



**Гуманитарный принцип  
в построении профессионального  
образования: теория и практика**

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный  
университет имени Б. Б. Городовикова»

**ГУМАНИТАРНЫЙ ПРИНЦИП В ПОСТРОЕНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2022

УДК 378  
ББК 74.48  
Г94

Проект ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный  
университет им. Б. Б. Городовикова»  
«Межкафедральное сетевое взаимодействие»

Редакционная коллегия:  
С. В. Белова (председатель),  
С. Н. Ботова, Т. С. Очирова

Рецензенты:  
доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-  
педагогический университет» *Е. М. Сафронова*;  
доктор педагогических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет  
имени Б. Б. Городовикова» *П. Д. Васильева*;

Г94 **Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика** : монография / под ред. С. В. Беловой. – Чебоксары : Среда, 2022. – 176 с.

**ISBN 978-5-907688-00-1**

В монографии рассматриваются идеи гуманитарно-антропологического подхода в профессиональном образовании. Раскрывается гуманитарный принцип построения системы и процесса профессионального образования в высшей школе. Дается анализ теории и практики, связанной с разработкой и реализацией в вузе гуманитарной модели образования. Обсуждаются вопросы использования гуманитарных образовательных технологий при подготовке разных специалистов и при изучении некоторых дисциплин. Монография адресована исследователям, преподавателям вуза, аспирантам, магистрантам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами гуманитаризации профессионального образования.

© Коллектив авторов, 2022

© ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова»

ISBN 978-5-907688-00-1

DOI 10.31483/a-10465

© ИД «Среда», оформление, 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
Глава 1. Гуманитарность как фундаментальная идея и новое качество образования.....	7
1.1. Гуманитарная модель профессионального образования	7
1.2. Метод диалога в гуманитарной модели профессионального образования .....	18
1.3. Гуманитаризация естественно-научного образования как условие формирования целостной картины мира .....	27
1.4. Гуманитаризация образовательной среды современного вуза .....	36
1.5. Ценностно-смысловой аспект в профессиональной деятельности педагога.....	49
Глава 2. Гуманитарный аспект содержания образования .....	61
2.1. Опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания профессионального образования будущего специалиста.....	61
2.2. Гуманитарное мышление как ценность и цель профессионального образования будущих инженеров.....	73
2.3. Принцип гуманитарности в построении содержания технических дисциплин .....	84
2.4. Опыт решения учебно-личностных задач в содержании профессионального образования.....	94
Глава 3. Гуманитарные образовательные технологии .....	102
3.1. Текстуально-диалогическая технология в системе профессионального образования .....	102
3.2. Особенности формирования экологической культуры у будущих инженеров.....	116
3.3. Процесс формирования у студентов ценностного отношения к здоровому образу жизни.....	127
3.4. Развитие креативного мышления школьников средствами изобразительного искусства и арт-педагогике ...	147
3.5. Проблема подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности: гуманитарный аспект .....	156
Сведения об авторах .....	173

## Введение

Мир, в котором мы живем и который меняется у нас на глазах с огромной скоростью, с одной стороны, ставит современного человека перед серьезными вызовами, с другой, открывает перед ним небывалые возможности. В ситуации глобальных цивилизационных изменений самим временем подвергаются тестированию жизнеспособность многие социальные системы и практики. И самые трудные вопросы в этой ситуации, так или иначе, сводятся к сохранению человеческого качества.

В современном обществе происходят серьезные изменения в профессиональной сфере, которая требует нового ракурса рассмотрения – гуманитарного. По мере автоматизации, технологизации и цифровизации нашей жизни многие профессии изживают себя, а на смену им приходят новые. И мы уже имеем массу примеров того, как «мозг» компьютера побеждает человека в решении многих задач. Есть опасность стать «обслуживающим персоналом» машин, если не понять самих себя, свой мозг и мышление. Как говорит Евгений Черешнев, профессионал в области искусственного интеллекта и цифрового маркетинга, первый на планете профессиональный киборг (живет и работает с биочипом с февраля 2015), автор книги «Форма жизни №4: как остаться человеком в эпоху Искусственного Интеллекта», человечество стоит на пороге революции, когда на смену антропоцентричной системы должна прийти «разумоцентричная» и когда необходимо преодолеть проблему «человеческого бессмыслия», обнажающую ограниченность антропоцентризма.

Анализ социокультурной ситуации, в которой сегодня оказалось наше общество, показывает, что кризисность во всех сферах жизни есть результат гуманитарной недообразованности человека. Это касается и специалистов разных областей, которые испытывают внутренний конфликт между внутренними потребностями и внешними возможностями, нехватку знания о самих себе как субъектах профессиональной деятельности и своего личностного развития. В обществе наблюдаются многочисленные примеры профессионального выгорания, низкого уровня эмоциональной разумности, деструктивных и неэкологических решений, психологических отклонений. Мы наблюдаем процессы стагнации и хаоса во многих

социальных системах, нуждающихся в эволюционной трансформации. В связи с этим очевидна необходимость гуманитаризации профессиональной деятельности и, соответственно, профессионального образования.

Сегодня растет потребность в высококвалифицированных специалистах, которые являются не просто исполнителями профессиональных функций, но и способны управлять своим профессионально-личностным развитием, быть носителями ценностей своей профессии, готовы мобильно откликаться на возникающие вызовы и быстро перестраиваться, сохраняя ценностное ядро своей личности. Профессиональное образование, которое получает будущий специалист, должно обеспечивать не заданный набор знаний, а формирование самой способности «быть» профессионалом. Такое образование должно помочь личности открыть в себе «гуманитарного» субъекта образовательной и профессиональной деятельности.

Существующая система подготовки будущих специалистов в вузах продолжает оставаться предметоцентрированной. Студенты вузов, как показывают исследования (С.В. Белова, И.А. Лескова, В.В. Сериков и др.), в основном, получают готовое, стандартное, формальное знание, довольно слабо представляя себя в роли субъекта своей будущей профессии. И одной из основных причин такого положения дел является неразработанность новых компонентов содержания и отсутствие регулятивов построения новой модели профессионального образования. В частности, речь о гуманитарном компоненте содержания образования и об образовательной модели, выстраиваемой на основе гуманитарного принципа.

Сегодня гуманитарные смыслы и гуманитарность как характеристика и особое качество образования становятся не просто красивым лозунгом, а необходимым условием выживания нашей цивилизации. Время запрашивает профессионала гуманитарного типа, который в своей деятельности будет учитывать все многообразие человеческой реальности, знать себя как инструмент своей профессии и развивать свое профессиональное самосознание. И тогда можно надеяться, что будет преодолено расчеловечивание человека и раскультурирование человечества.

Исследование возможностей гуманитаризации профессионального образования и построение его на основе гуманитарного принципа требует горизонта видения образовательных проблем с уровня постнеклассицизма и должно опираться на методологию междисциплинарных исследований, использование когнитивного подхода и интегративных методов, когда современные научные модели природы мозга и разума человека объединяются с интуитивными методами познания, известными в духовных традициях разных времен и народов. Нужно системно-целостное видение человека в образовании.

В данной монографии рассматриваются разные аспекты гуманитарной модели профессионального образования, которая исследуется на базе Калмыцкого государственного университета. Раскрываются вопросы теории и практики реализации данной модели в системе вузовской подготовки будущих специалистов в контексте изучения разных дисциплин. Большая часть исследовательских материалов монографии представлена преподавателями и аспирантами, работающими на инженерно-технологическом факультете Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова. Результаты исследования не претендуют на завершенность. Авторы осознают необходимость дальнейшего глубокого теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы обозначенной проблемы.

Коллективная монография адресована исследователям, вузовским преподавателям, школьным учителям, а также всем специалистам и студентам, интересующимся вопросами гуманитаризации образования, гуманитарных смыслов профессиональной деятельности, самопознания и самоопределения, формирования самосознания личности профессионала.

## **Глава 1. Гуманитарность как фундаментальная идея и новое качество образования**

### **1.1. Гуманитарная модель профессионального образования**

Модернизация системы профессионального образования в нашей стране – этот вопрос на повестке дня стоит давно. Он горячо обсуждается вот уже несколько лет в научной и профессиональной среде, а также привлекает общественное внимание. Какого специалиста должна готовить сегодня высшая школа? Каким должно быть содержание профессиональной подготовки в вузе? Какие методы и технологии наиболее эффективны сегодня? Отвечая на эти вопросы, следует понимать, в каких реалиях мы находимся, каковы вызовы времени и на какие запросы общества должно отвечать профессиональное образование сегодня.

Модели профессионального образования, в самом общем виде, принято разделять на рационалистическую и гуманистическую. Рационалистическая модель ориентирована на профессиональную подготовку репродуктивного типа в режиме технологического обучения. Такое обучение не может реализовать и не ставит перед собой цели развития у студентов самостоятельного мышления, креативности, субъектности. Оно ограничивается, в основном, предметными знаниями и умениями. Цели же, связанные со становлением субъектности и развитием личностных качеств, важны в гуманистической модели профессионального образования. Развитие личности в контексте профессиональной деятельности – это основной ценностно-целевой вектор в данной модели. Здесь профессиональная компетентность предполагает не только определенный набор знаний, умений и навыков, но и другие способности, в частности, ответственность, инициативность, сотрудничество, логическое и креативное мышление.

Если рассматривать образовательные модели с точки зрения содержания профессионального образования, то можно выделить несколько существующих в настоящее время моделей, которые в разной степени реализуются в тех или иных российских и зарубежных



вузах. В частности, следует назвать основные: 1) культурологическую (В.В. Краевский, Е.В. Бондаревская, И.Я. Лернер и др.), в центре которой идея освоения культурных ценностей и становление в профессии «человека культуры»; 2) развивающего образования (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.), ориентированного на развитие способностей и качеств личности; 3) феноменологическую (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), предполагающая индивидуальный характер обучения студентов и учет их личностных особенностей, уважение к их интересам и потребностям, к природным данным; 4) лично ориентированную (Н.А. Алексеев, В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.), для которой главным компонентом содержания образования выступает личностный опыт; 5) компетентностную (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), в которой учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-преобразовательный характер и важен конкретный продукт такой деятельности; 6) субъектоцентрированную (С.Л. Рубинштейн, И.А. Лескова, А.М. Улановский и др.), которая центром содержания образования видит опыт рефлексивного управления личности собственной активностью в процессе созидающей деятельности, осуществляемой на основе кооперативного взаимодействия с другими и со всем окружающим миром.

Следует среди всех существующих моделей отдельно выделить неинституциональную (Л. Бернар, П. Гудман, Ф. Клейн, Дж. Холт и др.), которая ориентирована на организацию профессионального образования вне социальных институтов. В частности, это образование за стенами образовательного учреждения: в пространстве интернета и дистанционного обучения, в условиях так называемых «открытых школ» или «нешкол». Сейчас, как нетрудно заметить, движение в сторону такой неинституциональной модели все усиливается.

На наш взгляд, проблема принципиальных изменений образования должна быть связана не столько с внешне-управленческой перестройкой системы высшей школы и перетасовкой предметов, а с совершенно иным подходом к роли обучающегося и содержанию образования. В нашем исследовании мы обращаем внимание на возможность фундаментальных изменений образования на основе его гуманитаризации. Гуманитарный вид образования мы рассматриваем как альтернативу всем моделям, где в основе содержания и

технологий образовательного процесса лежит предмет и методика его преподавания без учета познавательных особенностей самого познающего субъекта. И с таких позиций мы видим разделение систем профессионального образования на две полярных модели: предметоцентрированную и гуманитарную.

Любая модель образования в педагогике как форма педагогического научного исследования и некий обобщенный мысленный образ, который замещает и в определенной степени отражает структуру и функции конкретного педагогического объекта, включает в себя совокупность основных понятий и знание о взаимосвязях элементов целостной системы. Педагогическая модель раскрывает аспекты: ценностно-целевой, методолого-теоретический, содержательный, процессуально-технологический, диагностический, результативный.

В нашем исследовании мы рассматриваем все аспекты гуманитарной модели профессионального образования, опираясь на методологию гуманитарно-антропологического подхода (М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) и междисциплинарных когнитивно-дидактических исследований (К.В. Анохин, Л.В. Ахметова, Б.М. Величковский, М.В. Кларин, Д. Лакофф, М.В. Ядровская и др.). Данная методология позволяет учитывать многомерность человеческой реальности, видеть особенности работы с «внутренним» человеком и осуществлять образовательный процесс как процесс эволюционного развития самосознания личности.

Говоря о гуманитарной модели образования и ее ценностных основах, обратимся к ключевому понятию. В науке сегодня имеется достаточно много теоретических разработок, раскрывающих понятие гуманитарности. Определены сущность гуманитарного знания, особенности гуманитарности как философского феномена и как качества образования (М.М. Бахтин, М. Бубер, И.А. Колесникова, М.К. Мамардашвили, В.И. Слободчиков, Г.Л. Тульчинский и др.). Раскрыто понятие гуманитарной системы, характеризующейся открытостью, креативностью и направленностью (Э.Н. Гусинский, Л. Заде и др.). Феномен гуманитарности исследован в рамках гуманистической психологии (К. Роджерс, А.Б. Орлов и др.), психологии субъекта (А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн

и др.), гуманитарной психологии (Б.С. Братусь) и психологии субъективной реальности (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.). Выявлено, что данный феномен связан с природой человека, последовательным развертыванием сущностных сил, развитием рефлексивной сферы, усилением человека над собой по удержанию «человеческого в себе» и способностью высказаться в знаке.

Сам термин «гуманитарный» имеет широкое и узкое значение. В широком понимании оно мыслится через все многообразие проблематики человека. Это и общественное бытие, и культура, и самость личности, и знание о познании человеческой субъективности [5]. В узком понимании речь обычно идет о предметах гуманитарного цикла. Нам важно исследовать гуманитарность во всей широте и многомерности, обращаясь к надличностному, надпредметному уровню мышления.

Нередко понятие гуманитарности путают с понятием «гуманистический». Толковый словарь дает определения: гуманитарный – это обращенный к человеческой личности, к правам и интересам личности, а гуманный отражает направленность на благо других, означает отзывчивость, человеколюбие, сострадание. Сравнивая понятия «гуманный» и «гуманитарный», следует различать: критерий гуманизации – это качество отношений, которые складываются в образовательной среде, а суть гуманитаризации есть опыт «очеловечивания» человека, создание условий для развития его сознания/самосознания.

Разные исследователи выделяют разные акценты, пытаются постичь сущность феномена. Так, например, И.А. Колесниковой гуманитарность понимается как «содержательно-смысловая отнесенность того или иного феномена в Земной Мере Человека» и как воплощение гуманистического принципа человекообразности в системе мышления, поведения, отношений, содержания профессиональной деятельности [6, с. 125].

Ядром содержания понятия гуманитарности, его сущностной основой Г.Л. Тульчинский называет свободу как источник творения новой реальности и откровение новых миров [10, с. 12]. Являясь потенциально носителем свободы, человек может раскрыть в себе способность к трансцендированию в иное, к переходу за рамки автоматизма и репродуктивно-исполнительских действий. Такая

способность проявляется через разум, связанный с интеллектуально-духовной деятельностью. Необходимо заметить: носителем свободы является не просто индивид, а развитая личность, границы которой «определяются и задаются именно границами свободы как ответственности, то есть вменяемости».

Важное значение в контексте проблемы гуманитарного образования имеет понятие гуманитарного знания. Гуманитарное знание всегда незавершенное, «становящееся», а также пристрастное, имеющее аффективную окраску и отражающее уникальность, человечески значимое и одновременно человечески значащее (М.М. Бахтин, В.П. Зинченко, В.В. Ильин, М.К. Мамардашвили и др.). Мир в таком знании предстает для человека не в вещно-натуралистической, не в пространственно-временной объективности, а в духовно-смысловой субъективности. Чтобы такое знание (о чем бы то ни было) стало гуманитарным, оно непременно должно обрести для человека его «отдельный» личностный смысл и преломиться через систему собственных ценностей. В связи с этим, гуманитарное знание возникает лишь в момент его «осуществления» (становления) и в ситуации отношения личности к чему-либо или кому-либо. Получается: подобным знанием невозможно заpastись «впрок». Его нельзя «укладывать» в голове наподобие вызубренной информации.

Результат освоения гуманитарного знания кардинально обличается от результата «прохождения» обычной учебной программы. Оно имеет какую-то другую, по сравнению с предметным знанием, природу распаковки и эффекта. Как полагает М.К. Мамардашвили, знания становятся гуманитарными в тот момент, когда они обращены овладевающей ими личностью на саму себя [9]. И это не про то, что личность узнает о себе как носители каких-то качеств и способностей. Речь о возможности постижения своих внутренних структур мышления и своей субъективности, о познании себя в особом состоянии, которое Михай Чиксентмихайи назвал «поток» (flow). Это состояние оптимального переживания и отсутствия страха потерять контроль над ситуацией, это такое наше действие, в котором выражается наша сущность и в котором мы можем быть собой [11].

Постижение личностью гуманитарного знания требует определенного уровня мышления – гуманитарного. В науке и в обыденном сознании обычно различают технократическое мышление и гуманитарное. В первом случае имеется в виду логика рассуждений, аргументированность, анализ, во втором – воображение, эмоции, целостное восприятие, синтез. Гуманитарный стиль (способ) мышления довольно глубоко исследован в философии, семиотике, психологии. Такой стиль проявляется в разных аспектах познавательной деятельности и связан с эмоциональной вовлеченностью личности в процесс познания и в изучение действительности. Для гуманитарного мышления характерны особый язык – образный, метафоричный, основанный на аналогиях и сравнениях, а также субъективное отношение к объектам познания и своеобразный эффект личностного «присутствия» в ситуации познания, некое существование на уровне внутреннего, бессловесного понимания ([3]; [7]; [8]). В основе гуманитарного способа мышления, как подчеркивают исследователи, лежит мифологическое восприятие мира, образность и возможность целостного видения вещей. И самая главная особенность гуманитарности – это ее диалогическая природа. «Быть», по М.М. Бахтину, означает быть для «другого» и через него для себя, а значит – «быть человеком» [1].

