формирования высокой педагогической культуры. Необходимость их изучения обусловлена рядом причин, среди которых следует особо выделить три. Во-первых, возрастание социальной роли гуманитарного фактора в современном мире. Во-вторых, настоятельную потребность повышения культурного уровня педагогических кадров. Наконец, если специализированное образование оставляет в тени нравственную сторону воспитания, то гуманистическое мировидение направлено на раскрытие сущностных сил человека, его внутреннего богатства.

В рамках подготовки учителя любого профиля комплекс общеинститутских гуманитарных дисциплин должен выполнять интегрирующую роль. Его задача - объединить специальные предметы с философскими и психолого-педагогическими дисциплинами. Такой подход позволяет выделить в преподавании комплекса три основных целевых компонента: культурологический, педагогический и личностный. Культурологический аспект цикла раскрывает закономерности развития мировой культуры как естественно-исторического процесса. Это ведущий принцип всего цикла. Лишь при его учете можно правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, экономике, культуре каждого народа и эпохи, понять законы формирования и развития религии, искусства, этических, эстетических, педагогических систем и взглядов. Педагогический аспект направлен на формирование у студентов знаний и умений, необходимых для привития ученикам видения любой конкретной области знаний сквозь призму развития мировой культуры как целого. Личностный аспект комплекса направлен на индивидуальное развитие будущих педагогов и, прежде всего, их культурно-образовательного уровня.

В основе развития педагогической культуры студентов педагогических специальностей лежит общая духовная атмосфера как в вузе, так и вокруг него. Идеально положение, при котором, поступив в педагогический институт, молодой человек мог бы попасть в интеллектуально и духовно насыщенную обстановку. Для этого нужна широкая внеаудиторная работа, которая сейчас практически сведена на нет. Для развития будущего учителя не только желательны, но и необходимы студенческие художественные коллективы разного профиля, студенческие спортивные команды, студенческие газеты со своими непрофессиональными редакциями и т.д. Качественное решение этой проблемы возможно лишь на пути расширения педагогических институтов в крупных культурных центрах страны.

Педагогическая культура связана с культурой философской. Изучение философии - условие, профессионально необходимое для формирования высокой педагогической культуры уже в силу того, что философия - это душа культуры, ее квинтэссенция. Не случайно все крупные педагоги были одновременно философами. Философские знания необходимы педагогу не только потому, что они учат мыслить. Без них он не сможет найти собственные ответы на вечные вопросы культуры - о добре и зле, о свободе и судьбе, о вечном и приходящем, о цели и смысле жизни. А не найдя эти ответы сам, он не сможет помочь в поиске их своим ученикам. При этом вряд ли стоит пытаться, как это уже было, всем студентам закладывать одинаковые представления. Добро, истина, смысл жизни - понятия индивидуализированные. Каждый студент должен сам для себя определить их содержание. Только тогда он сможет помочь в этом другому.

Долгие годы отечественная теория воспитания существовала в отрыве от теории культуры, а культурология оставляла вне поля своего внимания проблематику воспитания. В ряде недавних публикаций была отмечена абсурдность подобного положения и показано, что воспитание есть не что иное, как овладение культурой. Нравственное воспитание - это овладение нормами и ценностями нравственной культуры, физическое - физической культуры и т.д. Учет этого тем более важен, если речь идет о педагогической культуре, которая неразрывно связывает две общественные системы - педагогику и культуру. Если же к этому добавить, что педагогическая культура одновременно есть часть общей культуры личности, заключает диссертант, логичен вывод: нельзя развивать педагогическую культуру будущего учителя без многостороннего развития его личности.

Понятно, что ни один вуз не в состоянии дать своим выпускникам полностью сформированной высокой педагогической культуры. Да этого и не требуется, поскольку педагогическая культура, кроме знаний и умений, предполагает и определенный опыт, и жизненную мудрость. Но вуз может и должен сделать так, чтобы выйдя из его стен, выпускник понимал, что он стоит лишь в начале пути к вершинам педагогической культуры.

В заключении содержатся основные выводы и рекомендации, полученные автором в процессе работы над диссертацией:

1. По своему содержанию понятие "педагогическая культура" шире понятия "профессиональная культура педагога", поскольку характеризует культуру любой педагогической деятельности, причем не только профессиональной. Она представляет собой часть общей культуры как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Таким образом, с одной стороны, педагогическая культура - это особая подсистема, особый вид культуры. С другой стороны, она как элемент присутствует в каждом из видов культуры, связывая его с системой социального наследования.

