

нении п. 1 ст. 9 ФЗ «Об АУ», чтобы заблокировать право учредителя единолично изменять устав АУ в части видов его деятельности. Ведь именно виды деятельности и государственного, и автономного учреждения носят статусообразующий характер, определяет круг сделок, набор объектов инфраструктуры и многое другое.

Что касается имущества АУ, то в законе есть норма, по которой нельзя покрыть долги своим недвижимым имуществом и особо ценным имуществом. Применительно к вузу очень трудно выделить, что является особо ценным имуществом. База практики, столовая, медицинские учреждения? Но без этого полноценная деятельность вуза практически невозможна.

В отношении Наблюдательного совета надо иметь в виду, что большинство отнесенных к его компетенции вопросов носят рекомендательный характер, то есть они не обязательны для исполнения руководителем АУ. Вся полнота ответственности за результаты деятельности возлагается на руководителя, который даже не является членом Наблюдательного совета. Существенно ограничиваются и полномочия Ученого совета АУ. В документах никак не просматривается мера ответственности Наблюдательного совета за последствия принимаемых решений. Возможно, эти правовые новеллы появятся в тех документах, которые готовит Правительство России по вопросам преобразования бюджетных учреждений в автономные учреждения.

В Наблюдательном совете доля представителей автономного учреждения не может превышать треть его численности, а вот численность представителей учредителя должна, наоборот, превышать одну треть, и еще одна треть – представители общественности. Получается, что лица в составе Наблюдательного совета, знающие по-настоящему положение дел, кровно болеющие за интересы коллектива, остаются в меньшинстве. Такой порядок формирования Наблюдательного совета должен быть пересмотрен.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «ИЗОБРЕТЕНИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

**Л. П. Аксенова,
И. В. Тимонина**

Цель данной статьи – теоретически осмыслить семантику базовой категории риторического канона – изобретения (инвенции), особенности ее функционирования в образовательном дискурсе и потенциальные возможности в гуманизации этого дискурса. Риторическое изобретение позволяет модернизировать традиционный подход к школьному уроку с учетом новых требований, направляя творческую мысль учителя на поиск оптимальных способов обучения, которое может быть осмыслено как обучение искусству жить среди людей и быть Человеком.

Проникновение через углубленное изучение категориального аппарата риторики в ее сущность, в идеологию и методологию дает возможность каждому, кто приобщается к риторическому знанию, глубже понять мир и свое место в нем, переосмыслить, казалось бы, устоявшиеся мнения, убеждения, свое отношение к Другому¹, свое отношение к Слову.

Это происходит, с нашей точки зрения, потому, что базовые риторические категории одновременно «схватывают» и основные параметры образа оратора, или адресанта (причем с учетом особенностей речевой ситуации и образа аудитории, или адресата), и основные этапы создания Слова. Триада «Адресант – Слово – Адресат» была в центре внимания риторики со времен Аристотеля.

Основные параметры образа оратора², ключевого понятия риторики, эксплицируются через категории Пафос, Этос, Логос. Более широкое их осмысление задает идеологическое пространство риторики, которое позволяет говорить о ней как о философии речевой деятельности, как о дисциплине, которая влияет на становление мировоззрения субъектов коммуникации.

Под Пафосом будем понимать отношение речевой эмоции ратора к предмету речи; под Этосом – ратора к аудитории (отношение к Другому); под Логосом – словесного воплощения замысла к предмету речи [7]. Таким образом, Логос, Этос и Пафос – категории, отражающие необходимые условия создания речевого произведения, способы решения этических, «мыслительных и эмоциональных задач» коммуникантов.

Деятельностная природа Слова отражается и в другой группе риторических категорий, объединенных общим понятием *риторический канон*. Риторический канон описывает «путь от мысли к слову», или «идеоречевой цикл» [2]. Семантика понятия *риторический канон* в интерпретации современных авторов включает в себя совокупную семантику следующих категорий: изобретение (инвенция); расположение (диспозиция); словесное выражение (элокуция); произнесение (декламация); рефлексия.