Человек как воплощение гуманитарности, носитель гуманитарного мышления и гуманитарного знания способен создавать продукты своей деятельности как ценность гуманитарной культуры. И в этом заключается главный ценностно-целевой ориентир в гуманитарной модели образования. Сама система образования в такой модели предстает гуманитарной. В этой связи важно обратиться к понятию гуманитарная система, которое помогает понять суть и целесообразность тех или иных типов и способов человеческой деятельности.

Термин «гуманитарные системы» введен когда-то математиком Л. Заде. Имелись в виду такие системы, на поведение которых сильно влияют субъективные факторы: эмоции, переживания, суждения, восприятие человека. Специфика данных систем подробно проанализирована в работах Э.Н. Гусинского [4]. Выявлен следующий фактор, характерный для гуманитарных систем. Он состоит в том, что человеческий способ решения каких-либо задач (сущност-

ных, творческих и др.) включает бессознательный компонент психики. А потому возникающие перед человеком задачи – какими бы они ни были – не могут быть, в принципе, формализованными. И тогда возникает вопрос о неких границах педагогической «гуманитарной» работы, о способах решения педагогических задач, непременно содержащих одно из «неизвестных» – феномен бессознательного. Здесь очевиден вывод: необходимо бессознательное в педагогической работе сделать достоянием исследования и важным условием процесса познания.

Рассматривая человека в образовании одновременно и как «часть», и как «целое», мы обращаем внимание на выводы, возникающие относительно гуманитарных систем, понимание которых позволяет задавать нужную методологию в построении гуманитарной модели образования. Это выводы о том, что:

1) гуманитарные системы есть системы высокого уровня организации, имеющие сложный, многозначный, зачастую непредсказуемый подсистемный состав и многомерное пространство свободы;

2) главным условием, необходимым для развития гуманитарной системы, выступает их открытость;

3) системное качество креативности гуманитарных систем связано с гармонизацией сознательной и бессознательной составляющими моделирования мира, с возможностями решения неформализованных задач неформализуемым способом;

4) в гуманитарных системах важным фактором дифференциации и интеграции подсистем является диалог;

5) основу взаимодействия гуманитарных систем составляет предъявление и восприятие текстов, понимаемых как высказывания на всех возможных языках;

6) тексты, порождаемые гуманитарными системами, многозначны и их понимание зависит от контекста;

7) все внешние для гуманитарной системы цели должны определяться ею только при опоре на собственные базовые ценности – необходимо «присвоение» цели;

9) единственный механизм развития, который приводит к совершенствованию гуманитарной системы, есть творческий процесс сопоставления индивидуальных моделей действительности с самой действительностью и другими ее моделями.

На основе анализа исследований, посвященных вопросам гуманитарного знания, гуманитарного мышления и гуманитарных систем, мы можем выделить основные характеристики гуманитарности как особого качества образования:

- отражение меры человеческого и принципа «человечесობразности»;
- нацеленность на творение человеческого образа в человеке;
- признание уникальности личности и индивидуальный процесс познания;
- необходимость самопознания;
- авторство личности;
- отражение человеческих отношений в информационном знаке (тексте);
- незавершенная («становящаяся») культура;
- субъективированность знания;
- ценностно-смысловой потенциал культуры и человеческой духовности;
- системно-целостная картина мира;
- процесс смыслопоиска, смыслопорождения и понимания смыслов;
- диалог.

Итак, эти характеристики гуманитарности как методологического ориентира в проектировании гуманитарной модели образования обуславливают необходимость обращения в образовании к таким феноменам как: субъективная реальность, самосознание личности, текст, диалог. Регулятивом построения образовательного процесса в гуманитарной модели выступает гуманитарный принцип, призванный установить баланс в образовании между внутренним и внешним, субъективным и объективным, индивидуальным и социальным, предметным и личностным. Такой принцип отражает возможность реализации в образовательной ситуации внутренней свободы личности, опыта понимания ею собственного внутреннего мира, взаимодействия с субъективной реальностью, адекватных способов педагогической поддержки ее саморазвития. Суть гуманитарного принципа состоит в возможности невмешательства во внутреннюю сферу личности и одновременно ценностно-смыслового влияния на нее.

Гуманитарный принцип образования есть принцип текстуально-диалогической деятельности. Это значит, что и образовательная, и профессиональная виды деятельности в своем содержании предстают как текст, как некое «высказывание», на уровне содержания предполагающего смыслы автора и саму позицию авторства, а на процессуальном уровне есть диалог. Текстуально-диалогическая деятельность первично лежит в основе любой другой деятельности, если мы имеем в виду гуманитарную модель образования. Когда мы говорим о профессионале и профессиональной деятельности, то в этом случае любой продукт такой деятельности рассматривается в контексте культурной ценности, как «авторское произведение», включенное в диалог с миром. Из этого следует, что главными качествами профессионала гуманитарного типа выступают авторство и диалогичность (диалогический опыт).

Диалогичность проявляется в способности: видеть, осознавать неоднозначную ситуацию, где встают отношения «Я – Другой»; понимать и принимать Другое как другое (встать на место Другого, давать право Другому быть другим); устанавливать позитивный контакт с Другим, согласовывать разные точки зрения; устанавливать вопросно-ответные отношения с Другим (уметь задавать существенные вопросы и адекватно отвечать на вопросы Другого); удерживать в мышлении разные точки зрения, разные ценности и смыслы; разрешать конфликт (внутриличностный или межличностный) ненасильственным путем, конструктивно [2].

Диалогический опыт не формируется извне, его невозможно «выучить» – можно только понять, постичь, накопить. Он формируется «внутри» человека естественным путем, в процессе самопознания, самоисследования, самоосознавания. Таков исходный императив: прежде чем понять Другого, надо понять себя. Опыт самосознания, диалогический опыт и опыт авторства (культуротворчества) предстают в гуманитарной модели образования компонентами содержания образования. А процесс, который адекватен такому содержанию, отражает реализацию текстуально-диалогической технологии.

Итак, гуманитарная модель профессионального образования представляет собой обобщенный образ системы образователь-



ного процесса, который ориентирован на становление профессионала как автора своей деятельности и субъекта профессионально-личностного развития и который предполагает развертывание текстуально-диалогической образовательной технологии. Основные аспекты данной модели мы можем сформулировать следующим образом.

1. Ценностно-целевой аспект. Образование направлено на развитие самосознания личности, становления субъектности, диалогичности и авторства.

2. Содержательный аспект. Компонентами содержания образования выступают опыт диалога, опыт саморефлексии (самосознания, самопознания), опыт культуротворчества.

3. Процессуально-технологический аспект. Образовательный процесс представляет собой развертывание текстуально-диалогической деятельности, связанной с порождением и восприятием текстов, их диалогическим прочтением. Под текстом имеется в виду любой акт действия личности и любой продукт деятельности, в котором отражены авторско-адресные отношения и смыслы и которые включены в коммуникативные отношения.

Реализация гуманитарной модели профессионального образования в практику высшей школы требует серьезного пересмотра всей системы вузовской подготовки. И начинать ее надо, по всей видимости, с подготовки преподавателей, способных и готовых переходить в своей деятельности от предметоцентрированности к гуманитарности. Требуется новый уровень междисциплинарных знаний о человеке и опыт самопознания. В этом мы видим перспективы развития проблемы гуманитаризации профессионального образования, которое может осуществляться не директивами, не теми или иными программами, а конкретными людьми, осознающими линию передачи знания «от человека к человеку».

### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986.
2. Белова, С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006.
3. Гачев, Г.Д. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. – М.: Педагогика, 1991.

4. Гусинский, Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994.
5. Исаев, Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / Е.И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: ПСТГУ. 2013.
6. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1999.
7. Лихачев, Д. С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 1999.
8. Лотман, Ю. М. Избранные статьи: в 3 томах / Ю. М. Лотман. – Таллинн : Александра, 1992-1993.
9. Мамардашвили, М. К. Философские чтения. – М.: Азбука-классика, 2002.
10. Тульчинский, Г.Л. Постгуманизм и личность // II Всероссийская научно-практ. конф. по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. – М.: Смысл, 2004.
11. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / Михай Чиксентмихайи; пер. с англ. [Е. Перовой]. – Москва: Смысл: АНФ, 2011.

## 1.2. Метод диалога в гуманитарной модели профессионального образования

Построение профессионального образования в контексте гуманитарного подхода требует выяснения методологических основ. В частности, необходимо прояснить суть философии гуманитарности и как она может найти отражение в системе подготовки будущего профессионала. Философское рассмотрение проблематики образования заставляет уточнять область педагогики как науки о развивающемся человеке в изменяющемся мире.

Система вузовской подготовки будущего учителя на сегодняшнем этапе развития профессионального образования требует серьезной принципиальной перестройки. Она касается необходимости гуманитаризации данного образования [3] и реализации идей субъектоцентрированного подхода [7]. Современный педагог должен быть профессионалом, обладающим высоким уровнем самосознания и знающим не только предмет, но и себя как «педагогический инструмент», а также особенности развития растущего человека. Школе нужен педагог, способный реализовывать гуманитарную модель образования (С.В. Белова), которая учитывает всю многомерность человеческой реальности, предполагает работу с ценностно-смысловой сферой личности и ориентирована на развитие ее самосознания. В связи с этим актуальна цель, связанная с формированием у будущего педагога опыта самопознания, предполагающего изучение собственных структур сознания. Такой опыт формируется в образовательном процессе, ориентированном на гуманитарность как особое качество образования.

В нашем исследовании мы изучаем особенности профессиональной подготовки будущего учителя технологии. Личность и деятельность учителя, преподающего предмет «Технология», мы рассматриваем в ракурсе гуманитарно-антропологической перспективы развития профессионального образования. Мы исходим из того, что целевой установкой и содержанием деятельности становится особое качество труда. «Труд понимается как одно из важнейших универсальных свойств человека; он направлен прежде всего на созидание и самореализацию в их антропологическом измерении» [12]. Следует заметить: современные социальные системы предоставляют человеку, чаще всего, «работу», а не труд.

Вроде, схожие понятия, но они имеют совершенно разный смысл. Несомненно, сегодня важны смыслы такого труда, которые задаются не извне, а самим человеком, появляются из его внутреннего пространства ценностей.

В ряде исследований отмечается важность подготовки будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности [6]. Особый акцент делается на профессиональной деятельности данного учителя в информационной среде технологического образования [10]. Признавая важность и творческой, и информационной компетентности педагога, преподающего технологию, мы подчеркиваем актуальность подготовки профессионала, способного реализовать в своей деятельности гуманитарную модель трудового обучения. Идея становления такого педагога требует поиска особых методов такой подготовки. И среди них метод диалога. Именно он дает возможность личности для развертывания практики «вопрошания» [1].

Диалогический метод не является новшеством в образовании. Он довольно распространен в педагогической практике средней и высшей школ. Сам феномен диалога также довольно широко и глубоко изучен (С.В. Белова, В.С. Библер, И.А. Колесникова, С.Ю. Курганов, Ю.В. Сенько, Т.П. Флоренская и др.). Тем не менее анализ литературы и анализ ситуации в вузовском обучении показывают, что его роль в подготовке будущего учителя технологии исследована пока еще недостаточно и довольно слабо реализуется на практике. Диалогический метод, главным образом, представлен как метод изучения предмета, но не личности, познающей данный предмет. В нашем исследовании мы ставим задачу определения возможностей использования диалогического метода в процессе реализации гуманитарной модели профессионального образования будущего учителя технологии. Необходимо уточнить сущностные характеристики данного метода и рассмотреть некоторые особенности его применения в подготовке будущего педагога.

Философское изучение феномена диалога было обусловлено поисками целостности в мире технократического развития и технократизма отношений, губительных не только для целостности человека, но и для его физического существования [8]. Данный феномен

всегда вызывал интерес философов не столько своим коммуникативным аспектом, сколько возможностью через него «помыслить» о двойственности бытия и осуществить двунаправленность общения, когда возникают «ответ» и «ответственность». Диалог предполагает равенство сторон, когда один уступает часть собственной свободы и самостоятельности другому, когда дается возможность каждому проявиться в полноте и самодостаточности. И с таких позиций важна не только речь, процесс говорения, но и моменты молчания, внутреннего мышления.

В нашем исследовании мы ориентируемся на цель, предполагающую формирование у будущих учителей технологии опыта выстраивания диалогических отношений, который тесно связан с опытом самопознания. Мы опираемся на весь массив знаний о диалоге, существующий в разных науках. Важность исследования феноменов диалога, диалогичности, диалогического мышления подчеркивалось философами всех времен (Платон, П.А. Флоренский, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.), рассматривались философские основания и технологические аспекты так называемой «школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.), а также представлено немало работ в области теории диалога применительно к системе высшего профессионального образования (А.Г. Асмолов, М.В. Кларин, Ю.В. Сенько, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков и др.) [4].

В педагогической практике довольно распространены диалогические ситуации, в основе которых специфическое учебное задание и обмен смыслами [5] и которые предстают как ситуации понимания [9]. Но следует заметить, что подобные ситуации разворачиваются, преимущественно, в пространстве предметного содержания. Здесь диалог выступает средством познания учебного материала, но не самого субъекта.

Опираясь на методологию гуманитарно-антропологического подхода (К.Д. Ушинский, М.Б. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.), который позволяет видеть эволюцию самосознания человека и выстраивать образовательный процесс с учетом многомерности человеческой реальности, мы выдвинули гипотезу о том, что именно метод диалога как метод самопознания обеспечивает будущим учителям технологии готовность к реализации в профессиональной деятельности гуманитарной модели образования. Формирование

такого опыта будет эффективным и позволит будущим учителям технологии организовывать свою профессиональную деятельность на основе принципа гуманитарности, если студентам будет предоставлены инструменты для развития внутреннего диалога и осуществления самопознания.

Любой метод в образовании, как известно, тесно связан с содержанием и задается его спецификой. Метод диалога адекватен тому содержанию, которое невозможно передать «из головы в голову». Речь о ценностях и смыслах, которые требуют не столько усвоения (как конкретное предметное знание), сколько проживания их и принятия. И потому в исследовании диалогического метода и построении процесса его применения мы используем модель спиральной динамики (К. Грейвз, Д. Бек, К. Кован), в которой представлены уровни ценностей в разных аспектах жизнедеятельности человека [2]. Это означает, что будущие учителя изучают предметную область с учетом понимания ценностей и субъективных отношений, которые имеют закономерную иерархию и эволюционную траекторию развертывания. Речь о том, что студенты, изучая свою специальность, учатся понимать не только те или иные продукты своего технологического труда, но и видеть скрытую суть своих действий: кем, для чего, зачем выполняется та или иная работа, какова видимая и невидимая «энергия» созданного продукта. Это касается не только предметно-трудовой, но и педагогической деятельности.

На основе анализа литературы (Т.Т. Черкашина и др.), посвященной диалогу и диалогическим методам, нами выявлено, что подобные методы глубоко и широко раскрыты в контексте проблем языковой личности и лингвистического аспекта. Подмечено, что выражение субъективного внутреннего мира «Я» в диалоге отражает культуру личности в целом и определяется сформированностью, устойчивостью ее ценностно-смыслового речеповеденческого отношения к миру и к себе, когда языковая личность результативно использует свои психические, физические, личностные качества для эффективного решения коммуникативных задач [13, с. 125]. Выделяя конструктивное речевое взаимодействие, что включает в себя умение говорить и слушать, предметно задавать вопросы и выстраивать ответы, вести беседу или дискуссию, мы,

вместе с тем, обращаем внимание на способность «говорить с собой» и создавать тексты разнообразных речевых жанров, позволяющих студентам исследовать собственные возможности самопознания. Здесь мы видим также герменевтические возможности, связанные с пониманием текстов и процессами смыслопорождения, установления отношений в системах «я и безгласная вещь», «я и другой» [11].

Диалогичность как умение быть в отношениях ценностно-смыслового равенства, адекватно слушать, ставить сущностные вопросы и искать на них ответы, адресно говорить и понимать Другого запрашивает определенный тип деятельности, адекватной феномену диалога в рамках гуманитарной модели образования. Это текстуально-диалогическая деятельность, содержательную область которой составляет текст, а форму – диалог [3]. В нашем исследовании мы выявили, что данная деятельность выступает механизмом и главным условием формирования у будущих учителей технологии опыта диалогических отношений. Будущие педагоги учатся понимать свой предмет и самих себя как текст, который, в свою очередь, предстает как сообщение, имеющее свой язык выражения, содержит смыслы и уникальные особенности взаимодействия между автором и адресатом. Такой текст нуждается в интерпретации и понимании. И именно диалог с текстом позволяет студентам накапливать опыт диалогических педагогических отношений.

Возникает вопрос о том, что представляют собой тексты, о которых идет речь. Любой акт действия студента предстает в виде текста, когда он рассматривается как сообщение между автором и адресатом. В отличие от предметоцентрированного подхода и изучения безличной информацией, в текстуально-диалогической деятельности акцентируется внимание на вопросах «кто», «как» и «зачем» что-либо делает. Кто автор высказывания? Как оно «звучит»? Кому адресовано? С какой целью? Отвечая на эти вопросы, студенты учатся видеть скрытые, сложные процессы отношений и сущность субъективной реальности. И тогда они получают к собственным внутренним состояниям и процессам, переживаниям и эмоциям, к структурам мышления. А уже через это начинают осознавать свой субъективный мир и свою субъектность.

Тот или иной акт действия студента может быть понят через анализ некоего высказывания, в котором отражена позиция говорящего как автора, предстающего в момент собственной рефлексии, с одной стороны, как субъект непосредственного действия, с другой, как объект рефлексивного анализа. По Гадамеру, именно язык определяет способ бытия человека в мире, а также восприятие, мышление, поведение [3]. Это значит, что, рассматривая вербальные и невербальные языки, какие доступны личности, но не всегда открыты ему в сознании, можно учиться понимать за обозначениями обозначаемое. Способность создавать продукты трудовой деятельности как продукты культур и понимать их роль в «диалоге культур» – в этом состоит один из важных результатов работы с будущими учителями технологии в рамках гуманитарной модели.