2. Педагогические теории производны от решения вопроса о том, что такое личность. Изучение влияния философских парадигм на формирование конкретных типов педагогической культуры выявило, что деление философов по отношению к проблеме личности не совпадает с их делением по отношению к проблеме материального и идеального. И среди материалистов, и среди идеалистов встречаются сторонники как демократической, так и авторитарной педагогики. Из двух противоположных линий педагогической культуры вытекают два разных метода педагогического воздействия.

3. Высокая педагогическая культура невозможна без уважения общества к знаниям и тем людям, которые их распространяют; без рассмотрения государством образования в качестве приоритетной сферы. Поэтому переход отечественной школы к демократической педагогике, широкое распространение педагогики сотрудничества невозможно лишь за счет энергии энтузиастов-новаторов. Он требует целевой государственной программы, и ему необходима моральная поддержка общества.

4. Семья всесторонне формирует человека, определяя, вырабатывая и закрепляя в его сознании поведенческие модели, применимые к любой стороне жизнедеятельности. В большинстве случаев общая демократическая или авторитарная ориентация личности закладывается типом педагогической культуры семьи, в которой эта личность сформировалась. В условиях, когда значительная часть населения России не обладает элементарными педагогическими знаниями, семья еще долго будет оставаться цитаделью авторитарного воспитания. Это говорит о необходимости широкой пропаганды среди населения педагогических знаний как реального средства повышения педагогической культуры семьи и школы.

5. Нельзя развивать педагогическую культуру специалиста без всестороннего развития его личности. В основе развития педагогической культуры студентов лежит общая духовная атмосфера в вузе, основанная на принципах гуманизации знания. Через гуманизацию образования раскрывается человеческая сущность любой науки. Следовательно, вузы могут решить эту проблему совместными усилиями представителей всех отраслей знаний, а не только за счет кафедр гуманитарного цикла.

Основные положения и результаты диссертации изложены в публикациях автора, общим объемом 93 печатных листа, в том числе

Монографии

1. Педагогическая культура: ее содержание и специфика. -Уфа,1994. -190 с.
2. Истина и культура философского мышления. -Уфа,1992. -141 с. (в соавт.).
3. Социальное творчество в историческом процессе. Рук. депон. в ИНИОН АН СССР № 23049 от 21.11.85. -108 с.

Коллективные монографии, учебные пособия, программы

4. Очерки по культуре народов Башкортостана. Учеб. пособ. по курсу "История, литература и культура Башкортостана"/ Под ред. В. Л. Бенина. -Уфа,1994. -160 с.
5. Возвращение к нравственности: В помощь учителю. -Уфа,1993. -138 с.
6. Методика текущего определения эффективности экономической учебы слушателей в производственном коллективе. -Уфа,1977.-107с.
7. Методика определения эффективности работы агитаторов. -Уфа, 1979. -120 с.
8. Оказание научно-методической помощи в организации работ по эксплуатации информационно-анализирующей системы в управлении идейно-воспитательной работой в коллективе. Рук. депон. в ВИ-НИТИ ГКНТ и АН СССР № 02.85.0011974. -319 с.
9. Культура как социальное явление: ее структура, функции и роль в обществе. Программа спецкурса. -Уфа,1994. - 9 с.

Брошюры

10. Становление социального творца. -Уфа,1985. -25с.
11. Дикция: Методические указания к практикуму для студентов дневного отделения. -Уфа,1986. -17 с.
12. Общение: дефицит или избыток? -Уфа,1988. -16 с.(в соавт.).
13. Разработка методов ускоренной подготовки монтажников АПС на производстве. Рук. депон. в ВИНТИ ГКНТ и АН СССР № 02.88.0016891. - 76 с. (в соавт.).
14. Методические рекомендации по использованию примерных типовых документов для оперативного определения эффективности партийной учебы. -Уфа,1984. - 43 с. (в соавт.).

Статьи.

15. Рабочий город и театр (опыт социологического исследования)// Агидель. -1979. - № 6. С.82-86. (в соавт.).
16. Зритель о своем театре (опыт конкретно-социологического исследования зрительской аудитории Стерлитамакского русского драматического театра)// Исследование культурной деятельности и культурного уровня населения городов Урала. -Свердловск: УНЦ АН СССР,1979. С.139-152.
17. Специфика социального творчества // Актуальные проблемы социального познания. -М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С.24-29.

