

УДК 008+378
ББК 71.0+74.580.44

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

В. Л. Бенин,
Е. Д. Жукова

К началу 90-х годов XX века, в российской педагогической науке все громче стали звучать голоса о необходимости усиления культурологической направленности в образовании. Особенно это касалось педагогической деятельности, которая не сводима только к рациональным знаниям, она требует и, так называемого, «умения чувствовать ученика». Но такое умение (если мы выйдем за рамки экстрасенсорики) развивается только по мере развития культуры у преподавателя. Поэтому общая культура личности выступает основой высокой профессиональной культуры педагога.

Как правило, общая культура оказывается решающим фактором в оценке аудиторией педагога. Учащиеся не всегда могут адекватно оценить уровень знаний преподавателя по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно и формирует соответствующую обратную связь. Класс обычно прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету, но низкий уровень личной культуры простить гораздо сложнее. Следовательно, *вузы и факультеты педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой культурологической компетентностью.*

Решить эту проблему можно лишь совместными усилиями представителей всех отраслей знаний, а не только за счет кафедр гуманитарного цикла, потому что через культурологическую составляющую образования, раскрывается человеческая сущность любой науки. Мы солидарны с И. Н. Гореловым, утверждающим [2, с. 9], что весь обучающий корпус сам должен прийти к мысли о необходимости безусловного и достаточно глубокого обогащения знаниями и методами, которые, как правило, были для обычного преподавателя неспецифичными по его собственной специальности. Но солидарны мы и с Л. Н. Коганом: «Убедить их [преподавателей] в необходимости такой рабо-

ты – задача сама по себе нелегкая, а добиться их активного участия – еще труднее, однако эти трудности все же преодолимы» [7, с. 83].

В настоящее время в высшем образовании преобладает *предметный*, а не проблемный подход к его содержанию. Но реальный мир не разграничивается строго по дисциплинам поэтому названную однобокость может преодолеть только культурологический подход – в противном случае студент видит вокруг только «объективные законы», когда каждый элемент выполняет свои заданные функции в существующем, независимо от чьей бы то ни было субъективности, большом механизме.

Здесь, впрочем, следует поставить вопрос: почему речь идет о культурологической компетентности, а не об общекультурном развитии? Все дело в том, что одним из стратегических направлений повышения качества образования, является *обеспечение развития личности* обучаемого, его познавательных способностей, формирование компетентности – обобщенных знаний и умений, компетенции – обобщенных способов учебных и профессиональных действий. Большое значение имеет и развитие интегративных знаний, умений, навыков, учебно-профессиональных видов деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности (ключевых квалификаций) [5, с. 24]. Исходя из этого, мы понимаем термин «общекультурное», как некий свод абстрактно-идеальных формул, наполняемых смыслами в условиях функционирования конкретной отрасли культуры (или определенной национальной культуры), либо это общая сумма накопленного общемирового социально-культурного опыта развития. В первом случае легко заметить, что приобретение знания выхолощенных формул без соответствующего культурно-социального опыта и личностно-эмоциональных переживаний, вряд ли будет способствовать развитию мировоззренческих представлений. Если же видеть в «общекультурном» совокупность всего общечеловеческого социально-исторического опыта развития, то очевидна невозможность освоения этого опыта, в рамках жизни одного человека. Таким образом, опыт развития отечественного образования последнего десятилетия подтвердил, что «общекультурной компетентности» просто не может быть.

Понятие «культурологическое» отражает знания об общих и частных законах функционирования и развития культуры, как целостной системы, и не

предполагает полного и исчерпывающего представления обо всей массе накопленных обществом социокультурных ценностей и опыте их реализации. Однако именно эти знания позволяют индивиду правильно ориентироваться в современном ему культурном поле. В рамках подготовки учителя любого профиля, комплекс культурологических дисциплин выполняет интегрирующую роль. Такой подход позволяет выделить в преподавании три основных целевых компонента: культурологический, педагогический и личностный. Культурологический аспект показывает закономерности развития мировой культуры, как естественноисторического процесса. Это ведущий принцип всего цикла. Лишь при его учете можно правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, истории педагогики, экономике, культуре каждого народа и любой 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 мирового развития как целого. Личностный аспект комплекса направлен на индивидуальное культурное развитие будущих педагогов.

По мнению В. И. Шкиндера, «значительный вклад в решение проблемы гуманизации и гуманитаризации школы, может внести включение в содержание школьного образования системы экзистенциальных понятий – основы для формирования жизненно-ценностных ориентаций: добра и зла, цели и смысла жизни отдельного человека, жизни и смерти, свободы и подчинения, бога и человека, счастья и совести, радости и страдания и др.» [9]. Однако, для реализации данного предложения нужна серьезная работа по осуществлению гуманизации и гуманитаризации самого педагогического образования. Приведенные В. И. Шкиндером культурологические понятия должны быть интерпретированы педагогом и изначально положены в основу его личной жизненно-ценностной ориентации. Без этого реализация указанного предложения невозможна.