В нашем исследовании, которое проводится на базе инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета, принимают участие студенты 1-5 курсов. В процессе освоения дисциплин, входящих в программу вузовской подготовки, а также в условиях внеучебной проектной деятельности будущим учителям технологии предоставляется возможность погружаться в ситуации самонаблюдения и самоисследования, делать рефлексивный «срез» своего участия в данных ситуациях. Нами разработана система вопросов и заданий, составляющих содержательную основу таких ситуаций. Это вопросы, связанные с познанием своей включенности в ситуацию, видением особенностей контакта участников друг с другом, пониманием характера вербального и невербального общения, осознанием своей продуктивности и характера продуктов труда. Одним из таких продуктов мы рассматриваем программу профессионально-личностного саморазвития будущего учителя. Она представляет собой систему «вопросов к себе», представлений и образов, плана действий по саморазвитию. Подобная программа – это, своего рода, «рабочая тетрадь», в которой студенты фиксируют возникающие на основе внешнего и внутреннего диалога свои позиции в сферах педагогического сознания (самосознания), педагогического общения и педагогической деятельности. Именно эти три сферы составляют суть профессиональной деятельности учителя в контексте идей гуманитарности [12].



Диалогические ситуации, включающие данные вопросы, разворачиваются в логике: а) диалог как инициирование общения; б) диалог как эмоционально-энергетический контакт; в) диалог как предъявление мнений; г) диалог как соотнесение ценностей и смыслов; д) диалог как продуктивная деятельность; е) диалог как саморефлексия. И сквозными характеристиками таких «диалогов» выступают: авторство и адресность высказывания, личностное равенство, свобода выбора, эмпатия, ценностно-смысловое взаимодействие, вопросно-ответные отношения, текстуальность, незавершенность.

В результате применения в подготовке будущих учителей технологии диалогического метода как метода самопознания был обнаружен рост качественных показателей. Среди них – повышение у студентов познавательной активности и интереса к профессии.

Анализ характеристик диалога с позиции гуманитарных смыслов образования позволяет нам сделать следующие выводы, касающиеся важности использования диалогического метода в подготовке будущих учителей технологии.

1. Диалогический метод, направленный на развитие способности «вопросания» себя, является необходимым и ведущим методом самопознания будущим учителем себя как личности и как инструмента профессиональной деятельности.

2. Содержание образование будущего учителя технологии, которое требует использования метода диалога как метода освоения гуманитарных смыслов профессии, включает в себя опыт проживания и анализа ценностно-смысловых отношений, связанных не только с образовательной и профессиональной деятельностью, но и с деятельностью самопознания.

3. Метод диалога включается в себя вопросно-ответные отношения, разворачиваемые в контексте текстуально-диалогической деятельности, предполагающей возможности создания, понимания и анализа продуктов деятельности как текстов, включенных в «диалог культур».

4. Эффективность использования метода диалога как метода самопознания будущего учителя технологии определяется способностью студента вести внутренний диалог и готовностью создавать авторскую систему профессионально-личностного саморазвития.

Наше исследование продолжается. Оно связано с обоснованием целостной концепции профессиональной подготовки будущего учителя технологии к реализации гуманитарной модели образования. Но уже сейчас мы можем сделать вывод, что важным звеном в такой подготовке является метод диалога как метод самопознания личности.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227-231.

2. Бек, Д.Э. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / Д.Э. Бек, К. Кован. – Москва: Открытый мир, 2010.

3. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006.

4. Белова, С. В. Диалогическая компетентность будущих педагогов с позиции междисциплинарного знания / С. В. Белова, О. А. Краснокутская, Т. С. Хазыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 31-34.

5. Каменева, И.Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал / И.Ю. Каменева – 2015. – Т. 12. – № 3. – С. 40–49.

6. Кузьмин, Н. В. Подготовка будущих учителей технологии к профессионально-творческой деятельности в условиях общеобразовательной школы: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузьмин Николай Владимирович. – Чебоксары, 2009.

7. Лескова, И. А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста / И. А. Лескова // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 7. – С. 9-31.

8. Мосиенко, Л. В. Генезис педагогического знания о диалоге / Л. В. Мосиенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 11(105). – С. 152-158.

9. Никитенко, С. Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никитенко Светлана Николаевна. – Волгоград, 2006.

10. Новикова, Н.Н. Подготовка будущего учителя технологии к профессиональной деятельности в информационной среде технологического образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Новикова Наталья Николаевна. – Москва, 2018.

11. Сенько, Ю.В., Фроловская, М.Н. Педагогика понимания. – М.: Дрофа, 2007.

12. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.

13. Черкашина, Т. Ч. Критерии оценки уровня сформированности диалогической компетентности студентов-экономистов / Т. Ч. Черкашина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2(104). – С. 124-129.

### **1.3. Гуманитаризация естественно-научного образования как условие формирования целостной картины мира**

Технократизация современной жизни сегодня оказывает негативное влияние на мировоззрение студенческой молодежи, на их гуманистические ориентиры в понимании того, что именно человек, его благо является главной целью развития общества.

В связи с этим задача образования на современном этапе состоит в снижении негативных последствий технократического развития, формировании у студентов убежденности в том, что гуманное отношение к каждому человеку, создание наиболее комфортных условий для развития каждой личности – это то, что необходимо для развития и обновления общества в целом.

Признание человека как высшей ценности, а блага человека как критерия оценки работы социальных институтов основано на реализации принципа гуманизма. В образовании гуманитаризация предполагает построение образовательного процесса на основе принципов гуманизма, когда студент, независимо от профиля вуза ставится в центр процесса обучения. Одним из путей гуманитаризации образования является гуманитаризация образования, принципы которой лежат в основе концепции модернизации российского образования. Гуманитаризация образования, как считают авторы В.К. Суханова, О.В. Плотников «ориентирована на построение целостной картины мира – прежде всего мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование мироощущения как основы нравственной ответственности человека перед обществом и природой» [4].

Особая роль в построении целостной картины мира принадлежит естественным наукам. Естествознание как совокупность наук о природе, достижения которого представляют, прежде всего, стратегический ресурс и условия инновационного развития государства. Являясь национальным достоянием государства, развитие естествознания, во многом определяет уровень развития цивилизации и человеческого потенциала. Именно поэтому, изучение естественных наук – физики, химии, географии, химии, биологии, астрономии и др. в процессе профессионального образования, прежде

всего, должно быть направлено на понимание основной цели развития науки: получение нового знания для блага человека, его дальнейшего развития. Познание законов природы и построение на этой основе целостной картины мира является непосредственной целью естествознания, а практическое использование этих законов на благо человечества – конечная задача.

Спецификой естествознания как совокупности наук о природе является то, что оно исследует одни и те же природные явления сразу с позиций нескольких наук, выявляя наиболее общие закономерности и тенденции. Только так можно представить Природу как единую целостную систему, выявить те основания, на которых строится все разнообразие предметов и явлений окружающего мира.

Основная проблема естественно-научного образования состоит в преодолении формализации знаний, поскольку современные научные теории, входящих в структуру естественных наук сложны и не всегда ориентированы на реализацию гуманитарного потенциала, т. е. обращены к человеку. При этом следует отметить, что гуманитарность это «не только сумма определенных знаний и умений, полученных человеком, и не столько знаний (в том числе знания о самом человеке), гуманитарность – это степень действительного самоопределения человека в культуре» [2]. В то же время гуманитарное образование невозможно без естественно-научного знания, поскольку именно природа является основой современной культуры, формирующей общество, человека – его мышление, мировоззрение и сознание. В процессе изучения естественных наук как наук о природе студенты овладевают различными способами взаимодействия с окружающим миром, способами получения и обработки информации, происходит развитие творческих способностей студента. Именно поэтому естественно-научное образование способствует формированию целостной картины мира и пониманию нравственной ответственности человека перед обществом и природой.

Таким образом, идея гуманитаризации естественнонаучного образования заключается прежде всего в определении места человека

в мире и в осмыслении способов взаимодействия человека с природой, с материальным миром. Именно человек занимает центральное место в структурной организации материального мира, природы, научным исследованием которых он занимается. А как известно, наука как область исследовательской деятельности человека является составной частью общечеловеческой культуры.

Все без исключения естественные науки вносят свой вклад в гуманитаризацию естественнонаучного образования. Взаимосвязь естественно-научного образования и дисциплин гуманитарного цикла дают возможность не только объяснять различные природные явления, процессы жизнедеятельности человека, но и создавать новые научные теории, позволяющие решать задачи, возникающие в современных отраслях производства – промышленности, строительстве, сельском хозяйстве, медицине и т. д. В процессе естественно-научного образования овладение основами единой человеческой культуры в ее гуманитарном и естественнонаучном аспектах необходимо для формирования целостной картины мира, представленной миром космоса и общества, взаимодействием человека с природой. Это служит залогом формирования научной картины мира, что является одной из главных задач гуманитаризации образования. При этом следует отметить, что «гуманитаризацию в буквальном смысле нельзя понимать, как простое увеличение гуманитарных знаний в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин. Она просто направлена на преодоление односторонности личности, ее частичности, задаваемой профессиональной специализацией» [2; 83].

Научная картина мира – это множество теорий в совокупности описывающих известный человеку природный мир, целостная система представлений об общих принципах и законах устройства мироздания. В наше время в состав общей научной картины мира входят ее части различной степени универсальности: физическая, химическая, биологическая, географическая, астрономическая картины мира.

Основой, фундаментом всех естественных наук, несомненно, является физика, как наука о наиболее общих и фундаментальных

закономерностях, определяющих структуру и эволюцию материального мира. Физическая картина мира – это обобщенная модель природы, включающая в себя представления физической науки о природе, материи, движении, взаимодействии, пространстве и времени, причинности и закономерности. Физическая картина мира – это часть нашего мировоззрения, помогающего правильно ориентироваться в мире, целенаправленно в нем действовать, жить и работать. Гуманитарность физического образования проявляется в ее связи с философией, которую четко обозначил немецкий физик М. Борн: «Многое, о чём думает физика, предвидела философия. Мы, физики, благодарны ей за это, ибо то, к чему мы стремимся, – это картина мира, которая не только соответствует опыту, но и удовлетворяет требованиям философской картины» [5]. Физика даёт философии материал для обобщения и синтеза, поскольку проблемы в науке решаются через осознание красоты законов природы, которые, к тому же, должны быть открыты, а не придуманы. Такое чувство гармонии в науке требует вывода: красивое решение есть истинное решение.

Марк Планк – ученый основоположник квантовой физики в религии видел основу нравственности и гуманизма, необходимых как в научном деле, так и в самой жизни. Он считал, что «религия и естествознание не исключают друг друга, как кое-кто ныне думает или опасается, а дополняют и обуславливают друг друга. Ибо насколько знания и умения нельзя заменить мировоззренческими убеждениями, настолько же нельзя выработать правильное отношение к нравственным проблемам на основе чисто рационального познания. Однако оба эти пути не расходятся, а идут параллельно, встречаясь в бесконечности у одной и той же цели» [3; 38]. Смысл его философии заключается в том, что цель религии и естествознания – построение мировоззренческих принципов.

Для человека одной из важнейших естественных наук является химия – наука о составе, внутреннем строении и превращении вещества, а также о механизмах этих превращений. Химическая кар-

тина мира представляет собой природу и свойства различных химических связей, энергетику химических реакций, реакционную способность веществ, свойства катализаторов и т.д.

В современном мире неоднозначное отношение общества к химии. Это прежде всего негативное отношение к влиянию химии на природные экологические процессы, на организм человека. В связи с этим гуманитаризация требует повышения внимания к химическому образованию учащихся, студентов для изменения общественного мнения и восстановления химии в своих правах в обществе. Необходимо усилить пропаганду химических знаний, на конкретных и доступных примерах достижений и возможностей современной химии показывать студентам истинное значение химической науки и промышленности. Реализации гуманитаризации химического образования будут способствовать практические примеры из жизни: лекарства, удобрения, предметы быта, техники, краски, лаки, дезодоранты, синтетические волокна и другие многочисленные продукты химической промышленности, которые помогут оценить значение химии в жизни человека.

Многие писатели, поэты использовали понятие о химических веществах и их превращениях для решения литературных задач в своих произведениях; художники в создании палитры красок для своих полотен. Результаты их деятельности затем с успехом использовали химики для лирического украшения и облагораживания процесса обучения химии. Таким образом, происходит взаимодействие, взаимодополнение естественнонаучного и гуманитарного знаний, что очень важно для формирования естественнонаучной картины мира. Суть гуманитаризации химического образования наиболее ярко представлена в определении академика А.Е. Арбузова: «Не могу представить себе химика, незнакомого с высотами поэзии, с картинами мастеров живописи, с хорошей музыкой. Вряд ли он создаст что-либо значительное в своей области» [1].



Химическая наука на ее высшем эволюционном уровне углубляет представления о научной картине мира. Концепции эволюционной химии, в том числе о химической эволюции на Земле, о самоорганизации и самосовершенствовании химических процессов, о переходе от химической эволюции к биогенезу, являются убедительным аргументом, подтверждающим научное понимание происхождения жизни во Вселенной.

Биологическая картина мира является одной из фундаментальных дисциплинарных онтологий, которая имеет принципиальное значение как сама по себе, так и в составе возможных групп, сформированных из близких к ней специальных картин мира. Она тесным образом взаимодействует с химической и физической картинами мира, поскольку все они соответствуют фундаментальным наукам, основанным на одних и тех же методологических принципах. Учитывая, что биология ближе всех естественных наук находится к исследованию природы человека, представители «биологического структурализма» во многом именно с ней связывают надежды на такие изменения в научной картине мира, которые придадут ей человеческое измерение. Примером может служить позиция, занимаемая представителями так «называемого «биологического структурализма», которые предпринимают попытку разработки новой парадигмы в биологии. Эта новая парадигма в качестве базисных оснований обращается не только к «точному» естествознанию, но и к гуманитарному знанию.

Завершает грандиозную пирамиду знаний о Природе космология, изучающая Вселенную как целое. Частью этих знаний являются астрономия и космогония, которые исследуют строение и происхождение планет, звезд, галактик и т.д. На этом уровне происходит новое возвращение к физике. Это позволяет говорить о циклическом, замкнутом характере естествознания, что, очевидно, отражает одно из важнейших свойств самой Природы.

Гуманитаризации естественно-научного образования во многом способствуют дисциплины, среди которых достойное место занимает дисциплина «Естественно-научная картина мира» для

первокурсников. Целью изучения дисциплины является формирование естественнонаучного мировоззрения, повышение общекультурного и образовательного уровня бакалавров. Изучение дисциплины направлено на формирование у будущих специалистов целостного представления о природной и социально-экологической среде, развитие способности к адекватной оценке состояния компонентов ландшафта и инфраструктурных объектов как на территории России, так и в Республике Калмыкия. Изучение географической картины мира выполняет мировоззренческую роль в социализации студентов – усвоении ими социальных норм и ценностей, знаний и навыков, позволяющих им успешно функционировать в обществе и в будущей профессиональной деятельности. Географическая картина мира лежит в основе знаний, отражающих представление человека о природе и обществе, и служит фундаментом становления многообразного комплекса явлений географической культуры.

В процессе изучения географической картины мира студенты готовят презентации и выступают с докладами по темам: Удивительные места мира, России, Республики Калмыкия и зарубежных государств, из которых прибыли иностранные студенты для обучения. К сожалению, количество учебных часов далеко не способствует формированию эколого-географического образования студентов – будущих специалистов в области строительства, агроинженерии, техносферной безопасности, управления жилищно-коммунального хозяйства, учителей технологии и безопасности жизнедеятельности.

Таким образом, для полноценного формирования эколого-географического мировоззрения студентов прежде всего необходимо:

– создание эколого-географической образовательной среды в вузе, на факультете;

– расширение познавательных сведений студентов об удивительных природных достопримечательностях степной Калмыкии, их истории и этногеографических особенностях в процессе исследовательской и проектной деятельности;

– формирование способности и готовности студентов к использованию географических знаний и умений в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности по сохранению окружающей среды и социально-ответственному поведению в сфере строительства, управления жилищно-коммунальным хозяйством, агроинженерии, экологии и безопасности жизнедеятельности.

На территории степной Калмыкии нет лесов, крупных рек, озер, но находится много природных достопримечательных мест, имеющих научную, историческую и этнографическую ценность. Многие природные места, овеянные легендами, стали для калмыков священными, к которым относится памятник природы «Одинокий тополь с каскадом родников», ставший победителем Национального конкурса «Российское дерево года» Всероссийской программы «Деревья – памятники живой природы» и в 2020 году получил третье место в конкурсе «Европейское дерево года 2020 года»; исторические памятники, памятники природы и культурного наследия – курганы, родники, озера на которых обитают редкие птицы. Все эти природные достопримечательности вызывают интерес у туристов из других регионов России.

Особую значимость приобретает патриотическое воспитание через познание природных достопримечательностей Республики Калмыкия по направлениям: курганы («Кермен толга», «Три кургана», Курган погибших в 1943 году воинов, Курган НП 28-й Армии, Курган «АУХ-Синий Бугор» и др.); природные памятники (тюльпановый остров «Бамб Цецг», родники: «Бортха», «Прохлада» и др.); целительные озера (Меклетинские розовые озера, Большое Яшалтинское озеро с целебной грязью); поющие барханы (Голос древней пустыни); горящий источник (Волшебный артезианский родник).

Особенностью природных мест в Калмыкии является не только их географическая, историческая и этнографическая ценность, но и возможность получить заряд бодрости и здоровья, положительные впечатления. Задача людей знать о них, сохранять, оберегать их от недосмотра и невежества иных людей.

Таким образом, гуманитаризация естественнонаучного образования должна быть ориентирована и на выполнение социального

казака общества в плане подготовки специалистов, и на воспитание культурного человека, имеющего необходимый запас естественно-научных знаний и способного использовать эти знания для интерпретации и оценки фактов, тенденций, событий с точки зрения соответствия гуманистическим идеалам.

