

Таким образом, на основе анализа литературы и образовательно-квалификационной характеристики были определены группы отраслевых профессиональных качеств инженера-педагога швейного профиля, а также их составляющие – интегральные профессиональные качества. Было раскрыто содержание интегральных качеств, составлена анкета по определению их необходимости для будущих инженеров-педагогов швейного профиля двух направлений подготовки – инженерного и педагогического.

Дальнейшее исследование предполагает определение комплекса педагогических средств, методов, форм обучения, обеспечивающих формирование отраслевых профессиональных качеств, что повысит эффективность профессиональной подготовки инженера-педагога швейного профиля.

Список литературы:

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта за спеціальністю 8. 010104. 23 Професійне навчання. Технологія текстильної та легкої промисловості: галузевий стандарт вищої освіти України / Мін-во освіти і науки України. – К., 2000. – 34 с.

2. Олександрова Н. О. Підходи до класифікації професійно важливих якостей інженерів-педагогів швейного профілю / Н. О. Олександрова // Проблеми інж.-пед. освіти: зб. наук. праць / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2010. – № 28-29. – С. 240-247.

3. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: УРАО, 2002. – 160 с.

5. Шершнева Л. П. Качество одежды / Л. П. Шершнева. – М.: «Легкая индустрия», 1975, 168 с.

6. Коблякова Е. Б. Основы проектирования рациональных размеров и формы одежды / Е. Б. Коблякова М.: Легкая и пищевая промышленность, 1984. – 208 с.

*Д. К. Стожко,
К. П. Стожко,
г. Екатеринбург*

Формирование педагогического долга в системе современного российского образования

Необходимым предикатом построения целостной картины мира выступает *императив должного*. Феномен долга как общее понятие в

каждый конкретный момент времени и в каждом конкретном случае может приобретать свои конкретно-исторические формы. Однако, именно феномен долга является основой интегративного образования, поскольку он соединяет разные области знаний в рамках единого понимания смыслов и целей. «Мир знаний может быть описан понятиями системного подхода. Мир человека не вмещается в его понятийную сетку. Поэтому никоим образом нельзя ограничиться при описании человеческого мира понятиями типа «взаимодействие», «элемент», «структура» и т. д. Также невозможно предполагать, что «взаимодействие частей» образует человеческую личность. Наоборот, последняя обуславливает это взаимодействие» [7, с. 19]. И здесь уместно вспомнить суждения одного из создателей нормативной этики Дж. Э. Мура: «Исследование внутренней ценности какого-либо предмета является сложным вследствие того, что ценность целого может быть иной, чем сумма ценностей составляющих его частей» [5, с. 27].

Но если понятиями *системного подхода* невозможно описать мир человека, то перед педагогикой встает вопрос о том, какими понятиями этот мир можно описать. Или, иначе говоря, как можно мир знаний ввести в мир самого человека, превратив их в убеждения, установки, ценностные ориентации. И здесь, на наш взгляд, есть лишь один ответ: это можно осуществить через понятия духовного характера, такие как *совесть, любовь, доброта, верность, честь, долг*. В частности, через понятие *долга* и его модальности (обязанность, обязательство, ответственность, преданность и т. д.).

Общее в феномене долга состоит не только в его духовной полноте и ценностной определенности, но и в *обязательном* соблюдении этих *духовных* норм в системе социального взаимодействия. Процесс образования и воспитания – это *специфический* вид социального взаимодействия (между учителем и учащимся). *Общее* здесь состоит во *взаимности* императива долженствования: учитель выступает *субъектом* педагогического долга, а ученик – *субъектом* долга учащегося. Но оба субъекта здесь являются носителями некоего *общего* долга, который актуализируется в их поведении через различные обязанности и различную ответственность. И такое взаимное долженствование есть ни что иное как способ *реальной* (а не *формальной*) интеграции в образовании, которая направлена не просто на выработку и трансляцию интегративного знания, а на само социальное поведение участников образовательной коммуникации.