Образование и культура – это две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их более или менее гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление

знаний и ценностей. До начала XX века это генетическое единство сохранялось – образовательные центры были одновременно и центрами культуры, субъектами ее творчества и потребления. Ныне возникла ситуация иного плана. Названные процессы усложнились и дифференцировались, как содержательно, так и организационно, а порой даже противопоставлялись друг другу. Раздельная институализация сопровождалась расчленением единого культурно-образовательного пространства, что при слабости интегративных процессов привело к ослаблению взаимодействия. В самом «организме» культуры обособились научные и художественные «ветви», обеспечивающие целостное развитие интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер человеческой ментальности. В развитии наук, естественнонаучные комплексы обособились от социальных и гуманитарных. Наука и искусство утратили свою целостность в рамках единого историко-культурного процесса и организационно разошлись по своим «кабинетам». Вследствие этого, на рубеже XX–XXI вв. перед образованием встала проблема восстановления своей культурной целостности, главным основанием которой, по словам С. И. Архангельского, должно служить умение деятеля образования, педагога, учителя увидеть собственное поприще как часть единой мировой культуры [1], что с необходимостью предполагает культурологическую компетентность.

В прошлом в России общее гуманитарное (т. е. формирующее культурологическую компетентность) образование ценилось достаточно высоко. М. Н. Карамзин в записке «О древней и новой истории России» писал: «Доселе в самых просвещенных государствах требовалось от чиновников только необходимого для звания: науки инженерной – от инженера, законоведения от судьи... У нас председатель гражданской палаты обязан знать Гомера и Фукидида, секретарь сенатский – свойства кислорода и всех газов, вице-губернатор – Пифагорову фигуру, надзиратель в доме сумасшедших – Римское право, а иначе они умрут коллежскими и титулярными советниками» [6, с. 274]. Программа классического гимназического и университетского образования сформировалась в первой половине XIX века. Основная цель гимназии заключалась в развитии индивидуальных способностей учащихся. При этом большую часть в удельном весе осваиваемых знаний, составляли науки гуманитарные [8]. То же

самое, можно сказать и о подготовке учителей в специальных учебных заведениях, таких как Главный педагогический институт в Петербурге, возникший в 1804 году [4].

В России традиционно было принято считать педагогический вуз вузом скорее гуманитарным, чем естественным, хотя наличие в нем естественнонаучных факультетов было очевидно. Однако, ранее мы уже подчеркивали, что гуманитарный не значит гуманистический. К тому же, как и в других сферах общественного производства, подготовка педагога не обязательно связана с узостью предметной среды той дисциплины, которую впоследствии он должен преподавать. Безусловно, подготовка учителя-филолога по сравнению с учителем-химиком связана с освоением первым гораздо большего объема гуманитарного материала. Однако опыт показывает, что это отнюдь не значит, что выпускник того же филологического факультета педагогического вуза заметно отличается по широте мировоззренческого потенциала от выпускника физико-математического факультета этого же высшего учебного заведения. Не случайно, мало кого удивляет замешательство студентов исторического факультета, при ответе на вопрос о том, что общего между «Артаньяном, Богданом Хмельницким и Иоганном Кеплером, хотя ответ очевиден – они современники.

На фоне всего вышесказанного, вполне обоснованной выглядит целесообразность формирования культурологической компетентности у студентов педагогических специальностей. Это мотивируется тремя причинами. Во-первых – общим возрастанием социальной роли культурологического знания в современном мире. Во-вторых – настоятельной потребностью перемен, как в педагогической культуре общества в целом, так и в педагогической культуре каждого представителя данной профессии. Наконец, культурологическое знание необходимо педагогическому вузу потому, что именно оно решает основную общемировую задачу раскрытия сущностных сил человека, его внутреннего богатства.

В наше время разошлись в стороны ранее параллельные линии взросления и культурного развития человека. Обучение, по крайней мере в его нынешних формах, вовсе не влечет за собой развитие, как это было принято счи-

тать в культурно-исторической школе Льва Семеновича Выготского. Образование предельно рационализировано и вербализировано, из него удален аффективно-эмоциональный «запал детства», что приводит к увеличению в обществе числа профессионально компетентных, но бездуховных индивидов. В педагогике возобладал «педагогический интеллектуализм» – направление психологии, в котором интеллектуальные процессы являются основными в системе душевной жизни – все остальное лишь модификация или продукты интеллектуальных явлений.