Библиографический список

1. Александр Арбузов: Жизнь как легенда. URL: <https://history-kazan.ru/13724-1558>
2. Османов, Х. А. Гуманитаризация естественнонаучного образования – важнейшее условие подготовки всесторонне развитой личности / Х. А. Османов, П. Р. Абакараджиева, М. К. Муртазалиева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2016. – Т. 10. – № 1. – С. 82-87.
3. Планк, М. Религия и естествознание // Вопросы философии. – 1990. – №8.
4. Суханова, В.К., Плотникова, О.В. Гуманитаризация естественно-научного образования как средство его гуманизации // Вестник ТГЭУ. – 2009. – № 4. – С. 72-78.
5. Философия науки. Общие проблемы познания. Методология естественных и гуманитарных наук: хрестоматия / под редакцией Микешиной Л.И. URL: <https://info.wikireading.ru/62187>

## 1.4. Гуманитаризация образовательной среды современного вуза

Научно-технологический прогресс, который сегодня все больше набирает обороты, вносит в развитие общества XXI века не только позитивные, но и немало негативных компонентов, связанных с доминированием технократического мышления. В основе такого мышления, не учитывающего человеческую природу, лежит идея о превосходстве средств над целью, а техники над человеком. Безусловно, технократическое мышление должно изжить себя, так как оно выхощивает «живое» из нашей жизни, опустошающе действует на культуру и всю человеческую цивилизацию. В связи с этим очевидна актуальность гуманитаризации образовательной среды вуза как необходимого условия обновления содержания образования.

В Великой хартии европейских университетов, которая была принята к 900-летию первого европейского университета, сформулированы несколько основополагающих принципов деятельности современного университета. В частности, отмечено, что: 1) университет является автономным институтом сердцевины общества в соответствии с географическими и историческими традициями; он производит, оценивает и передает культуру с помощью научных исследований и обучения; 2) процессы обучения и исследований в университете неразделимы [11]. Для российского университета, с учетом географии и истории страны, а также культурных традиций, важно особое отношение к духовной составляющей, к ценностям «человеческого в человеке». И именно гуманитарность как особое качество должна быть присуща российскому вузу и стать главным принципом создания его образовательной среды.

Нередко гуманитаризацию вузовского образования связывают с увеличением гуманитарных дисциплин. Но мы акцентируем внимание на феномене гуманитарности, который лежит в надпредметной, надличностной плоскости. Речь о возможности «очеловечивания» и «окультуривания» системы образования, сохранения ее «статуса» живой системы и направленности на становление самосознания субъектов образования.

Процесс гуманитаризации призван обеспечить в университете такое общегуманитарное современное образование, которое происходит через создание комфортной, безопасной, насыщенной гума-

нитарной среды. «Гуманитаризация – это система организационных, методологических, психологических мер, направленная на проникновение гуманистических идей и гуманитарных знаний в естественнонаучное и техническое знание, на преодоление технократического стиля мышления. Гуманитаризация образования позволяет раскрыть миссию человека в цивилизационном развитии общества как существа социального и духовного, наделенного даром внутренней свободы и нравственной ответственности [2]. Также гуманитаризацию в ряде исследований рассматривают как претворение в жизнь принципов гуманизации, которая обеспечивает взаимодействие и взаимопроникновение естественнонаучного, технического и гуманитарного образования как целостной совокупности знаний о человеке, природе и обществе [3].

В рамках нашего исследования было проведено изучение опыта работы Калмыцкого государственного университета, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, а также двенадцати образовательных учреждений Республики Калмыкия, Волгограда и Волгоградской области (средние общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, детские сады, средние специальные учебные заведения) с целью обнаружения элементов гуманитаризации образовательной среды и выявления особенностей внедрения гуманитарных идей в образовательную и управленческую практику. Были привлечены в исследовании более двух тысяч педагогов и учащихся. Использовались эмпирические методы: наблюдение за реальным поведением, анкетирование, обобщение педагогического опыта, изучение школьной и вузовской документации и учебно-методического материала, изучение продуктов деятельности учащихся, студентов, учителей и преподавателей, экспертная оценка, эксперимент. Также мы опирались на другие исследования, посвященные вопросам образовательной среды (В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков, К.М. Ушаков и др.).

В результате было установлено, что субъективный компонент слабо представлен (или совсем не представлен) в учебных программах, планах работы учителей и преподавателей, довольно редко встречается в реальной педагогической деятельности. Педагоги не владеют гуманитарными образовательными технологиями. Можно также констатировать слабое соблюдение здоровьесберегающего

принципа в учебно-воспитательном процессе и отметить массовое «выгорание» педагогов. Один из факторов торможения развития образовательного учреждения связан, по словам В.А. Ясвина, с «эффектом педагогического блефа», когда у многих педагогов не сформировано отношение к предмету работы и к тому, с кем он работает, и когда педагог старается изображать, демонстрировать то, чего в нём самом нет [10].

Гуманитаризация образовательной среды непременно должна быть связана с реализацией принципа экологичности образования, который, в свою очередь, включает в себя «принципы сетей, циклов, солнечной энергии, сотрудничества, разнообразия и динамического равновесия» [4; 226 – 227]. Речь идет о соблюдении общих для всех живых систем организационных законах. Если подобные законы не соблюдаются, возникает негативная ситуация: падение у обучающихся интереса к знаниям; рост тревожности у учеников/студентов и педагогов; повышение конфликтности в коллективах.

Но гуманитаризация образовательной среды не сводится только к созданию благоприятных, безопасных условий. Гуманитарность как качество такой среды проявляется в ее насыщенности таким содержанием, которое позволяет личности полноценно расти и развивать свое самосознание. Имеется в виду, выражаясь метафорой Ф. Капра, широкая «паутина жизни» и возможности расширения многообразных творческих, диалогических, дружеских и деловых связей. Нужны условия, в который и непосредственно, и опосредованно личность, включенная в данную среду, постигает сложность собственного внутреннего мира и не имеет возможность погружаться в многомерный образовательно-профессиональный контекст.

Образовательное учреждение должно стать для личности местом встречи со Знанием и местом «встречи с собой». Следует также заметить, что в ряде обследованных нами образовательных учреждений наблюдалось несоответствие между декларируемыми в программах и устных заявлениях идеях ценности личности и реальным отношением педагога к ребенку. Уместно напомнить слова И.А. Колесниковой: «Школа не может принять ученика не потому, что тот не достаточно хорош, а по причине того, что квалификации, опыта, профессиональной компетентности педагогических кадров данного учреждения не достаточно для работы с этим учеником, выходящим за пределы «Великого среднего» [5; 39].

Любое образовательное учреждение характеризуется своей определенной средой. Образовательная среда университета включает в себя ту или иную культуру высшей школы, которая определяется характером отношений между всеми участниками образовательного процесса, видами и способами их деятельности, субъективной реальностью, слагаемой из субъективного мира отдельных личностей, их взаимодействия и из деятельности всей образовательной системы вуза. Чтобы понять особенности гуманитарной образовательной среды, следует уточнить понятия «среда» и «образовательная среда».

Понятие «среда» нередко соотносят с понятием «пространство». Как известно, еще древние рассматривали пространство и время в качестве основных форм бытия человека. Говоря о пространстве, они рассматривали такие категории как: «упорядоченность», «порядок», «объекты», «вещи», «границы», «объем», «пустота». Оно связано с идеями формы и протяженности, с геометрическими фигурами. По Канту, пространство есть не что иное как форма внешних чувств, то есть «субъективное условие чувственности». На это же – субъективное восприятие человеком пространства – указывает М. Хайдеггер. В контексте педагогики это означает, что каждым участником образовательного процесса одни и те же внешние условия школы или вуза будут восприниматься как разные пространства, то есть возможности образовательной среды напрямую связаны с возможностями самосознания конкретной личности.

Как пишет исследователь проблемы образовательного пространства субъекта И.Г. Шендрик, пространство является, по сути, важнейшей составляющей, определяющей порядок вещей в мире людей, и образование может осуществляться только через ориентацию в пространстве, через местонахождение в области «непотоптеннейшего» [8; 424]. Если в образовательной среде, замечает И.Г. Шендрик, мы выделяем различия, возникает возможность говорить о положении субъекта и о его окружении, даже дифференцировать его (ближайшее, близкое, дальнее...). Получается, что, с одной стороны, образовательная среда для всех принадлежащих к ней субъектов будет одинаковой и, с другой стороны, она различна для каж-



дой личности. Образовательная среда и окружение вместе составляют единство. Окружение (часть целого) – это наше положение в среде (целостность более общего порядка).

Понятие образовательной среды рассмотрено в парадигме личностного (Н.В. Ходякова) и антропологического (В.И. Слободчиков) подходов. По определению Н.В. Ходяковой, личностно-развивающая образовательная среда есть совокупность пространственно-временных и предметно-коммуникативных стимулов и возможностей, которые в различных ситуациях могут быть использованы педагогом в качестве содержательного источника обогащения личностного опыта, «экспериментальной лаборатории» для апробации приобретаемого личностного опыта, актуализации потребности в личностном саморазвитии, обеспечения психологической безопасности и защиты личностной целостности. По всей вероятности, говоря о среде современного вуза, важно подчеркнуть, что необходимы такие стимулы и возможности, которые позволяют личности накапливать гуманитарный опыт – опыт становления человеческого в себе. Здесь сам человек, взаимодействие с ним должны выступать в качестве стимула и возможности для другого человека.

В.И. Слободчиков обращает внимание не столько на то, что среда, в абстрактном смысле, задается границами и составом, сколько на то, что она есть «средина=сердцевина, связь=средостение, средство=посредничество» и что она не существует для образования как нечто налично-существующее и натурально-данное заранее [7; 111]. Категорией, которая позволяет определиться в представлении о сущности образовательной среды, выступает, по мнению В.И. Слободчикова, содержание образования. Содержание образования определяется конкретной предметностью и ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность. Образовательная среда, ее содержание, задается предметностью культуры и внутренним миром человека, в их взаимоположении в образовательном процессе.

Среда имеет некую конфигурацию, которая определяется полными предметностями. А предметность, в свою очередь, состоит из осваиваемой культуры, выступающей специфическим образовательным ресурсом, и особенностями целей и задач развития человека, для образования которого важны эти самые ресурсы. Содержание образовательной среды составляют имеющийся образова-

тельный ресурс, предмет совместной деятельности субъектов образования, нормативная структура такой деятельности, культуросообразная ее составляющая. Среда, пишет В.И. Слободчиков, не есть нечто однозначно и наперед заданное, она «начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого», где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности, и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [7; 113]. Следовательно, образовательную среду можно характеризовать, в основном, по двум главным показателям: а) насыщенности (потенциалу имеющихся ресурсов); б) структурированности, то есть формам и способам организации.

Мы рассматриваем образовательную среду вуза как систему гуманитарного типа. Ресурсный потенциал данной среды связан с возможностями включения в образовательный процесс потенциала индивидуальных культур, многообразия выражений субъектности, их ценностно-смысловых отношений, возможностей смыслопоиска и создания разнообразных форм культуры. Такая среда является насыщенной: она содержит все необходимые условия для самореализации личности. Гуманитарная образовательная среда университета – это совокупность самых разных условий, стимулов и возможностей, которые необходимы для становления будущего профессионала, способного быть субъектом своей профессиональной деятельности. Личность будущего профессионала в ее субъективно-субъектном, индивидуально-творческом проявлении следует рассматривать как главный «элемент» среды.

Понятие образовательной среды соотносится с понятиями организационной культуры, которую называют еще корпоративной. Каждый университет имеет свою определенную организационную культуру. В теории менеджмента дается определение понятия корпоративной культуры: она означает разделяемые всеми членами коллектива ценности, идеи, цели, представления, нормы, которые приобретаются по мере вхождения в организацию и за время работы в ней [6]. Организационной культуре дается похожее опреде-

ление. Такая культура включает в себя набор представлений и способов деятельности, нормы поведения и некоторых характерных для всех привычек, писанных и неписанных правил, разрешений и запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем и многое другое, сознательно или бессознательно разделяемое большинством членов организации [8]. Организационная культура может быть описана с помощью характеристик структуры организации. Подобная структура включает уровни: централизации (степени делегирования полномочий); конфигурации (количества иерархических уровней); зависимости (связанности и автономности частей организации); формализации (фиксированности процедур); стандартизации (повторяемости процедур).

На основе проведенного нами анализа работ в области исследования сущности организационной культуры и специфики гуманитарного принципа в образовании, мы можем выделить особенности организационной культуры университета гуманитарного типа. В содержании ее структурных уровней выделяются:

- делегирование полномочий и коллегиальное решение управленческих задач (соуправление);
- гибкость и мобильность в отношениях, отсутствие жестких иерархических установок в решении управленческих вопросов (межсубъектность);
- единство горизонтальных и вертикальных отношений, прямых и обратных связей (диалогичность);
- выработка совместных договоренностей, согласование задач и процедур (согласованность);
- открытость новому, поиск более совершенных способов решения проблем (конструктивность);
- учет человеческого фактора (гуманность).

Организационная система университета, имеющая такие структурные уровни, связанные с формальной структура, уровнями управления, системой контроля и распределением ответственности, системой поощрения, механизмами координации, правовыми основаниями деятельности организации, в ее «гуманитарной» характеристике предстает максимально прозрачной, открытой для обсуждения и согласования, для изменений. И это культура диалога на организационном уровне.

Говоря о диалогической организационной культуре, следует иметь в виду специфическую деловую, межкультурную и межличностную коммуникацию в коллективе. Как известно, процесс коммуникации включает в себя контакт, взаимодействие, отношения между отправителем информации, получателем и самим сообщением. С учетом понимания организационной культуры и диалога как способа выстраивания ценностно-смысловых, вопросно-ответных отношений мы понимаем диалогическую коммуникативную культуру университета как ту, что характеризуется готовностью всех членов коллектива к согласованию друг с другом, с помощью вербальных и невербальных способов, ценностей и смыслов образования. Для нее характерно культивирование адекватного, позитивного, эффективного делового и межличностного общения, а также постоянный поиск способов понимания существующих в данном коллективе субъективных «языков».

Общая характеристика коммуникативной культуры в вузе, где гуманитарная образовательная среда, в работе С.В. Беловой раскрыта следующим образом.

«Уровень 4 – «идеальный»: отсутствие насилия, агрессии, подавления, напряженности; взаимная симпатия, уважение, доверие, терпимость друг к другу; согласование друг с другом своих прав и обязанностей; коллективное, конструктивное решение школьных проблем; готовность прийти друг к другу на помощь; заинтересованное отношение к собеседнику; основная форма общения – диалог; духовная связь между людьми.

Уровень 3 – «высокий»: отдельные случаи напряженности в отношениях быстро преодолеваются; незначительные конфликты разрешаются конструктивно; моменты непонимания в процессе согласования прав и обязанностей, организации совместных дел; интерес к собеседнику; высказывания авторские и адресные; основная форма общения – диалог.

Уровень 2 – «средний»: внешнее соблюдение правил и приличий во взаимодействии людей, скрывание подлинных чувств; наличие скрытых конфликтов; существующие проблемы, конфликты не всегда решаются корректно; есть желание преодолеть конфликтность в школьном коллективе; есть понимание индивидуальных

личностных особенностей, но нет готовности их учитывать во взаимодействии; основная форма общения – монолог (приказ и назидание).

Уровень 1 – «низкий»: варварские методы вторжения в личностную сферу человека; враждебность между людьми; антагонизм ценностей и целей; ущемление прав и свобод; подавление инициативы; отсутствие взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса; закрытость и недоверие; рассогласованность действий; взаимные обвинения; высказывания в основном формальные, безличные; основная форма общения – монолог (игнорирование другой личности или подавление)» [1].

В отличие от безличной, монологической, коммуникации, диалогическая коммуникативная культура характеризуется следующими показателями: доверие к собеседнику; открытость и искренность в общении; предъявление контекста мышления, высказывание как обобщение; адекватное понимание собеседника и восприятие его символично-смыслового контекста; готовность идти на контакт и конструктивное разрешение противоречий; способность согласовывать ценности, цели, интересы и позиции; владение диалогом как формой коммуникации.

Коммуникативная культура образовательного учреждения проявляется не только в непосредственном вербальном и невербальном общении между членами коллектива, но и в многочисленных текстах стенной печати, и во внешнем виде вуза. Анализ коммуникативно-языковых отношений, письменных текстов стенной печати, проведенный нами в нескольких образовательных учреждениях (школах и вузах Республики Калмыкия, Волгограда и Волгоградской области), показал, что преобладает коммуникация функционально-формального характера, объявления стереотипны и зачастую безличны. Особенно это заметно в школах: речи некоторых учителей и школьной администрации присутствуют штампы. Язык педсоветов и семинаров эмоционально слабо окрашен.

Нетрудно заметить отличия между разными культурами, которые мы условно называем «монологической» и «диалогической».

*Монологическая культура* школы характеризуется:

- содержанием частичного («предметно-вещного») образования;
- слабыми духовными связями (или их отсутствием) между участниками образовательного процесса;

## Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика

---

- однозначностью (односторонностью) решения гуманитарных проблем, объектным подходом к личности;
  - ограничением внутренней свободы личности;
  - высокой степенью конфликтности учителей и учащихся, их агрессивностью и неспособностью позитивно разрешать противоречия или их личностной закрытостью друг от друга;
  - функциональным стилем отношений (личность – носитель социальных функций);
  - ориентацией на соперничество между педагогами или на внешние показатели в работе, погоней за имитацией успеха, в ущерб подлинно педагогическим результатам;
  - работой в условиях скрытости целевых установок участников образовательного процесса друг от друга, работой по образовательным планам, программам, учебным пособиям, составленным в одностороннем порядке, без учета запросов учеников, и предполагающим «оптовый» подход к обучению и воспитанию детей;
  - декларацией инновационных процессов в школе и недостаточным уровнем педагогической рефлексии [1].
- Диалогическая культура* школы характеризуется:
- наличием диалогического отношения как ее структурообразующей содержательной доминантой;
  - открытостью целевых установок;
  - высокой степенью доверия участников образовательного процесса друг к другу;
  - прямыми и обратными, созидающими связями между членами коллектива;
  - конструктивностью решения конфликтов и личностных проблем;
  - признанием приоритетности самоопределения, саморазвития, самоконтроля;
  - когерентностью (степенью согласованности) деятельности людей в коллективе;
  - предоставлением всем и каждому возможностей участия в вопросах управления образовательным учреждением.
  - правовым полем личности (признанием ее прав и свобод);
  - благоприятным психологическим климатом;

– возможностью в двустороннем порядке – коллегиально, в соавторстве учителей и учащихся – планировать и обсуждать образовательную деятельность [1].