18. Формирование субъекта социального творчества как фактор совершенствования социалистического образа жизни // XXV съезд КПСС о проблемах совершенствования социалистического образа жизни. -Уфа,1982. С.117-125. (в соавт.).
19. Гуманизм творческой деятельности. Рук. депон. в ИНИОН АН СССР № 12524 от 24.03.1983. - 27 с. (в соавт.).
20. Диалектика цели личности и коллектива во внепроизводственной сфере. Рук. депон. в ИНИОН АН СССР № 29230 от 24.04.1987. -19с. (в соавт.).
21. Нравственность как предмет воспитания. Рук. депон. в ИНИОН РАН № 48088 от 27.05.1993. -35с. (в соавт.).
22. Уроки этики в младших классах: нравственные и психологические аспекты // Начальная школа. -1995. -№ 4. С.8-9.(в соавт.).
23. Методологические аспекты формирования высокой педагогической культуры в процессе подготовки педагога // Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя. Вып.1. -Уфа, 1995. С.7-30.
24. Влияние философских парадигм на формирование ценностей педагогической культуры или что нельзя забывать, преподавая философию в педагогическом институте // Педагогическая культура и ее формирование при подготовке учителя. Вып. 1.-Уфа, 1995. С.31-45.

Тезисы

25. Роль материального и морального поощрения и наказания в нравственном воспитании членов трудового коллектива // XXV съезд КПСС и пути совершенствования нравственного воспитания в условиях научно-технической революции. Белорецк,1980. С.61-63.
26. Роль искусства в формировании нравственных ценностных ориентаций личности // Пути повышения эффективности нравственного воспитания в трудовых коллективах в свете решений XXVI съезда КПСС и постановления июньского ((Пленума ЦК КПСС. Салават, 1984. С 30-32. (в соавт.).
27. Моральный климат коллектива и воспитание личности (социально-психологический аспект) // Подготовка человека к труду в производственном коллективе. Уфа, 1984. С. 45-48. (в соавт.).
28. Некоторые пути развития креативности деятельности учителя // Пути повышения эффективности научно-технического творчества молодежи. Уфа, 1986. С.122-123. (в соавт.).
29. Использование базовых навыков в подготовке рабочих массовых специальностей // Шестые уральские социологические чтения "XXVII съезд КПСС и проблемы развития советской социологии". Ч.2. Челябинск, 1986. С. 60-62. (в соавт.).
30. Культура педагогического труда: к постановке вопроса // XXVII съезд КПСС и актуальные проблемы развития социалистической культуры. Тюмень, 1986. С. 65-67. (в соавт.).

31. К вопросу о комплексном характере курса МХК // Проблемы преподавания мировой художественной культуры в педагогическом вузе. Ленинград, 1990. С. 21-22.
32. О принципах построения предмета "Культура родного края" в школе // Советская культура и развитие человека. Пермь, 1991. С. 211-213.
33. Интеграция курсов философии и культурологии // Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения "РИТМ". Бирск, 1992. С. 73. (в соавт.).
34. Гуманитарная подготовка студентов в педагогическом институте // Актуальные вопросы изучения дисциплин гуманитарного цикла в педагогическом вузе. Уфа, 1993. С. 3-4 (в соавт.).
35. Факторы кризиса ценностей и идеалов в современном обществе // Актуальные вопросы изучения дисциплин гуманитарного цикла в педагогическом вузе. Уфа, 1993. С. 14.
36. Проблемы включения курса "Мировая художественная культура" в педагогический процесс // Теория и практика разработки и внедрения перспективных технологий в педагогический процесс (для работы с одаренными детьми). Бирск, 1993. С. 122. (в соавт.).
37. Педагогическая культура: постановка проблемы // Человек - общество - культура: Докл. и выступл. участников юбилейной конф., посвященной 70-летию академика РАЕН, проф. Л. Н. Когана. Екатеринбург, 1993. С. 20-23.
38. Фундаментальность и прикладной характер профессиональной подготовки студентов педагогического института // Концептуальные основы развития вуза в новых условиях. Уфа, 1994. С. 7-10.
39. Педагогическая культура преподавателя при экстерном методе обучения // Вопросы теории и практики образования экстерном. Уфа, 1994. С. 24-26.
40. Нравственное воспитание и психокоррекция младших школьников // Синектика духовности: традиционные и нетрадиционные подходы. Уфа, 1994. С. 166-167. (в соавт.).
41. Противоречие общественного положения педагога // Творческий потенциал научной и вузовской интеллигенции: Проблемы развития. Уфа, 1995. С. 22.
42. Гуманитаризация общего и педагогического образования - выход на качественно новый уровень знания // Проблемы инновационного образования. Уфа, 1995. С. 34-36.
43. Типы педагогической культуры // Современные проблемы гуманитарных ценностей в системе образования. Уфа, 1995. С. 19.