Цель данной статьи – теоретически осмыслить семантику базовой категории риторического канона – изобретения (инвенции), особенности ее функ-

¹ Некоторые риторические термины в орфографии нашей работы подаются как имена собственные. Так, например, адресат речи, партнер по коммуникации синонимизируется с понятием Другой; текст, высказывание, речь – с понятием Слово. С заглавной буквы в статье употребляются категории Логос, Этос, Пафос. Такой графический образ данных терминов обусловлен, с одной стороны, философской и культурологической традицией, с другой стороны, нашим пониманием значимости данных категорий для культуры и каждого конкретного индивида.

² Оратор – актер, ритор, адресант используются нами как синонимичные термины.

ционирования в образовательном дискурсе¹ и ее потенциальные возможности в модернизации и гуманизации этого дискурса.

Инвенция – сложнейшая категория неориторики. Формат данной статьи не позволяет системно отразить результаты диахронического и синхронного анализа ее семантики. Поэтому ограничимся наиболее значимыми, с нашей точки зрения, констатациями как результатом анализа.

1. В инвенции имплицитно присутствуют Логос, Этос и Пафос адресанта (в трактовке инвенции Аристотелем – идеи, нравы и страсти); каждая категория в отдельности и в корреляциях с другими создает условия для риторического изобретения, инициирует речетворческий процесс.

2. В инвенции имплицитно, в свернутом виде присутствуют все этапы «развертывания» речевого произведения: и расположение (диспозиция), и словесное выражение (элокуция), и даже способ произнесения (декламация). Как и в случае с триадой «Логос – Этос – Пафос», каждая категория в отдельности и в корреляциях с другими создает условия для риторического изобретения, инициирует речетворческий процесс.

3. Инвенция – категория, отражающая речедеятельность (РД) адресанта, направленную на различные объекты. На этапе инвенции возможна различная фокусировка внимания адресанта: или преимущественно на Слове (собст-

¹ Дискурс сегодня – «одна из наиболее модных нелингвистических категорий» [8, с. 8], а «модные термины», как правило, накапливают вокруг себя массу толкований (чуть ли не каждый исследователь, работающий в этом направлении, стремится дать «свое» понимание). Поэтому наша задача – договориться, в каком значении мы будем его употреблять, а для этого перечислим те дефиниции, которые отражают аспекты семантики данного понятия, актуальные для контекста нашей статьи. «Дискурс (от франц. discours – речь) ... речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь»... [1, с. 136–137]. Это «коммуникативное пространство языка, отраженное в связанном тексте и обусловленное экстралингвистическими факторами устной и письменной речи». [5, с. 833–835].

Среди атрибутивных характеристик данного понятия называют следующие:

- это «язык в действии», т. е. активная коммуникативная речедеятельность;
- в европейской лингвистике он приравнивается к речевому произведению, к тексту во всем многообразии его выражения и сопровождения как лингвистического (словесно-интонационного, грамматического), так и внеязыкового (паралингвистического и экстралингвистического);
- важную роль в дискурсе играют внеязыковые (экстралингвистические) факторы, и особое значение среди них имеет прагматическая ситуация, в которой происходит порождение речевого высказывания, текста.

И еще один важный аспект семантики этого понятия: термином дискурс обозначаются разновидности текстов культуры. «Так, термины «литературный, философский, политический дискурс» означают принадлежность речевых произведений (текстов) к литературе, философии, политике» [5, с. 833–835]. В нашем случае термин «образовательный дискурс» обозначает принадлежность речевых произведений (текстов) к образовательной сфере, совокупность таких речевых произведений (как моно-, так и диалогических), порождаемых субъектами образовательной деятельности в процессе их взаимодействия.

венно речедейательностный, текстовой аспект), или преимущественно на адресате (речеповеденческий¹, коммуникативный аспект). Разумеется, в данном случае речь идет именно о фокусировке, о разных углах зрения на целостный процесс.

Остановимся на последнем и попытаемся осмыслить эвристический потенциал инвенции, осознаваемой как диалектическое единство текстового и коммуникативного аспектов.

В *текстовом аспекте*, согласно В. И. Аннушкину, изобрести – значит обнаружить проблему, определить предмет мысли, сформулировать идею высказывания как способ решения проблемы, выдвинуть предложение (или тезис), найти нужные аргументы и разработать более детально содержание высказывания [6, с. 98].