Управление предполагает интеграцию разных способов управления. Рассматривая возможности построения нового типа университета, образовательного пространства с гуманитарной образовательной средой, надо понимать, что нужны одновременно и формализованная система, для функционирования которой важны четкость, слаженность, предсказуемость, алгоритмичность, и гуманитарная система, которая отличается непредсказуемостью и сложностью. Именно в этом противоречии двух подсистем – формализованной (искусственной) и гуманитарной (естественной), на наш взгляд, и скрываются многие неразрешенные управленческие проблемы. В реальности человек оказывается перед необходимостью действовать, с одной стороны, как «элемент» системы, чтобы не выпасть из нее, и, с другой стороны, как уникальная личность, как «патриот самого себя» (Э. Шостром), призванный решать разные управленческие задачи, и это нельзя смешивать.

Как показывает анализ работ в области живых систем (Ф. Капра, И. Пригожин и др.), а также наш исследовательский опыт изучения гуманитарной образовательной среды, университет, ориентированный на гуманитарные смыслы образования, выступает как Живая система. Признаки живого: воспроизводимость (обновление); развитие (динамика и спонтанность); цикличность (учет ритмов, баланс прямой и обратной связи); сетевая организация жизнедеятельности (поддержка связей, отношений); энергия (наличие ресурсов).

К сожалению, в вузах и школах нередко случаи нарушения этого важного принципа «жизненности». Когда вместо реальных контактов между преподавателем и студентом возникает искусственно-декларативные, внешне-атрибутивные отношения. И слабо учитывается обратная связь.

Создание университета как пространства реализации модели гуманитарного образования невозможно обеспечить строго прописанными технологиями. Новая система отношений в вузе может складываться лишь путем естественного «взращивания» культуры и человеческого сознания. И это подразумевает управление особого рода, когда необходимо постоянно учитывать неопределенность и

случайность, объективное и субъективное. Обеспечить движение системы по пути такого саморазвития можно, если только находиться «внутри» нее, когда управление идет не столько управленческими рычагами и предписаниями, сколько опосредованно, через влияние на психологический климат в коллективе. И когда одновременно есть внимание к внутренним личностным процессам и удерживается внешняя позиция наблюдателя. То есть нужно создание таких условий, которые обеспечивают не только участие в делах, но и понимание личностью своей роли в этом участии.

В Калмыцком государственном университете развивается идея экспорта образования как фактора социально-экономического развития Юга России и Прикаспийского региона. Вокруг этой идеи объединены представители разных вузов России и зарубежья. Поддерживаются лучшие практики привлечения иностранных студентов на обучение в КалмГУ. Обеспечиваются прием, пребывание и обучение иностранных студентов, в том числе дистанционно. Студентам университета предоставляется возможность участвовать в развитии технологического предпринимательства в регионе и в программах по гуманитарному сотрудничеству КалмГУ со странами Востока. В частности, будущие специалисты, обучающиеся на инженерно-технологическом факультете, принимают участие в воссоздании экологического равновесия аридных территорий Юга России. И это, как показал опрос студентов (134 чел.), позволяет повышать мотивационную направленность студентов и повышение их интереса к будущей профессии. Гуманитарный компонент в такой работе со студентами заключается в организации круглых столов и бесед, на которых идет обсуждение обратной связи и рефлексия участия будущих специалистов в жизни вуза, в производственных делах и в разных формах межвузовского сотрудничества, в организации культурно-образовательного вузовского пространства.

Проблема создания гуманитарной образовательной среды университета и нового типа образования – это, на наш взгляд, важная управленческая задача, связанная с повышением квалификации преподавателей и менеджеров образования, которая предполагает формирование целостного видения собственно-человеческих проблем в образовании, изучение психологии сознания и личности студента как саморазвивающейся живой системы, как участника



«общего дела» и соавтора творческих проектов. Таким образом, цели опережающего развития, стоящие перед вузом, должны касаться, главным образом, развития внутренних структур сознания личности и особенностей организации межличностных отношений. В этом направлении и должны идти дальнейшие исследования, посвященные проблемам образовательной среды современного университета.

### Библиографический список

1. Белова, С. В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. – М.: АПКИПРО, 2006.
2. Бирюкова, Н. С. Современный университет: гуманизация и гуманитаризация – необходимое условие обновления содержания образования / Н. С. Бирюкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 159. – С. 48-55.
3. Добрускин, М. Е. Гуманизация как стратегия высшего образования / М. Е. Добрускин // Философия и общество. – 2005. – № 3(40). – С. 87-109.
4. Капра, Ф. Скрытые связи / Ф. Капра. Пер. с англ. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004.
5. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1999.
6. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2002.
7. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
8. Ушаков, К. М. Реформы и качество образования // Журнал руководителя управлением образованием / К.М. Ушаков. – 2008. – № 1.
9. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003.
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001
11. Magna Charta Universitatum Europearum. URL: <http://www.al-mamed.org/magna/magna/indice.htm>

### **1.5. Ценностно-смысловой аспект в профессиональной деятельности педагога**

О чрезвычайной важности осмысления жизни в своей книге «Путь духовного обновления» с исключительной остротой говорил выдающийся русский мыслитель И.А. Ильин: «Если бы удалось однажды пронизать все человеческие сердца лучом света так, чтобы у всех выступила и въяве обнаружилась главная ценность жизни, составляющая предмет веры, то очень возможно, что все мы просто ужаснулись бы... Люди живут и верят очень часто в слепоте и беспомощности, и не знают, и не догадываются о том, что человеку надлежит строить свою веру, а не предоставлять ей расти наподобие полевой травы. И вследствие этого люди ...прилепляются не только своим «правдоподобным» мнением, а сердцем, волею и делами, служением и жертвенностью к таким жизненным содержаниям, служить которым и идти на жертвы ради которых поистине нет никакого смысла... Есть некий духовный закон, владеющий человеческой жизнью; согласно этому закону, человек сам постепенно уподобляется тому, во что он верит...И тогда мы видим, как в глазах у человека сияет и сверкает предмет его веры; то, во что ты веришь, сжимает трепетом твое сердце, напрягает в минуту поступка твои мускулы, направляет твои шаги, прорывается в словах и осуществляется в поступках...».

Предсказанный Ильиным современный духовный кризис, охватывающий все человечество, иллюстрирует стратегии манипулятивного воздействия определенных социальных сил на сознание человека с помощью которых можно обесмыслить полезный для общества труд, бескорыстное служение людям, ценностное отношение к каждой личности, и провозгласить власть денег, бескультурье, национальную рознь, пошлость и примитивизм...

Незримая черта в сознании человека между смыслом его жизни и деятельностью и бессмыслицей существования становится отчетливой в процессе осмысленного возрастного и социального развития личности, достигшей того порога зрелости, который продуцирует взвешенное принятие решений, обусловленное жизненным опытом и потребностью в активной продуктивной ориентации

своей жизни. Для того чтобы продемонстрировать ценностное пространство профессионального долголетия педагога уместно обратиться к категории мудрости.

Д.А. Леонтьев отмечает важность данного феномена в контексте саморегуляции как стратегии целеполагания и целедостижения. Мудрости присущи две взаимодополняющие функции: саморегуляция и избирательная оптимизация с компенсацией. В целом мудрость фактически «обеспечивает более высокий уровень когнитивных и поведенческих представлений, картину мира и картину ситуации, в которой могут быть разработаны стратегии и цели, касающиеся как хода, так и смысла жизни (Д.А. Леонтьев, 2005)

Мудрость педагога – состояние его возрастного сознания, демонстрирующее принятие им профессиональных событий, ситуаций, проблем на основе понимания их сути и выражающееся в способности уместного их разрешения, применения или оценки.

Указанные положения во многом проясняют актуальность данных, полученных исследовательской группой по изучению ценностно-смысловых регуляторов профессионального долголетия педагогов. Так педагоги со стажем работы более 30 лет отмечают существенный вклад в процесс формирования их смысложизненных ориентаций стратегий целеполагания и компенсирующих избирательных действий в сложных ситуациях профессиональной деятельности (Н.Г. Зотова, 2019).

Среди многочисленных критериев, с помощью которых исследователи пытаются оценить мудрость, необходимо выделить «Ценностный релятивизм: понимание различий в ценностях и целях различных людей», включающий в себя следующие компоненты.

1. Способность дистанцироваться от личных ценностей и уважать альтернативные точки зрения. Этот компонент предполагает понимание того, что ценности и смыслы обусловлены социальным или культурным прошлым человека.

2. Понимание необходимости рассматривать личностные ценности и смыслы для эффективного решения проблем.

3. Понимание множественности существующих решений, зависящих от индивидуальных ценностей, усваиваемых при описании и решении проблемы.

4. Понимание того, что, несмотря на многообразие личных смыслов и ценностей, все же существуют принципы и правила,

единые для всех людей, – так называемые универсальные ценности (Staudinger U.M., Dorner J., Mickler C., 2005).

Проецируя подобное понимание в стратегии профессиональной деятельности, педагог демонстрирует умение принимать решения максимально эффективные в каждой конкретной ситуации. Это своеобразный педагогический инсайт, который можно представить как процесс поиска педагогом варианта решения профессиональной задачи и осознания им ценностных результатов своего прошлого опыта, завершающийся внезапным определением адекватной для ее решения стратегии.

Современное психологическое сообщество возникновение мудрости склонно в большей степени считать качественным образованием периода геронтогенеза. Но нельзя не задуматься над высказыванием Бернарда Шоу о том, что мудрость людей измеряется не их опытом, а способностью его приобретать. Каждый ли человек может сказать, что при достижении достаточно зрелого возрастного периода он обладает этой психологической зрелостью. Вот и в профессии педагога к периоду пенсионного возраста учитель подходит с багажом знаний, умений, опыта, который предполагает их практическую реализацию, а игнорирование ценностного аспекта этого процесса приводит к угасанию в профессии и построению неадекватных природе педагогической деятельности паттернов профессионального поведения.

Сложно точно определить критерии мудрости, ее уровни и степени. Легче определить глупость, невежество, необразованность. Но умение задуматься, не спешить с решениями, понимать мотивы и потребности людей, видеть собственные ограничения и стратегии развития демонстрируют нам ценностную природу профессионального долголетия. И далёкий путь начинается с близкого.

Профессия учителя особым образом относится к обсуждаемому феномену мудрости и особенностям ее природы формирования. Ведь смысл мудрости и в том, чтобы передать ее в определенном виде последующим поколениям.

Выбирая профессию, мы создаем собственное пространство смыслов или мы просто входим в чужое смысловое поле? Или существуем на уровне значения своей профессии как обобщенного

представления о приобретенном опыте? Что это значит обрести смысловое пространство? (Асмолов, 2019).

Понятие смыслового пространства педагогической профессии, можно представить как поле отрефлектированного отношения педагогов к своей жизни, как уровень осознанного нахождения в профессии, как систему принятия ценностей профессии, определяющей удовлетворенность актуальных потребностей каждого педагога в его устремленности к самореализации и к расширению спектра возможностей для продолжения карьеры в различных смысловых реалиях профессии (Н.Г. Зотова, 2007).

Действительно, наполненность жизни педагога каким-либо адекватным сущности его профессиональной деятельности устойчивым смыслом, феноменологически проявляется в энергии, жизнестойкости, терпеливом и внимательном отношении к «Другому», а отсутствие смысла выражается в депрессии, подверженности психическим расстройствам и соматическим заболеваниям.

Эта профессия не принадлежит к числу престижных, однако из года в год в учебные заведения в высшие и средние, приходят абитуриенты, чтобы стать первым в жизни ребенка «чужим» взрослым, открывающим путь в этот сложный мир человеческих взаимоотношений и коллизий, чтобы взять на себя ответственность за «безответственное детство».

Выбор педагогической профессии не связан с материальными ценностями, но каждый человек при его осуществлении принимает решение, которое определяется тем, насколько представление личности об этой специальности соответствует его потребностям. Чем «богаче» потребности, тем более высокие требования предъявляются к деятельности, но одновременно возможно и большее удовлетворение от труда. Только человек с широкими жизненными интересами, с «богатыми» потребностями способен на вдохновенный, творческий труд и высокую активность (Шадриков В.Н.).

Оценивая связанные с профессиональной деятельностью факторы, человек приходит к решению принять или не принять профессию, а если принять, то в какой мере, и в каком аспекте. Именно поэтому мы обращаемся к категории осознанности профессионального выбора.

Осознанным выбор профессии можно назвать, если он построен с учетом интересов и возможностей личности, а также на основе

понимания особенностей выбираемой профессии и ее значения для собственной жизни. Ведь выбор профессии это – определение образа жизни и стратегий личностного развития. В контексте нашей темы осознанность личности можно представить, как умение в ситуации выбора дать самому себе ответ на четыре вопроса: «кто я?», «куда я иду?», «как иду?», «зачем иду?». Осознанность – это состояние или качество осознания чего-либо; определяется, как способность человека воспринимать и познавать события своей жизни, когда человек пытается понять смысл своего предназначения на определенном жизненном отрезке.

От того какая система мотивов будет энергонизировать профессиональную деятельность, зависит, состоится встреча человека со своей профессией или ее восприятие будет нарушено неадекватным пониманием ценностей и отсутствием видения возможностей для своего профессионального развития и в конечном счете для длительного и продуктивного нахождения в ней.

Образовательная среда, в которой встречаются люди (ученики, педагоги), – это мир смыслов, обусловленных духовной и материальной деятельностью, мир, в котором они живут, который необходимо понимать и преобразовывать. Только в горизонтах смысла и понимания могут быть в полной мере раскрыты и реализованы такие приоритетные направления развития образования, как гуманизация, гуманитаризация и фундаментализация (С.В. Галенко). Следовательно, основная задача образования – обеспечить человека системой смыслов для его жизни и деятельности в мире.

А в качестве главной профессиональной цели педагога необходимо признать осознание им общечеловеческой значимости своей профессии, которая может преобразовывать действительность в соответствии с законами красоты, нравственности и смысловой цельсообразности.

Кроме того, выдвижение в качестве целевого приоритета в образовании категории «развитие» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2000), востребует такие психолого-педагогические условия осуществления профессиональной деятельности педагогов, где механизмом становления профессионального сознания специалиста выступают смысловые образования его личности, способствующие

его осознанному нахождению в профессии и тем самым обеспечивающие большую психологическую защищенность всех субъектов образовательного процесса.

Этот уровень осознанного нахождения в профессии не образуется сам по себе. В его основе ценности, смыслы, установки, отношения, стереотипы мышления и корректировать их можно лишь тогда, когда человек поймет необходимость преобразования себя, выйдет на особый уровень общения с собой и с миром – на уровень диалога.

Однако следует выделить два основных механизма этого диалогового взаимодействия: «негативный» (разрушающий, отрицающий) и «позитивный» (созидающий, конструктивный). Первый связан с переносом осмысляемого в иной контекст осмысления, рассмотрением его в несобственной нормативно-ценностной системе, с расшатыванием привычных представлений и деструкцией старой смысловой структуры. Второй, отмечает Г.Л. Тульчинский, с построением нового смыслового ряда, формированием новой системы знания. «Негативный» аспект осмысления обусловлен тем, что возникновение нового знания затруднено действующими стереотипами. Поэтому формирование новых идей предполагает выведение опыта из автоматизма его привычного восприятия и понимания, способность увидеть известное заново, сделав привычное необычным и даже странным. Эту сторону осмысления в научной литературе называют и «отстранением», и – дистанцированием, и деконструкцией.

Отстраняющая способность свойственна любому творческому сознанию – в науке, искусстве, образовании... Но даже в пространстве отстранения идет конструктивная деятельность по выстраиванию новых конструкций. Загадка, метафора, аллегория, пародия, критический анализ не ограничиваются игрой смысла, а дополняются позитивным переосмыслением в определенной системе практики.

Профессиональное долголетие, можно представить как развитие, прогресс в процессе функционирования в профессии через экологичное отношение к себе и осознание своих особенностей и ограничений. Возможность дать себе время .... Отреагировать на события адекватным образом.

Новые идеи, новое осмысление – это не просто разрушение привычного смыслового ряда, это и его пересоздание. Например, для ученого – новое сравнение и построение теоретической модели, для инженера – новое технологическое решение. А что же осмысление означает для педагога?

Педагогическая деятельность, являясь одной из самых сложных в силу ответственности за интеллектуальное и нравственное развитие растущего поколения, в силу непредсказуемости и отсроченности ее результатов, предъявляет особые требования к способности педагога осмысленно «со знанием дела», подходить к анализу своих действий и деятельности в целом.

В ценностно-смысловом поле образовательной среды понятие осознанности тесно связано с понятием психологической безопасности, так как наблюдения за деятельностью учителей показывают, что они часто используют закрепившиеся стихийные, заимствованные способы общения с детьми, ведущие к возникновению отчуждения и напряжения, к неспособности педагога контролировать свои действия в интересах позитивного воспитания и развития личности ученика.

В научной литературе имеется немало исследований (М.М. Кашапов, А.А. Смирнов, Л.В. Фефилина) отмечающих, что наиболее часто встречающимися неправильными подходами к оценке педагогических ситуаций, является поспешное определение педагогом существа проблемы без предварительного сбора всей необходимой информации, а также стремление сформулировать единственное понимание проблемы. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, учитель стремится найти подобную же ситуацию в прошлом опыте. Кажущееся сходство приводит к реализации решений, уже не адекватных в данной ситуации. Педагог, анализируя свою деятельность, приходит к определенным принципам и правилам ее осуществления, которые ему уже трудно сменить. Такой учитель не способен к преодолению стереотипов в своей деятельности.