Для сохранения внутренней целостности, человечество, как никогда нуждается в повышении значения культуры и ее истории. Формирующаяся новая ситуация создает неведомое ранее многообразие культур. В этих условиях, непременно востребуются посредники, умеющие действовать между конфликтующими сторонами, выслушивая одну из сторон и приемлемо интерпретируя ее взгляды для другой. Вполне естественно, что такими посредниками станут представители социальной сферы и образования. Никогда, пожалуй, за всю историю развития человечества, столь серьезное бремя ответственности не ложилось на плечи педагога-учителя-воспитателя (а не просто – предметника). Принципиально меняется и парадигма основной цели воспитания: ею становится не личность определенного типа, а человек в многомерных характеристиках своего существования.

Следует признать, что мы плохо представляем себе человека как цель воспитания. Отсюда частое несовпадение поставленных целей воспитания, и полученных в итоге результатов. Достаточно назвать такие пласты психики, как бессознательное и подсознательное, которые до сих пор остаются вне педагогического внимания. Но нельзя не учитывать того, что более 30% студентов верят в мистические откровения, а до 45% учащихся школ и техникумов верят в предопределенность судьбы и гадания [3, с. 55–58]. Поэтому культурологический синтез знаний о человеке, как педагогическая цель сейчас крайне необходим.

В рамках подготовки учителя любого профиля, комплекс общеинститутских гуманитарных дисциплин должен исполнять интегрирующую роль. Культурологический аспект цикла показывает закономерности развития миро-

вой культуры, как естественноисторического процесса. Это ведущий принцип всего цикла. Лишь при его учете можно правильно понять диалектику общего, особенного, единичного в культуре, истории, экономике каждого народа и любой эпохи, понять законы развития мышления и чувств человека. Он чрезвычайно важен для индивидуального культурного развития будущих педагогов.

Человек всегда есть нечто большее, чем просто мастер, специалист, пусть даже специалист талантливый и творческий. В человеке скрыто много рационального, доступного науке и деятельностному подходу, но в нем не меньше чувственного, бессознательного, а возможно, и трансцендентного, которое плохо поддается анализу. Без этих аспектов своего бытия человек уже не есть человек в подлинном смысле слова. Поэтому игнорировать названные аспекты формирования личностного бытия может только общество, нуждающееся в «говорящих разумных орудиях», но никак не в человеке. Следовательно, сегодня проблема заключается в том, каким образом, какими путями, в каких пропорциях необходимо вернуть гуманистические начала во все виды знания и образования XXI века вообще, педагогического образования в частности. Переоценить при этом значение культурологической компетентности, на наш взгляд, просто невозможно.

Литература

1. *Архангельский С. И.* Лекции по организации учебного процесса в высшей школе. – М., 1976.
2. *Горелов И. Н.* Естественнонаучное и гуманитарное знания как комплекс: принцип дополнительности в действии // Гуманитарное знание и педагогическая деятельность. – Пермь, 1994.
3. *Делентьева Л. Е.* Об эстетической культуре учителя // Эстетическое воспитание молодежи. – Минск, 1986.
4. *Егоров С. Ф.* Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции). – М., 1974.
5. *Зеер Э. Ф.* Ключевые компетенции, определяющие качество образования // Образование в уральском регионе в XXI веке: научные основы развития. Тез. докл. научно-практич. конференции. ч. 2. – Екатеринбург, 2002.

6. *Карамзин Н. М.* История государства Российского. – М., 1842–1843.
7. *Коган. И. Н.* Человеческий смысл естественных и технических наук // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 1 (13).
8. *Кошман. И. В.* История русской культуры XIX–XX вв. – М., 1971.
9. *Шкиндр В. И.* Содержание понятий «гуманизация» и «гуманитаризация» в педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 3. – Екатеринбург, 1997.

УДК 376.5
ББК 446

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ БЕСПРИЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

О. А. Селиванова

В современных условиях серьезно обострилась проблема безнадзорности и беспризорности детей и подростков в нашей стране. Официальной статистики беспризорных в России, а настоящее время, нет, но по подсчетам специалистов, таких детей – от двух до пяти миллионов. Такое положение можно сравнить только с 20-ми годами прошлого столетия, когда беспризорников насчитывалось около 4 миллионов.

Многие города имеют достаточно разветвленную сеть специализированных ведомств, учреждений и подразделений, работающих в направлении профилактики или реабилитации детской и подростковой беспризорности. Тем не менее, нельзя сказать, что число беспризорников на улицах городов снижается. Приходится признать, что существующая в настоящее время в нашей стране система работы с беспризорниками, не обеспечивает ни снижения, ни устранения причин и факторов, способствующих уходу детей из дома и, что не менее важно, их возвращению в семью по собственной инициативе.