Осознание этой *максимы* долженствования (термин И. Канта) в качестве высшего нравственного закона (*императива*) является важнейшим предикатом эффективного социального взаимодействия двух

основных субъектов системы образования. На этой основе преодолеваются различные формы отчуждения (возрастного, профессионального, социального, психологического и т. д.) и возникает то, что можно было бы с полным правом назвать *солидарностью*, т. е. *органичным единством* участников образовательного процесса. Ситуации, когда учитель ожидает от ученика исполнения его обязанностей, а сам халатно относится к своим, или наоборот, когда ученик предъявляет некие претензии к педагогу, но забывает о собственных обязанностях, естественным образом ведут к девальвации феномена долга. Как говорится, процесс образования – это реверсивная полоса, на которой движение по определению должно быть встречным.

При этом могут существовать различные трактовки и оценки смысла и содержания феномена долга *вообще*. Например, от представлений о нем как о некоем *табу* [7] до его понимания как социального института или институции [1], или как о необходимости следования инстинктам [2]. Или как о формальной социальной обязанности [6]. При этом, сами социальные обязанности также трактуются по-разному. Так, воинская обязанность трактуется законодательством как *«почетный долг»* гражданина. А родительские обязанности или обязанности супругов («узы брака») определяются как *«священный долг»*. Участие граждан в переписи населения называют *«гражданским долгом»*, а прозрачное ведение бизнеса или своевременное заполнение декларации о доходах – *«общественным долгом»*. Соблюдение должностных обязанностей на работе является *«служебным долгом»*, уважительное отношение к своей профессии – *«профессиональным долгом»*, а исполнение финансовых обязательств перед клиентом – *«финансовым долгом»* и т. д. Тем самым, количество модальностей феномена долга в системе социального взаимодействия весьма велико. Если же сюда включить еще и такие модификации феномена долга, как *«исторический долг»* (например, со стороны цивилизованных стран перед бедными и отсталыми государствами), или *«моральный долг»* (например, заботиться о «братьях наших меньших»), – то становится очевидной необходимость рассмотрения проблематики долга в контексте строго философских понятий и категорий.

Иногда встречаются толкования феномена долга, не кодифицированные законодательством и потому, как правило, весьма расплывчатые. Они возникают чаще всего на основе *неформального права* (права первого, права сильного и т. д.) или иных *неформальных институтов* (традиции, обычая, табу, обрядов и т. д.). Так, С. Смайлс утверждал: «Долг повелевает нам делать то, что справедливо и честно, и запрещает нам делать то, что несправедливо и нечестно» [4, с. 668]. В свою очередь А. Дасной считал, что только « на платформе *sacrum* и под угрозой хаоса

общество постоянно *должно* повторять изначальный порядок вещей» [Цит. по: 9, с. 180].

Одни исследователи считают долг явлением *постоянным*, другие — *временным*. Так, П. Курц писал, что «констатация того, что определенные формы поведения являются *надлежащими* или *должными*, а другие — нет, не является субъективным капризом или выражением предрассудка... Существует ядро принципов, которые мы признаем обязательными». А П. Фейерабенд, напротив, полагал, что «нет ни одного правила, сохраняющего свое значение при всех обстоятельствах, и ни одного побуждения, к которому можно апеллировать всегда» [Цит. по: 9, с. 182, 185].