Но траектория пути от мысли к слову может пойти и иначе: это может быть и путь поиска адресантом оптимальной, эффективной коммуникативной стратегии в прагматической ситуации. В коммуникативном, речеповеденческом аспекте инвенция может рассматриваться как ориентационно-стратегический этап речевой деятельности, предполагающий совокупность следующих когнитивных операций:

- анализ экстралингвистической ситуации,
- целеполагание,
- планирование возможных способов достижения целей;
- их вероятностный анализ с точки зрения эффективности;
- выбор оптимальной стратегии и тактик для ее реализации.

Обратимся к рассмотрению вариантов разработки замысла урока риторически компетентным учителем в обоих аспектах.

В текстовом аспекте первый и важнейший шаг изобретения учителя – увидеть в теме лично значимую и для себя, и для учеников *проблему*, разработать свой вариант ее решения.

Что есть (увы!) традиционный школьный урок, на котором учитель преподносит ученикам программный материал, не пропустив этот материал через свое личностное начало, без установки на диалогическое взаимодействие с учениками, без планируемого воздействия на личностное начало адресата? *Намерение* такого адресанта хорошо описано К. Д. Ушинским: учитель «заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет». И что в результате? «Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит» [9, с. 322].

¹ Речевое поведение в контексте данной работы рассматривается как внешнее проявление речевой деятельности.

Какова альтернатива? Здесь будет уместна еще одна цитата из статьи классика педагогики: «Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы... Главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений... Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения» [9, с. 307]. Если осмыслить эту цитату в нашем контексте, то можно констатировать, что, по сути, выдающийся педагог ратовал за «риторизацию» школьного урока. Как она может осуществляться в русле риторического «изобретения»?

Необходимое условие может быть сформулировано следующим образом: **учитель, будучи зрелой личностью, рассматривает встречу с подопечными как ответственный поступок, т. е. как возможность вступить с ними в межличностный диа (поли) лог посредством учебного материала.** Диалог начинается там, где есть значимая для ученика проблема. Следовательно, риторическое изобретение ориентирует учителя на поиск в программной теме такой проблемы, которая была бы значимой для становления, развития личности ребенка, его картины мира, его мироощущения и мировосприятия.

Для иллюстрации этого положения приведем стенограмму начала урока литературы в 10-м классе средней школы.

Учитель: Сегодняшнее занятие я начну с чтения любопытного сочинения вашего ровесника, Кирилла С.

Вот что он пишет: «Не хочу видеть в Чехове идеальную, безупречную во всех отношениях личность. Он был человек, значит, и ничто человеческое ему не было чуждо. Почему всегда умалчивают о его слабостях, об отрицательных сторонах? А ведь известно письмо Лики Мизиновой, в котором она упрекает Антона Павловича в эгоизме, пишет, что он ест, пьет, пишет в свое удовольствие – и только. Нам говорят о его высокой принципиальности, а между тем один из самых авторитетных журналов того времени «Русская мысль» называет его «жрецом беспринципного писательства», Суворин после провала «Чайки» упрекает писателя в том, что он «повел себя как баба и струсил»...

Однажды писателя Юрия Нагибина спросили, может ли человек, который стоит на недостаточной моральной высоте, написать подлинно художественное произведение. Писатель ответил, что если это законченный подлец, то такое невозможно: в его душевном мире не будет материала для

создания высокохудожественных произведений. Если же речь идет о некоторых моральных слабостях, даже изъянах, имеющих сравнительно частный, локальный характер, то создание таким человеком ценных в художественном отношении произведений вполне возможно... он все-таки найдет в запасах собственной личности нужные духовные богатства, чтобы отстаивать какие-то социально ценные принципы.

Мне кажется, что чеховское творчество как раз и есть второй вариант. Это творчество писателя, который в жизни был обычным, нормальным человеком со своими слабостями. Не лучше и не хуже других».

Итак, перед вами позиция. Дома вы читали письма Чехова (обычно в письмах человек искренен, без маски). Вероятно, это чтение добавило какие-то важные, существенные черты к портрету писателя. Каким он вам видится? Разделяете ли вы точку зрения Кирилла С.? У вас есть возможность вступить с ним в заочный диалог...