Расширение контекста осмысления фактов педагогической деятельности может осуществляться не только с помощью осознания всей протяженности смысловых связей проблемных учебно-воспитательных ситуаций, но и с помощью подключения новых смысло-



вых контекстов, которое предполагает изучение осознаваемых составляющих субъективного опыта педагога через описание его когнитивных представлений, мотивационных и отношенческих характеристик. Иными словами, учитель всегда стремится определить, а значит и оправдать ценность (целесообразность) своих слов и действий, способов достижения своих целей, руководствуясь системой координат от полюса «хорошо» к полюсу «плохо».

Педагогу важно иметь четкое отрефлексированное собственное представление о том, что совсем недопустимо в его деятельности, что вариативно, а что является желательным и ценным результатом. Понятие рефлексии характеризует регулятивный механизм самоотражения деятельности, который предполагает сознательное и критическое отношение к используемым средствам, предпосылкам и основаниям деятельности, делая их предметом собственного анализа.

Несомненно, именно осознанность порождает у человека убеждение в наличии знания о том, что он знает, и то, что знает именно он, а не кто-то за него. В психологических работах часто подчеркивается: содержание сознания открыто только самому субъекту познавательной (или другой) активности (А. Агафонов, 2003). Невозможно испытать мышечное напряжение, эмоциональное состояние или инсайт за другого человека. «Мое переживание всегда эгоцентрично, так как только я его испытываю», отмечает В.М. Алахвердов, говоря о том, что каждому осознанному переживанию имманентно присуще чувство «Я» (В.М. Алахвердов, 2007).

В связи с этим и возникает проблема научного исследования осознания. Как изучать то, что является очевидным только для того, кто это очевидное обнаруживает?

Осознание – это интегральный эффект реализуемой процедуры понимания. Сама же деятельность сознания сознанием не осознается, хотя при этом и обеспечивает эффекты осознания (А. Агафонов, 2003). Таким образом, о работе сознания можно составить представление, опираясь только на анализ продуктов деятельности сознания. Эмпирическими индикаторами деятельности сознания могут служить вербальные и любого рода моторные реакции.

Реалии педагогической профессии предполагают факт своего существования независимо от того, как в обществе понимается си-

стема профессиональных норм. Они вне нашего стремления к идеализации образа учителя как обладателя гуманной, альтруистической, творческой и т.д. профессии и имеют статус самостоятельно существующих объектов, которые функционируют в автономном режиме (например, отсутствие учителя иностранного языка в одной из сельских школ). Но, присоединив к реалиям педагогической деятельности понятие смысла, мы активизируем качественно новое их понимание, раскрывая пути их возникновения и скрытые, субъективно-причинно-следственные механизмы личностной природы.

Смысловая реальность педагогической деятельности – это то, что проявляется и формируется, прежде всего, в этой деятельности, инициируя степень ее продуктивности, и имеет свои специфические особенности.

Специфика в том, что ее условную модель, состоящую из таких характеристик как цели, ценности, мотивы, можно вообразить как айсберг, верхушка которого имеет четкие контуры, а скрытая часть располагает к предположениям о его форме, размерах и последствиях ошибочных гипотез при проектировании маршрута исследования.

Исследование, намеревающееся изучать реалии, должно учитывать все возможные варианты и комбинации для получения знания, в максимальной степени приближенного к сущности исследуемого. Важно найти оптимальное сочетание метода и деятельности. «Истина средства заключается в его адекватности цели» (Гегель).

Опираясь на концепцию Агафонова А.Ю. о психологической модели реальности как смысловой проекции, смысловую реальность педагогической деятельности целесообразно изобразить как пространство, имеющее 4 пересекающиеся плоскости: реальную, идеальную, скрытую и декларируемую (Зотова Н.Г., 2007).

Смысловую реальность идеальной природы, можно представить как ценностное пространство осознанного отрефлексированного отношения педагогов к своей жизни и профессии, как непрерывный процесс трудовой деятельности, определяющий насыщенность и удовлетворенность актуальных потребностей каждого педагога в его устремленности к позитивной самореализации в различных смысловых реалиях профессии.

Смысловая реальность синонимичной плоскости – процесс выполнения возложенных на педагога функциональных обязанностей, имеющих воплощение в определенной последовательности сообразно заданным профессиональным нормам или без ориентировки на них.

Декларируемая плоскость находится в сфере формализованных, стереотипных, неотрефлексированных, неосознанных представлений педагогов о целях их деятельности, ее сущности, о способах и механизмах профессионального развития и т. д.

Скрытая смысловая плоскость – труднейшая сфера для изучения, т.к. именно она предполагает выявление базовых предположений педагога относительно своей миссии. Определяет его истинную мотивацию и способы получения удовлетворения от своего труда или объясняет причины его дискомфортного пребывания в профессии.

Существуют точки соприкосновения плоскостей на уровне функционирования индивидуального сознания. Так, например, педагог может вполне осознавать причины своих действий, но декларировать другие. Или демонстрировать идеальный образец профессионально одобряемого поведения в ситуации оценивания (конкурса, открытого урока), не придерживаясь профессиональных норм в повседневной текущей деятельности. Или не иметь желания разобраться в иерархии ценностных оснований своей профессии, прикрываясь расхожими «педагогическими» штампами, но при этом констатировать отсутствие должного вознаграждения за свой труд.

К проблемам педагогической деятельности, затрудняющим исследование ее смысловой реальности, мы относим:

- противоречие между формальными и реальными критериями результативности педагогического труда;
- отсроченность результатов деятельности учителя (будущие успехи сегодняшних троечников);
- существование стандартов профессии в противовес необходимости обогащения ее своеобразием собственной индивидуальности;
- провозглашение в качестве факторов, обеспечивающих успех в деятельности, определенных личностных качеств и способностей и, в связи с этим диссонанс предметной деятельности педагога и его личностного отношения к ней;

## Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика

---

– несостоятельность уровня Акме у педагога в зрелом возрасте как пика реализации нравственных, интеллектуальных, физических, духовных возможностей при наличии профессиональных, возрастных и внутриличностных кризисов;

– отсутствие осознанности и устремленности к получению удовлетворения своим трудом при существовании состояний «ангедонии», «депрессии», «хронической усталости», «эмоционального сгорания» и т.д.

– дисбаланс осознаваемых и неосознаваемых представлений о сущности и смыслах педагогической деятельности и другие...

Все вышеперечисленные трудности демонстрируют необходимость изучения феномена профессионального долголетия как ценностного индикатора подлинного смысла профессии педагога.

Содержательный анализ смысловых реалий предполагает выявление базовых предположений педагога относительно своей истинной миссии и позволяет прогнозировать стратегии профессионального будущего педагога в проекции продуктивного или инертного долголетия.

Профессия учителя предполагает обладание им высокими жизненными смыслами. Анализируя специфику учительской профессии, В.Э. Чудновский подчеркивает следующее: «Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смысл его жизни». По его мнению, профессия педагога является одной из наиболее смыслообразующих.

Важнейшим фактором, характеризующим особенности завершающего трудового периода жизни личности, является ее отношение к собственной профессиональной деятельности. Человеку далеко не всегда удается провести четкую грань между ощущением своей значимости, желанием быть социально признанным и реалиями продуктивности его профессиональной деятельности. Тем не менее возраст сам по себе не является индикатором, который сигнализирует о необходимости завершения профессиональной карьеры.

Многие профессии предполагают длительное и эффективное функционирование человека на основе заслуженного авторитета, профессионализма, а главное наличия активного желания продолжать свою трудовую деятельность, не утрачивая чувства

полноты бытия и интереса к происходящим социальным событиям. К профессиям, неотделимым от социальной биографии Российского общества, несомненно, относится и профессия педагога. Учитель – человек, формирующий будущее, он в огромной мере является фактором этого будущего, а не только продуктом прошлого и настоящего» (Луначарский А.В., 1958).

Размышляя о роли личности в современном мире А. Асмолов утверждает: «Будущее за приоритетом индивидуальности, связанным с избыточностью, ценностью и изобилием». И действительно реалии современного образовательного мира таковы, что без переосмысления роли педагога в расширении возможностей развития общества нам не обойтись (А. Асмолов, 2019).

### Библиографический список

1. Амосов, Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Донецк: Изд-во «Сталкер», 2003

2. Зотова, Н.Г. Смысловое пространство педагогической профессии. Дошкольное воспитание // Научно-методический журнал. – 2007. – № 5. – С. 86-90

3. Зотова, Н.Г. Мудрость – ценностная основа профессионального долголетия педагога / Альманах родительского университета. – М.: Планета, 2019. – № 8. – С. 40-41

4. Леонтьев, Д.А. Возможность мудрости // Человек. – 2011. – № 1. – С. 20-34.

5. Staudinger U.M., Dorner J., Mickler C. Wisdom and personality // Handbook of wisdom. N. Y.: Cambridge University Press, 2005. – P. 191-219.

## Глава 2. Гуманитарный аспект содержания образования

### 2.1. Опыт самопознания как гуманитарный компонент содержания профессионального образования будущего специалиста

На протяжении развития образования, школьного и профессионального, периодически возникал вопрос об уточнении его содержания. В настоящее время пересмотр содержания профессионального образования связан с теми тенденциями, которые сегодня наметились в системе высшей школы. Одна из таких тенденций – процесс гуманитаризации, который ориентируется на гуманитарную культуру профессионала и его субъектную позицию. Гуманитарная культура, как отмечается в исследованиях, проявляется в разных пространствах деятельности на разных уровнях: социологическом, культурологическом, антропологическом, персонологическом, метафизическом [25]. Это означает, что профессионал умеет видеть себя в разных контекстах, обозначенных определенными социальными связями, ценностями культуры, внутренней целостностью, уникальностью своей личности, духовным миром.

В современной социокультурной ситуации приоритетными становятся не столько профессиональные компетентности специалиста, связанные со знанием предметной области своей деятельности, сколько понимание себя в профессии, умения быть эффективными в системе коммуникации с людьми и готовности к динамичным изменениям ситуаций [26]. Профессионалу важно быть «рефлексивным агентом производственных и социокультурных инноваций» [17]. Он должен обладать знаниями собственного внутреннего мира, что позволяет ему повысить уровень так называемых soft-skills и self-skills ([7], [26], [29]), что включает в себя способность к самоанализу и саморефлексии, знание своих переживаний и понимание другого человека, эмоциональную включенность в построение Я-образа и открытость к изменениям.

С позиции идей гуманитарности в образовании главный предмет научного изучения – это подготовка профессионала, который

владеет «спектром субъектных функций» и осуществляет «собственное образование» [17]. Имеется в виду личность специалиста, которая знает себя как субъекта познания и самопознания, понимает субъективную реальность и особенности своего сознания, управляет собственным мышлением как инструментом профессиональной деятельности. Процесс построения профессионального образования, ориентированного на подготовку такого профессионала, предполагает разработку гуманитарного компонента содержания профессионального образования и реализацию гуманитарного принципа. Данный принцип понимается как регулятив, позволяющий в проектировании образования учитывать особенности человеческой природы, соотноситься с логикой развертывания субъективной реальности и обеспечивать становление «человеческого качества» в человеке, что связано с самосознанием [2]. Таким образом, следует подчеркнуть актуальность исследования цели, связанной с формированием у будущих специалистов опыта самопознания как системообразующего качества образовательной и профессиональной деятельности.

Система вузовского профессионального образования, как показывает анализ педагогической действительности и ряд исследований, предметноцентрирована и недостаточно гибка ([2]; [17]). Отмечается, что инновационное развитие на уровне высшего профессионального образования сопряжено со множеством проблем, которые связаны, в основном, с формами взаимодействия участников такого процесса и с рассогласованием ценностей. Но главная проблема касается содержания образования. В содержании высшего профессионального образования на данный обозначились глубинные противоречия между очевидной необходимостью изменения наполнения образовательных программ и наличием жестких нормативных, процедурных и правовых норм и правил функционирования образовательных систем; между стремлением к формализации процессов и невозможностью формализовать творческий аспект, присущий преподавательской и учебной деятельности; между рыночным характером предоставляемых образовательных услуг и фундаментальной ролью образования в обществе [14; 69].

Наблюдается перевес теоретической подготовки в ущерб практическим навыкам. Считается излишеством выделять в вузах время на вопросы самопознания. Как показывает проведенный в рамках

нашего исследования опрос недавних выпускников вуза, среди них учителя школ и юристы (50 человек из Московской, Волгоградской, Нижегородской областей и Республики Калмыкия), подавляющее большинство из них признались, что им недостает знаний о себе, собственных внутренних процессах, о человеке и особенностях межличностного взаимодействия и о психологической стороне профессиональной деятельности. При этом, знания о «вообще» психологии у них есть, недостает опыта саморефлексии. И это доказывает необходимость более пристального внимания к внутренним ресурсам студентов и к опыту самопознания как «ядру» содержания профессионального образования.

В науке существует достаточно исследований, посвященных проблеме профессионализма и профессионально-личностного саморазвития специалиста. Например, рассмотрены особенности и пути повышения профессиональных способностей педагогов и специалистов помогающих профессий с позиции подходов: аксиологического и культурологического [9], компетентностного [11]; личностно ориентированного [23]. Несмотря на широкий спектр исследований, данная проблема пока еще слабо освещена с позиции гуманитарно-антропологического подхода, в контексте психологии сознания и в ракурсе когнитивных исследований. Содержание профессионального образования специалистов нуждается в исследовании именно с этих позиций.

Вопросам разработки содержания профессионального образования, учитывающего контекст развития личности и ориентированного на субъектность будущего специалиста, посвящено немало фундаментальных работ ([6]; [10]; [17] и др.). Растет число исследований, в которых раскрывается роль развития самосознания личности, ее рефлексивных навыков и метакогнитивных способностей в образовательном процессе ([12]; [15]; [21] и др.). Все это свидетельствует о тенденции поворота образования к «внутреннему человеку» и структурирования научного педагогического знания с учетом гуманитарной составляющей.

Говоря о гуманитарности образования, мы имеем в виду множество нюансов, связанных с «человеческим фактором», с субъективностью человеческой реальности. Процесс обучения в гуманитар-



ной модели образования – это не процесс усвоения готового знания, а одновременно и постижение объектов познания, и развитие самого «аппарата» познания (опознавания, узнавания, постижения). В центре внимания субъекта образования он сам – тот, кто учится, а не тот, кого учат. Здесь важны условия для открытия в себе потенциала авторства, своего глубинного «self».

Гуманитарный компонент содержания профессионального образования связан с внутренними процессами личности студента. А они, так или иначе, касаются процессов самовосприятия, самопознания, самосознания, саморефлексии, самоуправления. В психолого-педагогической литературе самопознание определяется как процесс познания себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т.п. ([5], [18], [19]). Доказано, что несформированность способов самопознания приводит к несформированности всей системы представлений личности о себе как субъекте профессиональной деятельности.

В науке изучение феномена самопознания восходит к идеалистической философской традиции, которая опирается, в основном, на естественно-научный, социально-психологический и личностный подходы [20]. Нам важно посмотреть на данный феномен в контексте проблемы содержания профессионального образования будущего специалиста с позиций гуманитарного подхода и с учетом знаний когнитивистики, располагающей знаниями об особенностях развития нейроструктур человека.

Целью нашего исследования мы ставим обоснование, с позиции гуманитарного и когнитивного подходов, опыта самопознания в качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущих специалистов. Важными исследовательскими задачами, в связи с этим, видим выявление методов и условий формирования у студентов такого опыта в условиях вузовского образовательного процесса.

Анализ педагогических исследований показывает, что опыт самопознания на уровне эмпирической личности в педагогике изучен еще довольно слабо ([3]; [24]). Фактически не проработан вопрос о способах познания самого инструмента самопознания в условиях учебной ситуации. Трудность заключается в том, что процессы, о которых идет речь, протекают «внутри» личности. Они почти не

поддаются рационализации и трудно измеряемы. Сам познавательный акт усложняется тем, что личность выступает одновременно и объектом, и субъектом познания.

Наше исследование базируется на методологии гуманитарно-антропологического подхода ([4]; [10]) и междисциплинарного знания в области когнитивных наук ([13]; [15]; [28]), что позволяет охватывать внешнюю (объективную) и внутреннюю (субъективную) стороны образования. Формирование опыта самопознания будущего специалиста, в контексте данной методологии, предстает как познание содержания, функций и структуры сознания самой познающей личности в условиях учебных ситуаций.

К методологическим основаниям нашего исследования относятся также представления об образно-знаковой природе гуманитарного знания [16] и о текстуально-диалогическом направлении образовательной деятельности [2]. Это позволяет в образовательном процессе опредмечивать с помощью знака феномены субъективной реальности и делать их предметом изучения. А потому текстуально-диалогическую деятельность следует признать ведущей деятельностью в системе образовательного процесса.

В исследовании нами использованы методы анализа, сопоставления, анкетирования, проективного тестирования, наблюдений, диалога, контент-анализа. В эксперименте, посвященном формированию у будущих специалистов опыта самопознания, принимают участие студенты инженерно-технологического факультета, факультета педагогического образования и биологии Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, а также магистранты педагогического направления (всего около 220 человек). Новизна исследования состоит в уточнении сущности опыта самопознания как гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего учителя; в обосновании модели текстуально-диалогической образовательной деятельности в качестве метода включения исследуемого опыта в содержание профессионального образования.

Опыт самопознания мы выделяем в качестве «единицы» гуманитарного знания, элемента профессионального сознания и гуманитарного компонента содержания профессионального образова-

ния будущего специалиста. Имеется в виду то содержание, которое, по словам Ю.В. Сенько, «не дано, а задано». Оно строится в диалоге культур – не только «ставшей» культуры, представленной в учебниках, но и культуры обучающего и обучаемого [22]. Опираясь на знание гуманитарной модели образования и на междисциплинарное поле когнитивных исследований, мы определили, что опыт самопознания включается в себя знания, умения, навыки, творческие способности и отношения по поводу познания личностью содержания, функций и структуры собственного сознания. Под сознанием в данном случае мы понимаем интегративный способ бытия человека, проявляющийся в его способности осваивать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования [10]. Сознание конкретного человека тесно связано с его субъективной реальностью.