Полярность представлений о феномене долга обнаруживается и в его трактовках как *действия (процессуальности)* и как *результата действия*. Что является долгом врача: лечить или *вылечить*? Что является обязанностью учителя: учить или *научить*? Что является ответственным социальным действием: делать нечто определенное (необходимое) или *сделать* это нечто необходимое? Широко известная формулировка Э. Бернштейна «движение — все, конечная цель — ничто», в контексте этих вопросов, оказывается совершенно несостоятельной. *Выполнение* долга и его *исполнение* оказываются разными и далеко неравноценными его интерпретациями. Соотношение *рационального* и *иррационального*, *сознательного* и *бессознательного* в структуре феномена долга может быть различным. Рациональность как логическая интересубъективность в структуре феномена долга предполагает взаимное и адекватное понимание участниками системы социального взаимодействия объективной необходимости выполнять (или не выполнять) определенные условия такого взаимодействия. Здесь субъективное понимание *актором* смысла и содержания *долга как своей обязанности* мысленно переносится им на другого участника социально-культурной коммуникации (вменяется ему как *должное*) или наоборот, воспринимается от него и становится общим для обеих сторон. Однако, следует иметь в виду, что при такой трансляции индивидуального представления о долге часто обнаруживается недостаток такой *сквозной* логики в структуре феномена долга. Это обусловлено не тем, что долг, будто бы, не детерминирован *рацио* или противоречит ему, а тем, что *предметность* и *реальность*, с которыми он имеет дело, часто не допускают такой логики. Например, мифологизированное представление о долге не может быть полностью транслировано на субъект системы социального взаимодействия, обладающего своим не мифологизированным представлением о нем. Возникающее при такой трансляции противоречие становится подчас непреодолимым препятствием (буфером) в развитии всей системы

социального взаимодействия именно в силу наличия различных модусов феномена долга у участников данной системы.

До сих пор в литературе практически нет определения таких модальностей феномена долга, как *педагогический долг* или *долг учиться*. Первая модальность ассоциируется с *профессиональным долгом*, вторая – с *моральным долгом*. Вряд ли это является корректным, поскольку такая расстановка акцентов не дает четких представлений о *целостной сущности* личности (как педагога, так и ученика). Дело в том, что педагог – это не только профессия, но и *призвание*, а учеба – это не только обязанность, но и способ *самоутверждения*. Следовательно, субъекты образовательного процесса находятся в *специфической* взаимосвязи, опосредованной разными модальностями долга, которые, не смотря на свою специфику, являются отражением некоей общей *субстанции* самого феномена долга. Такой общей субстанцией педагогического долга и долга ученика, по нашему глубокому убеждению, являются *абсолютные* ценности бытия: *вера, надежда и любовь*. И важнейшей из них является именно *любовь*. Как писал апостол Павел в своем Первом послании к коринфянам, «любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится... А теперь пребывают сия три: вера, надежда, любовь; но любовь из них важнее». И далее: «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая или кимвал звучащий. Если имею дар пророчества, и знаю все тайны и имею всякое познание и всю веру, так что могу и горы переставлять, а не имею любви – то я ничто» (I Кор. 13, 1–2).

Следовательно, самое *глубинное* основание долга учителя и ученика, выражающее его сущность, заключается в их взаимной духовной любви друг к другу и к тому, что они делают друг для друга. Только на этом основании в процессе образования и воспитания, представляющем специфическую форму социального взаимодействия указанных субъектов, возникает некое общее *аксиологическое* поле, в рамках которого их представления о смысле и содержании долга могут вполне совпадать (быть идентичными). Это *аксиологическое* поле представляет собой такую социокультурную коммуникацию, которая обеспечивает *единообразное* (общее) представление о феномене долга и *единообразное* (общее) его исполнение. И здесь возникает практическая задача превращения именно этого *аксиологического* поля в системе образования и воспитания в некий *категорический императив*. Без такого императива феномен долга будет элиминирован до состояния обычной рекомендации (пожелания), т. е. останется на уровне *вероятности* в структуре бытия личности.

Известно, что И. Кант, предпринявший попытку отделить моральные нормы как *абсолютные цели* от их догматического понимания, вывел их из «факта разума». Именно этот «факт разума» он назвал *категорическим императивом*. Но при этом великий философ прекрасно понимал, что разум может быть разным: критическим и трансцендентным. Трансцендентный разум обращен к метафизической стороне человеческого бытия, к *высшим* ценностям этого бытия. Продолжая свои рассуждения, И. Кант сформулировал собственную идею долга как высшего нравственного закона. Он признавался, что до конца своих дней не переставал удивляться красоте звездного неба над собой и великому нравственному закону в человеке.