Если учитель, обдумывая предстоящий урок, нашел, «изобрел» подобное начало, можно быть уверенным, что он определился с предметом мысли (что есть А. П. Чехов как личность, каково его жизненное кредо) и сформулировал идею высказывания как способ решения проблемы (разумеется, А. П. Чехов был «обычным, нормальным человеком со своими слабостями», который, однако, всю свою жизнь посвятил тому, чтобы, «выдавливая из себя по каплям раба», становиться лучше, и через свое творчество транслировал это желание своим читателям). Можно быть уверенным и в том, что учитель выдвинул тезис (именно жизненное кредо писателя, по-видимому, сформулировано в известном его высказывании о том, что в человеке все должно быть прекрасно, это жизненное кредо человека, всю жизнь стремившегося к совершенству) и нашел нужные аргументы и т. д.

Не вызывает сомнений и тот факт, что подобное начало урока обнаруживает в учителе Личность, опытного, отважного капитана, не боящегося бурных волн дискуссий, и обещает увлекательное, незабываемое плавание, в котором каждый матрос – значимое и незаменимое звено и из которого каждый вернется чуть взрослее и опытнее. Подобное начало обещает урок, в котором тема не «проходится», а поворачивается гранями, ориентированными на становление, развитие личности ребенка, формирование его картины мира, системы норм, оценок, ценностей.

Общеизвестно, что целеполагание – один из важнейших структурных компонентов риторического изобретения. Как оно может работать на стимуляцию эвристического потенциала учителя?

Применительно к школьному уроку риторическое изобретение может быть рассмотрено как сопряжение традиционных дидактических целей урока (познавательной, развивающей, воспитывающей), связанных с содержательным аспектом урока, и коммуникативных, предполагающих необходимость

ориентировать это содержание на конкретного адресата и учитывать особенности речевой ситуации. Наличие коммуникативного аспекта в целеполагании заставляет учителя держать в фокусе внимания такие цели, которые обычно остаются вне поля зрения. Поясним эту мысль.

Предположим, мы разрабатываем замысел, риторически «изобретаем» урок русского языка в 9-м классе, тема которого «Типы сложных предложений». Традиционные цели урока, касающиеся его содержательного плана, мы для себя определим следующим образом¹:

- познавательная – познакомить с типами сложных предложений;
- развивающая – содействовать развитию абстрактного мышления, формировать умение типологизировать, выявлять родовидовые отношения между понятиями;
- воспитывающая цель, как правило, «навеивается» нравственным, этическим, эстетическим или каким-либо еще потенциалом тех текстов, которые используются на уроке в качестве дидактического материала.

Тогда коммуникативные цели, связанные с необходимостью ориентировать содержание урока на конкретного адресата и учитывать особенности речевой ситуации, «вступают в диалог» с каждой из определенных выше целей следующим образом:

- «*Познакомить с типами сложных предложений...*» Что это содержание может дать данному классу, конкретным ученикам? Зачем оно им, чем реально может их обогатить?

- «*Содействовать развитию абстрактного мышления, формировать умение типологизировать, выявлять родовидовые отношения между понятиями...*» У кого из ребят эти умения уже сформированы? Кому особенно необходимы? Как первые могут помочь вторым?

- Воспитывающая цель в этом случае вызывается к жизни самым естественным образом.² Размышление над вопросом «*Как первые могут помочь вторым?*» индуцируют коммуникативную цель – *воспитывать желание помочь Другому, умение корректно предложить свою помощь, умение попросить о помощи, умение ее принять.*

Эта целеустановка актуализирует тот минимум риторических знаний, который будет востребован на данном уроке, и позволит инструментально обеспечить реализацию желания помочь.

¹ Это всего лишь один из возможных «путей движения мысли», который, разумеется, не является единственным.

² Глубоко прав был А. Б. Ковельман, отмечавший воспитательную функцию как неотъемлемую, атрибутивную черту риторики: «...где нет воспитания, исправления обывателя, там нет и риторики как таковой, нет синтеза моральной философии с ораторским искусством. Лишь с появлением «воспитывающей» нотки рождается риторика как таковая» [4, с. 17].

Очевидно, что «коммуникативные» вопросы задают прагматическое, этическое поле урока, вызывают к жизни эффективные способы мотивации и рождают идеи относительно методов и приемов организации урока.