Знание о субъективной реальности как «внутреннем» индивидуально-субъективном опыте, присущем только данному индивиду, и как, в ее онтологическом статусе, информации, воплощенной (закодированной) в определенной мозговой нейродинамической системе [8], а также понимание структуры сознания человека [1] позволили нам выделить три спектра (уровня) объекта познания, составляющего целостность исследуемого нами опыта самопознания:

- 1) содержание сознания (ощущения, эмоции, мысли, переживания, образы, представления и т.п.);
- 2) функции сознания (внимание, восприятие, мышление и др.);
- 3) структура сознания (личностная позиция, Я-образ, Я-концепция).

Опыт самопознания предполагает опыт саморефлексии в ее процессуальном проявлении. Такая рефлексия, соотносясь с различными видами основных когнитивных процессов, проявляется на различных уровнях когнитивной иерархии сознания человека [13]. Мы фиксируем ее, осознавая через понятия самоощущения, самовосприятия, аутопредставлений, «самонаправленного» внимания. Формирование опыта самопознания возможно в контексте когнитивного обучения, которое опирается на принципы сознательности и активности личности в образовательной ситуации, на процедуры

и стратегии, которые признают важность метапознания и опосредующих процессов [15]. Оно учитывает принципиальную связь человеческого познания со свойствами нервной системы, воплощенной в теле [28].

При разработке методов исследования мы опирались на знания об опыте самопознания в контексте метакогнитивных процессов, которые довольно сложны для изучения и не имеют своего «итогового продукта». Они не проявляются непосредственно в какой-либо характеристике деятельности, поведения, общения, но могут быть опосредованно отслеживаться через один из важных когнитивных процессов – внимание [12]. Следовательно, именно работа с вниманием студентов и должна лечь в основу отбора содержания и выбора методов их профессиональной подготовки. Что это значит? Как необходимо «управлять» вниманием студентов, не нарушая принцип гуманитарности?

Необходима та деятельность, которая позволит студентам, с одной стороны, получить инструменты для внутренней интроспективной работы, с другой, иметь свободу ценностно-смыслового выбора. Текстуально-диалогический метод дает такую возможность. Данный метод заключается в переводе безличной учебной информации в авторско-адресный текст и в диалогическом постижении такого текста [2]. Текстуально-диалогическая деятельность позволяет осознавать себя в качестве «автора» и «адресата» высказывания, получать информацию о субъективной реальности через ее знаковое выражение.

В ходе исследования нами были разработаны варианты текстуально-диалогических авторских проективных методик, позволяющих студентам через работу со своим вниманием изучать и формировать опыт самопознания. Среди них – методы нарратива, дискурс-анализа и метод реконструкции учебного занятия. Нарратив позволяет личности организовывать информацию о мире и о себе, упорядочивать случайные факты и явления в определенную последовательность событий, создавать такую связную и законченную историю, которая дает личности более глубокое понимание себя. Дать свое название учебному занятию и выделить себя как «героя» истории – вот пример задач нарративного характера.

Дискурс-анализ как совокупность аналитических методов интерпретации текстов и высказываний различного рода родился из соединения лингвистики, социологии и психоанализа. В качестве примера авторских методик, которые мы использовали в исследовании, можно назвать проективную методику дискурс-анализа «Моя цель». Это серия последовательно разворачивающихся вопросов, которые позволяют выхватывать вниманием внутренние объекты, не данные в осознании. Вопросы типа «Что ты думаешь о...», «Как ты чувствуешь в связи с...», «Что для тебя значит...», «Почему тебе важно...» дают возможность осознать уровни своего мышления.

Метод реконструкции учебного занятия – это возможность заново «прожить» учебную ситуацию и осознать свою субъектность. Это рефлексивный анализ студентом своего участия в образовательном процессе на учебном занятии, восприятия своего поведения и действий во время него. Данный метод разработан на основе «концепции полезности» Д. Канемана, исследующего проблему соотношения «переживающего Я» и «помнящего Я» при учете когнитивных и ситуационных факторов и понимании психологических процессов, которые управляют нашими суждениями и принятием решений [27].

В ходе исследования мы столкнулись с тем, что можно назвать как «трудная проблема сознания». Нами обнаружено, что на начальном этапе работы со студентами фактически у всех 100 % отсутствовало внимание к себе как объекту познания. В центре их внимания оставался учебный предмет. В процессе экспериментальной работы, буквально через несколько занятий, большинство студентов научились различать объекты, процесс и субъекта познания. Было установлено, что степень самопознаваемости и интерпретации феноменов субъективной реальности зависит от многих факторов, которые еще следует исследовать. Среди них: способность различения «переживающего Я» и «помнящего Я»; ценностный уровень самосознания; когнитивно-лингвистические особенности личности; характер межличностных отношений в учебной группе и др.

Мы можем говорить лишь о качественных результатах исследования, полагая, что те гуманитарные явления и феномены, о ко-

торых идет речь, довольно сложны для количественных измерений. Вопрос о разработке содержания профессионального образования требует дальнейшего поиска новых путей совершенствования содержания профессионального образования в соответствии с тенденциями развития нейродидактики и постнеклассической науки.

В ходе работы со студентами нами обнаружена взаимосвязь между знанием себя как носителя содержания, функций, структуры сознания и их результатами образовательной деятельности. Такая взаимосвязь была выявлена у студентов и магистрантов на основе анализа их высказываний, резюме, эссе, презентаций, видеоматериалов, программ профессионально-личностного саморазвития. Замечено: «самопознанность», которую можно рассматривать как основу психологической разумности будущих специалистов, оказывает влияние на их умение вести диалог с другим человеком, на самочувствие, на качественные изменения в отношении своей профессии.

Уже на промежуточном этапе исследования нами обнаружены, помимо положительных изменений у студентов и магистрантов в плане их отношения к учебе, другие показатели их личностного развития: улучшение их самочувствия, повышение интереса к профессионально-личностному развитию, рост инициативности, активность в исследовательской и проектной деятельности, связанной с гуманитарной проблематикой и др. Через три месяца работы со студентами по программе эксперимента 79 % из них отметили, что стали меньше уставать на учебных занятиях и повысился их интерес к будущей профессии, тогда как на констатирующем этапе эксперимента 96 % заявляли об утомляемости и тревожности по поводу своего профессионального будущего. Мы делаем вывод о непосредственной связи результатов образования и самочувствия будущих специалистов от сформированности у них опыта самопознания.

Результаты нашего исследования находятся на стадии завершения и частично внедрены в практику в виде содержания дисциплин и образовательных программ в Калмыцком государственном университете. Разработанная текстуально-диалогическая форма работы со студентами и магистрантами, связанная с формированием

у них опыта самопознания, реализуется в процессе изучения целого ряда учебных дисциплин и в условиях проектной деятельности на уровне бакалавриата и педагогической магистратуры. Анализ методов работы со студентами дает нам основание сделать вывод об эффективности разработанной программы формирования у будущих специалистов опыта самопознания.

### Библиографический список

1. Акопов, Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
2. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 19-27.
3. Белова, С.В. Проблема самопознания будущего учителя в системе педагогического образования / С.В. Белова, С.Н. Ботова, Т.С. Хазыкова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 1. – С. 10-14.
4. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
5. Блинова, В.Л., Блинова, Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.
6. Вербицкий, А. А. О категориальном аппарате контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 57-66.
7. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
8. Дубровский, Д.И. Субъективная реальность // Философская антропология. – 2018. – Т. 4. – № 2. – С. 186–217
9. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина // Сибирский педагогический журнал. – 2005.
10. Исаев, Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 432 с.

11. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
12. Карпов, А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2005.
13. Карпов, А.В., Карпов, А.А., Субботина, Л.Ю. Методологические и методические основы исследования метакогнитивных детерминант организации деятельности // Российский психологический журнал. – 2017. – Том 14, № 1. – С. 149–175.
14. Каширина, С.Д. Современная высшая школа в условиях перехода к инновационному развитию // Педагогическое образование в России 2014. – № 8. – С. 68–75.
15. Кларин, М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля // Отечественная и зарубежная педагогика / М.В. Кларин. – 2017. – № 6. – С. 94–103.
16. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001.
17. Лескова, И.А. Концепция субъектоцентрированного содержания высшего образования: монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016.
18. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений ср. проф. образования, обучающихся в педагогических училищах и колледжах. – М.: Academia, 2002.
19. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. – 2-е изд., доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020.
20. Минюрова, С. А. Психология самопознания и саморазвития: Учебник / С.А. Минюрова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.
21. Савенкова, И.А., Семёнов, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты активизации профессионального самоопределения студентов – будущих психологов: монография. – Сочи: НОЦ РАО, 2005.



22. Сенько, Ю.В. Содержание образования: пространство выбора // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 6. – С. 54–62.

23. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического ун-та. – 2016. – № 2 (106). – С. 30-35.

24. Хазыкова, Т.С. Подготовка будущего учителя к педагогической коммуникации: гуманитарно-антропологический ракурс // Вестник Воронежского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 58-62.

25. Тульчинский, Г.Л. Смысл и гуманитарное знание // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы Междунар. конф. (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М.: Смысл, 2005. – С. 7–26.

26. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. – URL: [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml)

27. Kahneman, D. (2011) Thinking, Fast and Slow, Farrar, Straus and Giroux, ISBN 978-0374275631. (Reviewed by Freeman Dyson in New York Review of Books, 22 December 2011, pp. 40–44.

28. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in The Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. Basic Books. 1999.

29. Lippman L.H., Ryberg R., Carney R., Kristin A. Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. – Child Trends Publication, 2015. – 56 p.

## **2.2. Гуманитарное мышление как ценность и цель профессионального образования будущих инженеров**

Инженер в недавнем прошлом был довольно популярной и уважаемой в нашей стране фигурой. В сегодняшнем мире эта профессия инженера все более усложняется и видоизменяется, становясь более комплексной. Нетрудно заметить, что специалисты инженерных направлений в наши дни связаны фактически со всеми сферами деятельности и с разными областями социальной жизни. Они осваивают высокотехнологичные системы, довольно широко используют цифровые технологии. При этом нужно признать: инженерная профессия, все-таки, мало привлекает молодое поколение. Причина этого – высокие затраты умственного труда на обучение техническим специальностям, возрастающая ответственность и неготовность приспособливаться ко все более усложняющимся условиям работы на промышленных предприятиях, а потому возник дефицит кадров в инженерной сфере [5]. А также существует проблема, которая касается системы профессиональной подготовки будущего инженера в вузе. Вузы, как правило, не готовят к комплексной деятельности, какая сегодня предполагается в инженерии [6]. Очевидна необходимость перестройки профессионального образования будущего инженера и ориентации на профессионала, являющегося субъектом собственного сознания и своей профессиональной деятельности. Субъектность, по А.В. Брушлинскому, характеризуется выражением творческой активности как высшей системной ценностью сущности человека, как совокупностью его фундаментальных свойств и способностей превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [3].

На основе проведенного нами анализа программ обучения студентов инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета мы определили следующее. Данные программы строятся, главным образом, на предметоцентрированной основе. В основе их содержания лежит предметная информация, которая связана с конкретными дисциплинами и не предполагает выхода образовательного процесса на персонально-субъект-

ный уровень. Мы провели также анкетирование и интервьюирование студентов 1-3 курсов (80 чел.) инженерно-технологического факультета. Студентам был задан вопрос «Что вы считаете главным результатом своего профессионального образования?». Большинство опрошиваемых (94 %) называли знания и умения по предмету. И лишь незначительная часть (всего 6 %) упомянули личностные качества, а также креативное мышление и ценностное отношение к профессии.

Как говорит Е.А. Варшавский, сущность инженерного труда тесно связана с творчеством, с созданием таких систем и процессов, которые не могут быть порождены только природой, без участия человека [5]. Технологии постоянно обновляются. Научно-технический прогресс растет с небывалой скоростью. Понятно, что современного инженера нельзя качественно подготовить «по учебникам», и потому важна реализация такой образовательной системы, которая позволила бы студентам становиться не только субъектами инженерной деятельности, но и субъектами собственно инженерного мышления, а также гуманитарного мышления. Гуманитарное мышление – это, по нашему мнению, основа образования современного инженера, способного создавать продукты своей деятельности, согласуя свою деятельность с человеческими ценностями.

Нередко в исследованиях мышление специалистов инженерных профессий связывается с традиционными знаниями о «материальных объектах», с которыми имеет дело инженер. Но, как известно, инженер, прежде чем работать с этими объектами, должен хорошо понимать, что происходит с его вниманием, в его мышлении, воображении и в целом сознании. Речь о внутреннем «пространстве сознания» и о «геометрии ума» – о способности осознавать собственную субъективную реальность и динамику мыслительных процессов. В таком случае проблему формирования гуманитарного мышления, о которой идет речь, следует рассматривать в контексте гуманитарной модели инженерного образования. Исследуемый нами процесс мы связываем с развитием общей инженерной культуры и инженерной интуиции, конструктивного мышления, умения «видеть» и создавать пространственные формы в контексте изучения собственной личности (внутренний аспект) и дисциплин начертательной геометрии, инженерной графики (внешний аспект). Говоря

о дисциплинах, мы имеем в виду курсы: «Инженерная графика», «Строительство», «Градостроительство», «Основы архитектуры».

Исследуя особенности процесса формирования у будущих инженеров гуманитарного мышления, мы опираемся на идеи гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), позволяющие учитывать всю многомерность человеческой реальности, и знания в области когнитивистики (К.В. Анохин, А. Домасио, Ж. Лакофф, М.М. Кларин, М.В. Ядровская и др.), позволяющие видеть закономерности нейропроцессов и динамики сознания развивающейся личности. Прежде чем определить такие особенности, нам необходимо уточнить ключевые понятия.

В науке, в частности, в психологии достаточно широко раскрыты и глубоко проработаны понятия инженерного мышления, профессионального мышления, креативного мышления. Под профессиональным мышлением инженера понимается мышление, которое детерминировано его профессиональной деятельностью в условиях, требующих от специалиста способности разрешать самые сложные проблемные ситуации с учетом экономических, экологических, эстетических, эргономических, коммуникативных, управленческих требований [9].

Надо сказать, что понятия «инженерное мышление» и «техническое мышление» часто смешивают. Инженерное мышление – это особый вид мышления, которое формируется и проявляется при решении инженерных задач, позволяет быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [8; 18-19]. Инженерное мышление – это системное техническое мышление с элементами творческой деятельности, включающее в себя разные смежные типы мышлений [7]. Инженерному мышлению присуща креативность (С.Г. Кукушкин, Я.Л. Либерман, А.Ю. Рожик, и др.). Креативность, обобщенно, представляет собой творческие способности индивида порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуа-

ции [10]. Определено, что креативное мышление инженера отражает его способность нестандартно мыслить в ситуации решения технических задач.

Феномен мышления всегда рассматривался на протяжении всей истории философии (Платон, Парменид, И. Кант, Р. Декарт, М. Хайдеггер, А.М. Пятигорский, М.К. Мамардашвили и др.) и традиционно его понимание соотносилось с идеальным миром. Классическая философия утверждает: «мыслит ум». Сейчас прогрессивные ученые (в частности, в когнитивных науках) доказывают, что тело также способно «мыслить» и что человек есть био-психо-социо-духовная многогранная, многослойная, многоуровневая система. И способы организации этой системы как раз и отражают характер мышления [2].

В психологии мышление трактуется как психический процесс познавательной деятельности индивида, который характеризуется обобщенным и опосредованным отражением действительности. Такой процесс рассматривали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Ж. Пиаже и др. Выявлено, что мышление всегда сопровождает ту или иную деятельность, в которой требуется найти новое решение задачи и новые способы действий в определенных условиях. В контексте нашего исследования мы ставим вопрос: что собой представляет та деятельность, которая запрашивает гуманитарное мышление будущего инженера. С позиции идей гуманитарности, мы говорим о деятельности, предполагающей ценностно-смысловое отношение к профессии и управление своим профессионально-личностным развитием. То есть это деятельность, связанная с пониманием ее «человеческой» составляющей, с отношениями и самосозиданием инженера-профессионала.

Опираясь на идеи гуманитарно-антропологического подхода и методологию междисциплинарных когнитивных знаний, мы связываем возможность формирования у будущих специалистов инженерных профессии гуманитарного мышления, которое лежит в основе всех других видов мышления. В связи с этим нам требуется уточнить сущность гуманитарного мышления.

Обратимся к философии, которая сегодня пытается размышлять над идеалом науки и научного знания. Известный философ

В.М. Розин выделяет три типа идеала науки: античный, естественно-научный и гуманитарный [11]. Гуманитарное знание противопоставляется естественно-научному и изучает не саму природу, а человеческую реальность. По сути, это знание о самом человеке как рефлексирующем субъекте и создателе феноменов «другой», не природной, реальности – культуры, духа, сознания, собственной личности. А потому в изучении гуманитарных явлений невозможно отделить объект (познания, деятельности) от самого субъекта (исследователя, деятеля). Гуманитарные знания прямо или опосредованно включаются в изучаемые процессы или явления и даже влияют на них, и если, скажем, в качестве объекта исследования выступает внутренний мир человека, то одновременно в поле зрения оказывается и сам исследователь, который этот мир реконструирует и воссоздает [12].

Гуманитарное знание и познание связывают с феноменом интроспекции. И здесь возникает трудность исследования, так как интроспекция зависит от наблюдателя и от его индивидуального сознания. И мы в данном случае имеем дело с разными уровнями наблюдений, как в известном стихотворении: «В одно окно смотрели двое. Один увидел дождь и грязь, Другой листвы зеленой вязь, Весну и небо голубое. В одно окно смотрели двое». И потому оппоненты гуманитарного знания довольно критично относятся к методу интроспекции, утверждая, что язык не в состоянии передать все оттенки индивидуального сознания [12].