Но если именно этот высший нравственный закон, т. е. абсолютные ценности нашего бытия, определяет данный феномен как *категорический императив*, то ценности конъюнктурного характера обуславливают инвариантное толкование и актуализацию феномена долга. И здесь уместно привести следующее суждение А. Мальро: «Человек будет отстаивать не то, что отделяет его от других, но то, что позволяет ему с ними соединиться» [Цит. по: 9, с. 179]. Именно в этом и заключается *начало* феномена долга педагога: защищать и отстаивать в своей деятельности именно то, что способно объединить людей. Если индивид отстаивает то, что «отделяет его от других», то напрашивается вывод о том, что антропогенез в данном случае остановился на уровне формирования *предчеловека*, и не более того, превратился в препятствие на пути его социализации. А то, какими способами и как человек будет отстаивать «то, что позволяет ему соединиться с другими», как он будет переживать свою социализацию, обусловлено всем его личностным потенциалом, в структуре которого значительная часть оказывается, к сожалению, невостребованной.

Но если *сущностью* педагогического долга как внутреннего нравственного императива является духовная любовь учителя к своим ученикам, а его *началом* является стремление к духовной солидарности, то его *завершение* — это передача *духовного опыта* от учителя — ученикам. И это имеет ключевое значение для *адекватного* понимания феномена долга, в целом, и педагогического долга, в частности. Потому что профессиональные знания можно передавать и через дистанционное образование, с помощью различных информационных систем и технологий, даже без участия самого педагога. Во всяком случае, без его *непосредственного живого* контакта с учеником. Именно к этому и ведет, к глубокому нашему сожалению, нынешняя реформа российского образования. Но необходимо помнить о том, что духовный опыт *нельзя* передать через современные устройства или составление файлов. А значит и педагоги-

ческий долг невозможно выполнить путем составления электронных учебников или каких бы то ни было интернет – коммуникаций.

И это принципиально! Ведь «судьба каждого отдельного человека, целых поколений и национальных культур зависит от того, живут ли люди духовным опытом, умеют ли они ценить его... Только духовный опыт может открыть человеку, что такое истинное знание... Пренебрегающий духовным опытом теряет доступ ко всему этому. Он как бы сам залепляет себе духовные очи и предается слепоте и пошлости» [3, с. 135]. Думается, что лучше не скажешь: комментарии здесь излишни.

Список литературы:

1. Андреев Ю. П. Социальные институты //Философская жизнь Урала. Проблемы общей и социальной онтологии / Под ред. В. И. Кашперского. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 1999. С. 164-179.

2. Григорьев А. В. Антропология: от организмов к техносфере. М.: КД «Либроком», 2009. – 480с.

3. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Эксмо-Пресс, 1998.-912с.

4. «Мудрость тысячелетий»: Энциклопедия / Сост. В. Балязин. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2006. – 848с.

5. Мур Дж. Э. Природа моральной философии : Пер. с англ. М.: Республика, 1999. – 351с.

6. Фролов С. С. Основы социологии. М.: Наука, 1997. – 540с.

7. Хьюбнер К. Истина мифа: Пер. с нем. М.: Республика, 1996. – 448с.

8. Чапаев Н. К., Просвиров А. С. Методологические и технологические аспекты интеграции знаний в педагогике //Интеграция в педагогике и образовании. Сб. научно-методических работ. Самара: СО ПОР, 1994. – 242с.

9. Шабатура Л. Н. Социогенез традиции. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2003. – 209 с.

*М. С. Широкова,
Л. Г. Пересыпкина,
г. Березники*

Зависимость уровня преступности от общего уровня образования общества

В ноябре 2010 года Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) опубликовал данные опроса россиян о том, какие на их взгляд национальные угрозы, стоят перед нашей страной. На первое место, респонденты поставили угрозу инфляции т. е. опасность роста цен на товары и услуги (56%). На второе место – деградацию населения, связанную с ростом заболеваемости алкоголизмом и нарко-