Так, поиск ответов на вопросы: «*Зачем это знание нужно данному классу, конкретным ученикам? Какое прибавление знания ожидается по окончании урока?*» – может привести учителя к следующим размышлениям: это им необходимо для того, чтобы осознанно употреблять в речи нужные синтаксические конструкции, чтобы ясно понимать, в каких коммуникативных ситуациях оптимальны простые предложения, в каких – сложные, в каких ситуациях оптимум может быть достигнут с помощью сложных бессоюзных, а в каких – с помощью сложноподчиненных предложений. Значит, необходимо «задать» ситуации, в рамках которых может быть организован поиск.

Наиболее типична на уроках ситуация, когда учитель ждет от ученика развернутого ответа на вопрос, а получает односложную реплику. Следовательно, взяв по контрасту две речевые ситуации, в которых ученики по-разному дают ответ на вопрос учителя, можно задать проблемную ситуацию (ученики в этом случае самостоятельно придут к мысли, что с помощью сложного предложения можно передавать более «разветвленную», более емкую мысль, а примитивная в синтаксическом отношении конструкция свидетельствует о существовании мысли только в «зародышевом» состоянии). Взяв две другие ситуации, можно организовать поисковую деятельность, результатом которой будет убеждение учеников в том, что, напротив, в некоторых речевых ситуациях именно простые предложения с прозрачной семантикой гораздо предпочтительнее запутанных, громоздких синтаксических построений.

Следующий шаг – конструирование подобных ситуаций. Здесь в распоряжении учителя весь его коммуникативный опыт. Возможно обращение к коммуникативным ситуациям из контекста школьной жизни, к широкому социокультурному контексту. В нашем случае возможно предложить для сопоставительного анализа следующие пары ситуаций:

Первая ситуация	Вторая ситуация
<p><i>Учитель:</i> Ребята, трудным или легким вам показалось домашнее задание?</p> <p><i>Ученик:</i> Мне было трудно...</p>	<p><i>Учитель:</i> Ребята, трудным или легким вам показалось домашнее задание?</p> <p><i>Ученик:</i> Легко было вставлять пропущенные буквы, потому что это хорошо известные нам орфограммы, а вот дать письменное объяснение, почему именно так я озаглавил текст, было трудно: я просто так назвал, и мне показалось, что это хорошо.</p>

Возможные вспомогательные вопросы учителя: *какой ответ ученика более значим для учителя, дает ему больше «информации к размышлению» и почему?*

Поиск ответов на вопросы, связанных с развивающей целью урока, потенциально направлен на организацию групповой работы в классе и провоцирует учителя на создание такой проблемной ситуации, в которой одни ребята могли бы реально помочь другим. Как один из вариантов может появиться следующая ситуация.

Учитель:

– Прочитайте внимательно материал параграфа «Виды сложных предложений». Вам известно, что, кроме сложных, существуют и простые предложения, которые мы изучали раньше. Составьте схему «Типы предложений в русском языке», отразив в ней свои знания о простых и сложных предложениях и их видах.

(Самостоятельная работа учеников, скорее всего, подтвердит предположение учителя о том, кому это задание окажется по силам, а кто будет испытывать серьезные затруднения).

Учитель, обращаясь к «первым»:

– Не у всех ребят получается эта схема. Вы готовы помочь? А как вы предложите свою помощь? (Очень важный вопрос для формирования коммуникативной компетенции подростков: он открывает горизонт для понимания того, всегда ли нужно предлагать свою помощь, когда это ситуативно неуместно, как корректно предложить свою помощь и т. д.)

Результатом беседы станет выбор оптимальной речевой формы высказывания «предложение помощи» в данной ситуации: выбор осуществляют сами ученики из предложенных ими же вариантов путем анализа каждого варианта с точки зрения адресата (возможные варианты: «У меня все получилось – на, срисуй», «У меня все получилось – хочешь, подскажу?», «У меня все получилось – хочешь, объясню?», «Хочешь, помогу?», «Тебе помочь?», «Давай помогу...»)

Учитель, обращаясь ко «вторым»:

– У вас не получилась схема. Вы будете просить помощи? Вы умеете обращаться за помощью так, чтобы непременно помогли, чтобы не отказали? А с какими словами вы примете помощь, если она будет предложена в корректной форме? (Это тоже очень важные вопросы, прежде всего, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции, а также социальной, личностной зрелости, так как они заставляют учеников задуматься над тем, всегда ли нужно просить о помощи, когда что-то не получается, какая именно помощь нужна, как эффективно просить помощи, как ее принимать и т. п.)

Планируемым результатом подобной беседы учителя с учениками должен стать выбор оптимальной речевой формы высказываний «просьба о помо-

щи» и «благодарность за помощь». Выбор, как и в предыдущем случае, осуществят сами ученики из набросанных ими же вариантов путем анализа каждого варианта с точки зрения адресата.

Наиболее значимые блоки будущего урока найдены, остается продумать их расположение. Но речемыслительные действия субъектов обучения на этом этапе (этапе диспозиции) остаются за рамками рассматриваемой темы и нуждаются в специальном рассмотрении.

Мы проиллюстрировали возможный ход мысли риторически компетентного преподавателя (а функционирование риторических категорий вообще и инвенции в частности осуществляется, прежде всего, через когнитивные процедуры), разрабатывающего замысел традиционного школьного урока. В первом примере в фокусе его внимания оказалось преимущественно изобретение собственно текстовой составляющей урока, во втором – преимущественно коммуникативная составляющая: значимость изучаемого материала для развития речемыслительной деятельности, для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Очевидно, что в обоих случаях риторическая инвенция провоцирует учителя на поиск живых форм, заставляет его ориентировать содержание урока на конкретного ученика, заботиться о пробуждении его мысли, привлекая для этого контекст его повседневной жизни. Нельзя не заметить, что урок, разработанный в русле риторического замысла, соединяет в себе и личностно ориентированное, и проблемное, и контекстное обучение, здесь реально формируются основы критического мышления. Однако в нашем случае это не педагогическая эклектика, а органичный, естественный синтез, возможность которого обеспечена синтетической природой риторической категории *инвенция* и ее денотата – феномена «изобретения», «нахождения» замысла высказывания.

Риторическое изобретение, задавая определенную методологию разработки замысла урока (в последнем случае через пристальное внимание к целеполаганию и на его основе через выбор оптимальной стратегии для достижения целей), позволяет модернизировать традиционный подход к школьному уроку, не нарушая сложившихся традиций, а переосмысливая их с учетом новых требований к современному уроку. Такой подход не допускает дистанцирования предмета изучения от обучающегося субъекта, напротив, направляет творческую мысль учителя на поиск оптимальных способов обучения, которое в режиме «риторизации» выходит за рамки обучения в традиционном смысле (как преимущественно процесса познания), и может быть осмыслено как обучение искусству жить среди людей и искусству быть Человеком.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. – М., 1991.

3. Кляев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. – М., 2002.
4. Ковельман А. Б. Риторика в тени пирамид. – М., 1988.
5. Нерознак В. П. Дискурс / В. П. Нерознак, И. И. Халева // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: Энциклопедический словарь-справочник. – М., 2005.
6. Риторика: Методология и практика: Сб. программ / Отв. ред. и сост. М. И. Панов, А. Е. Тумина. – М. – Ярославль, 2003.
7. Рождественский Ю. В. Теория риторики. – М., 1999.
8. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004.
9. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений. – М., 1948–1952. – Т. 2.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Т. В. Ежова

В настоящей статье дан анализ одной из ведущих тенденций развития современного образования – гуманитаризации. Становясь центральным феноменом культуры, образование все более ориентируется на парадигмальное движение участников образовательного процесса от технократического способа деятельности к гуманитарному, что требует переосмысления старых и разработки новых целей образования, реконструкции ценностных оснований его содержания, качественного преобразования деятельности субъектов.

Научно-технический прогресс привел к деформации общества в целом и образования – в частности. На первое место ставится не конкретный человек как уникальная индивидуальность, а заданная объективная реальность, когда результат педагогической деятельности должен соответствовать заранее заданному идеальному стандартизированному прогнозу, выведенному из социальной целесообразности и детерминированному социокультурными обстоятельствами. Стремясь к достижению этого результата, учитель часто оставляет без внимания ту физиологическую, психологическую, нравственную цену, которую платит за это ученик. При этом оба субъекта образовательного процесса: и ученик, и учитель – становятся лишь средством достижения эталонного результата и оказываются зачастую в одинаковом положении в смысле личностных поисков и находок перед лицом общего вызова эпохи, когда условия жизни резко меняются.