Говоря о феномене гуманитарного мышления, мы сталкиваемся с этим «разбросом» субъективности и разноуровневым характером интроспективного опыта. В плане исследования это сложно, но в плане практической педагогической работы – именно здесь нужно искать возможности гуманитаризации содержания образования. И следует заметить, что даже «наивный» человеческий опыт (который делает объектом внимания гештальт-психология) нам важен в плане познания, самопознания человека в образовании. Для гуманитарного знания ценны любые ситуации, когда человек проживает свой опыт и интроспективно его исследует, а также когда другой человек (наблюдатель) пытается осмысливать свой подобный опыт. Здесь, конечно, имеет место быть определенная мера субъективности получаемого знания. Но в плане образовательного опыта

нам важен именно процесс осмысления этой субъективности, а некая объективная, одинаковая для всех «истина».

«Гуманитарные науки изучают человека как суверенного объекта, творца и распорядителя всей окружающей знаковой, культурной Вселенной. Они имеют дело с различными областями развитой и дифференцированной культуры, целенаправленными творческими усилиями человека: философия, нравственность, язык, литература, искусство, история, психология... Отсюда и множественное число *humanities*, указывающее на расчлененность и многообразие человеческих способностей» [14].

Гуманитарного ученого, пишет В.М. Розин, интересуют не технические области употребления научных знаний, а те, которые позволяют понять другого человека, объяснить определенный культурный или духовный феномен, внести новый смысл в определенную область культуры либо деятельности, и гуманитарная наука должна ориентироваться не на инженерию, а на другие виды деятельности и практики, которые предполагают художественное творчество и самообразование) [11]. В связи с этим, у нас возникает вопрос: как же мы можем ориентироваться не на инженерию, а на гуманитарное знание и мышление, если ведем речь о подготовке инженера? Здесь мы должны заметить, что различаем инженерию как особый пласт знания и технически-технологической деятельности и субъективная, «неинженерная» ситуация развития личности инженера. То есть мы разводим внешнюю объективную заданность и внутренний субъективный контекст.

Одна из важных методологических особенностей гуманитарного знания состоит в поиске целостности. Когда объект реконструируется через такое видение, то мы получаем более целостное знание, чем через естественно-научный дискурс. А потому гуманитарий, в некотором смысле, способен «достроить» знание в соответствии с собственным теоретическим проектом [12]. Вот это «собственное» и важно сделать для будущего специалиста предметом изучения в рамках его профессионального образования. И здесь, кстати, невозможно отстраниться от природы, от понимания ее особенностей и закономерностей. Получается, что гуманитарное мышление охватывает человека, говоря словами М. Шелера, в его

общей взаимосвязи жизни и природного космоса, когда есть понимание «солидарности всех живых существ между собой и одновременно солидарность мирового процесса с судьбой становления его высшей основы [13].

На эту же целостность гуманитарного знания, познания и мышления указывает М. Бубер. Нельзя, как полагает философ, исключать человека (самого смотрящего) из рассмотрения того или иного объекта и отрывать от человеческой целостности некую дисциплину или специальную область знания. Сущность гуманитарного познания в его открытости и доступности для идей о сущем и о наличном бытии, а также для выводов отдельных своих дисциплин [4].

Изучение человека, его внутреннего мира, социального поведения и деятельности требует постановки вопросов и поиска ответов, которые дают природа и культура, а также знания о ценностях, символах, идеалах, мифах, языке – обо всем том, что способно придавать смысл человеческим исканиям и помогать осознавать себя. Гуманитарный вектор направленности профессионального образования будущего инженера предполагает учитывание в образовательных ситуациях реальной полноты, возможности охватить всю широту и разнообразие человеческого опыта личности, методы описания феноменологии действия, инициатив, особенностей поведения, конкретных контекстов и жизненных ситуаций, в их совокупности случайного и преходящего, спонтанного и запрограммированного. И здесь важно, ориентируясь на гуманитарное мышление личности будущего профессионала, иметь в виду его «бытие-в-мире», его «присутствие» в конкретном моменте, его заблуждения, отчуждения, растерянность, незнание, непонимание себя.

Итак, гуманитарное мышление связано со способностью личности удерживать в своем внимании объект познания и самого познающего, с пониманием целостности знания и учетом всего широкого контекста, который имеет человеческая реальность, а также с представлением человеческого опыта в знаке и речи (высказывании). И такое мышление нужно инженеру-профессионалу, который умеет не только создавать некий продукт технического типа, но и



просчитывать его ценностно-смысловую составляющую и понимать свою деятельность, согласуясь с высшими человеческими ценностями.

Гуманитарное мышление можно рассматривать в соотношении с другими типами мышления, которые необходимы инженеру. В частности, с пространственно-геометрическим. Пространственно-геометрическое мышление, если его рассматривать в контексте гуманитарности, связано не с односторонне-предметными задачами в рамках изучения тех или иных курсов, а с ценностно-смысловыми, авторско-творческими проектировочными целями в условиях профессионально-личностного развития. Категории «пространственное мышление» и «геометрическое мышление», в данном случае, соотносятся с когнитивными процессами инженера, с его способностью видеть себя как субъекта, как носителя знания «о себе» и разных способов мышления и «через себя» видеть объекты своей деятельности. И тогда можно говорить о гуманитарном мышлении инженера.

Мыслительные способности инженера связаны с теоретическим, практическим, образным, понятийным уровнями мышления. Мы выделяем также «отдельный» уровень, отражающий способность воспринимать себя как субъекта профессии, а также способности работать со структурами своего сознания через феномены «внутреннее пространство», «геометрия ума», «поле сознания», «объекты мышления». В данном случае мышление и управление им выступают в качестве инструмента профессиональной деятельности. Здесь характеристики «пространственный» и «геометрический» не сводятся к привычным понятиям точных наук или технических практик. Они отражают характеристики профессионального самосознания человека.

Опираясь на понимание мышления как ценностно-смыслового и психического процесса, на знание о сущности пространства как формы бытия и о геометрии как способе изучения пространственных структур и отношений, мы определили понятие пространственно-геометрического мышления как когнитивного процесса конструирования субъективной реальности, который связан со способностью личности осознавать себя в границах своей субъективной реальности (то есть в пространстве своих образов, представлений, идей, смыслов, ценностей) и осознанно управлять процессом

трансформации «геометрии ума» с целью расширения своих творческих возможностей.

В отличие от естественнонаучных, гуманитарные науки связаны с поисками смысла человеческого бытия, познавательное отношение в них неотделимо от ценностного, объективное знание от субъективного. Вследствие этого они тесно перекрываются с ненаучными способами постижения окружающего мира. Корни гуманитарного мышления восходят к мифологическому сознанию и эзотерическим воззрениям на мир. Это образное, целостное, эмоционально окрашенное, экспрессивное представление окружающего мира, отражающее его многофакторность и полифункциональность. Для него характерна возможность множества путей решения проблемы, толерантность, многозначность, интуитивное начало, сочетание иррационального и трансцендентного, стохастичность и неопределенность. В нем отсутствуют понятия абсолютности и однозначности. И в то же время гуманитарное мышление немислимо без анализа, синтеза, глубокой логики и высокой абстракции. Понимание и осознание окружающего мира в рамках этого мышления зависит от индивидуальных субъективных ощущений, восприятий и представлений человека, от его знания своих возможностей наблюдателя, деятеля, исследователя, способного видеть себя частью осваиваемой им среды, существует внутри нее, подчиняется ее законам.

Обобщая, мы приходим к следующему заключению. Формирование гуманитарного мышления является важной ценностью и необходимой целью профессионального образования будущего инженера в контексте идей гуманитарности. Гуманитарность мы понимаем как особое качество образования, которое связано с развитием самосознания личности, ее субъектности и предполагает текстуально-диалогические методы [1]. Современному инженеру-профессионалу, реализующему гуманитарный принцип в своей профессии, гуманитарное мышление позволит создавать продукты деятельности, которые соответствуют характеристикам авторства, креативности, экологичности, эстетичности, культуросообразности, природосообразности, человекообразности (гуманитарности).

Понимание опыта гуманитарного мышления как основы будущей профессии позволяет уточнить гуманитарный компонент содержания профессионального образования будущих инженеров. Исходя из этого, в нашем исследовании мы ставим цель, которая касается разработки модели формирования гуманитарного мышления у будущих инженеров и требует дальнейших разработок. Поиск путей решения данной цели мы связываем с возможностью осуществления в условиях вузовского обучения принципа единства гуманитарной и естественнонаучной составляющей инженерного образования.

### Библиографический список

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – №6. – с. 19-27.
2. Бек, Дон. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / Дон Бек, Крис Кован; [пер. с англ. Илона Фрейман, Павел Миронов]. – Санкт-Петербург : Бест Бизнес Букс, 2010.
3. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. /А.В. Брушлинский. – М.: МПСИ, 2003. – С. 407
4. Бубер, М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – С. 162.
5. Варшавский, А. Е. Проблемы дефицита инженерно-технических кадров / А. Е. Варшавский, Е. В. Кочеткова // Экономический анализ: теория и практика. – 2015. – № 32(431). – С. 2-16.
6. Коршунов, А.Н. Проблемы подготовки инженеров в современных условиях / А. Коршунов // Наука и инновации. – 2019. – № 2. – С. 18-23
7. Лебедева, Т. Н. Инженерное мышление: определение и состав его компонентов / Т. Н. Лебедева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-3. – С. 66-68.
8. Мустафина, Д.А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста / Д.А. Мустафина, Г.А. Рахманкулова, Н.Н. Короткова // Педагогические науки. – 2010. – №8. – С. 16–20.
9. Очиров, М.Н. Развитие профессионального мышления будущих инженеров / М.Н. Очиров, О.А. Гармаев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 15. – С. 57-60.
10. Рожик, А. Ю. Креативная составляющая инженерного мышления: теоретическое и экспериментальное исследование /

А. Ю. Рожик // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Т. 10. – № 2. – С. 89-108.

11. Розин, В.М. Предпосылки и особенности античной культуры. – М.: ИФ РАН, 2004. – С. 9.

12. Спирова, Э. М. Специфика гуманитарного мышления / Э. М. Спирова // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2014. – № 1(25). – С. 27-44.

13. Шелер, М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 117-118.

14. Эпштейн, М.Н. Гуманология // Культурология: Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. и авт. проекта С.Я. Левит. – М.: РОССПЭН, 2007. – Т. 1. – С. 525.

### 2.3. Принцип гуманитарности в построении содержания технических дисциплин

Цифровизация, технологизация, роботизация ускоряют свои темпы и становятся неотъемлемой частью нашей современной жизни. А потому не удивительно, что в программе бакалавриата по направлению подготовки «44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) появилась дисциплины «Основы робототехники», «Образовательная робототехника в дополнительном образовании», «3-D моделирование и прототипирование», «Технологии виртуальной реальности». Данные дисциплины реализуются на инженерно-технологическом факультете Калмыцкого государственного университета.

Рассматривая важность введения курса, о котором идет речь, мы подчеркиваем необходимость поиска точек соприкосновения с идеей человекообразности и гуманитарных смыслов образования. Такие идеи – запрос времени. Будущее человеческой цивилизации должно быть связано с балансом материального и духовного, искусственного и живого, а также со становлением «человека культуры», объединяющем в себе эти полярности и сохраняющем в себе «человеческое».

Образование традиционно было ориентировано за запросы индустриализации. Оно было связано с конвейерным, поточным производством, со стандартизированными, во многом безличностными, операциями и технологическими алгоритмами. Это ориентированность на труд специалистов массовых профессий. Образование в 21 веке, очевидно, требует уже другого подхода. Небывалый научно-технический прогресс и новые технологии, с одной стороны, и усложнение социальных связей и появление новых вызовов перед человечеством, с другой, востребуют иной тип специалиста. Так как очень многие процессы в тех или иных сферах все более автоматизируются и роботизируются, надобность в людях, чья компетентность уступает машине, отпадает. Интересны в связи с этим неоднозначные перспективы, которые открываются перед человечеством в фантастическом будущем, которое может стать реальностью. Вот что говорят исследователи, чья область интересов связана с искусственным интеллектом: «Представьте себе, что каждая частичка воздуха, капля дождя, каждый блик света на кам-

нях, каждый нанобот и элемент микросхемы, выходящей с заводского конвейера, – все это на самом деле станет частью общей системы принятия решений, элементами суперкомпьютера, решающего куда и как эволюционирует Вселенная» [11, с. 30].

Искусственный интеллект, разнообразные новые технологии и робототехника открывают сегодня огромные перспективы, дают новые возможности. Но, вместе с тем, приносят множество проблем и рисков. Уже сейчас можно утверждать: проблема отношений человека с машиной и новыми технологиями требует психолого-педагогического исследования, понимания этической, экологической и гуманитарной составляющих. Необходим пересмотр основ образования, направленного на формирование самосознания человека, который является не «обслуживателем» машины, а творцом своей реальности. Это образование, развивающее в личности потенциал человека. Как говорит О.Н. Смолин, вопрос об увеличении вложений в человеческий потенциал, на фоне вложений в современные технологии, остается ключевым для перспектив развития страны и преодоления внешнего давления [9, с. 15].

Дисциплины, которые мы уже упоминали, вызывают у студентов неподдельный интерес. Вполне понятно: потенциал содержания этих предметов (информационный, практический, конструкторско-творческий, проектно-исследовательский) огромен. Но вопрос, который мы ставим, связан с возможностями решения задачи привнесения гуманитарных смыслов в изучение данных дисциплин. Мы имеем в виду профессиональное образование в контексте гуманитарной модели, когда в центре внимания – становление профессионала, способного выступать носителем ценностей своей профессии и автором своей профессиональной системы.

Профессионал гуманитарного типа способен превращать знания в ресурс и быть субъектом собственной деятельности. В подготовке такого профессионала ключевая роль отводится овладению целостным знанием, умению входить в существующие профессиональные сообщества и строить новые, вырабатывать собственную позицию [5; 369]. В связи с этим встает вопрос о междисциплинарных связях в образовании, о балансе естественнонаучного и гуманитарного знания, о гармонизации внешней и внутренней сторон

образовательного процесса. Данные вопросы в педагогике освещены в ракурсе идеи создания в обществе единой духовной культуры и единой социоприродной системы [3]. Подробно изучены методологические основы гуманитаризации профессионального образования [2]. Но на уровне преподавания технических дисциплин и включения гуманитарной составляющей в содержание и процесс их изучения проблема остается открытой. Исследуя данную проблему в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, связанных с точными дисциплинами, мы опираемся здесь на методологию гуманитарного подхода ([5]; [6]) и междисциплинарных когнитивно-дидактических исследований ([8]; [12]).

Гуманитарность как особое качество образования, в определенной степени, соотносится с идеей человекообразности образования. Принцип человекообразности необходим в образовании, если мы ориентируемся не на исполнителей, а субъектов профессиональной деятельности. Данный принцип, по определению И.А. Колесниковой, указывает на объективную необходимость приведения любой педагогической деятельности в соответствие с мерой человеческого качества (человеческим измерением), а также на соотношение любых профессиональных действий педагога со свойствами человека, с его природой [6, с. 8].

Термин «человекообразное образование» появился в исследовательских работах и был введен в научный оборот в конце 1980-х годов. Он родился в связи с педагогическим экспериментом по разработке такого обучения, главной задачей которого было усиление роли личности ученика, опора на его внутренний личностный потенциал. Имелось в виду образование человека во всей его многогранности. Человекообразность образования предполагает, что каждый человек имеет заложенный в нём потенциал и устанавливает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать этот потенциал, и принцип человекообразности формулируется как идея о том, что образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к окружающему миру и самому себе [10].

Следует различать человекообразное образование от человеко-ориентированного или человеко-центрированного. Здесь сообразность понимается как соответствие образу, а центрированность – это указание на то, что образ человека выступает как объект

воздействия. Иногда ставят знак равенства между человекообразным образованием и человекообразующим, главной характеристикой которого считается выращивание «человечности» и смыслопоисковая деятельность.

С позиции человекообразного образования важно выходить на уровень смысла человека. Как говорит А.В. Хуторской, у каждого человека есть своя система координат, по отношению к которой он живет и действует, устанавливает ценностные основания, реализует свой путь, и главным инструментом выявления его смыслов, а также инструментом смыслополагания выступает рефлексия [10; 6]. Однако в исследованиях, посвященных данной проблеме, мы не находим конкретных методов и инструментов, позволяющих качество человекообразности постигать в рамках изучения точных и технических дисциплин. В частности, в рамках предмета «Технология и робототехника» мы ставим целью формирование творческой позиции личности, выступающей не «приложением» к технике, а понимающей роль этой техники как посредника в живых человеческих отношениях.

Основные черты человекообразующего образования: выявление и поддержание собственно человеческого, индивидуального, самобытного в человеке; соблюдение принципа природосообразности; эвристическая направленность обучения; продуктивность образования; рефлексия как основа педагогической работы. Но надо заметить, что такой тип образования не ставит специальную цель познания личностью собственного сознания. Сознание, в данном случае, есть интегративный способ бытия человека, проявляющийся в способности осваивать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования [5; 427]. Следовательно, говоря о гуманитарности образования, нужно иметь в виду ценностно-смысловой аспект содержания образования и ориентированность на то, что результатом собственно человеческого развития/эволюции является опыт самосознания личности. И потому требуется включение в содержание образования гуманитарного компонента, связанного с познанием не столько объекта, сколько самого познающего субъекта.



В нашем исследовании мы рассматриваем возможности построения процесса изучения цифровых технологий и робототехники с позиции принципа гуманитарности. Возьмем для примера дисциплину «Основы робототехники». Целью ее освоения является формирование знаний, умений и навыков по синтезу автоматизированных систем, анализу их работы, по современным областям их применения. Изучение данной дисциплины направлено на решение задач формирования знаний в области применения автоматизированных, мехатронных и робототехнических систем; умений выбирать необходимые типы робототехнических и мехатронных систем; навыков определять для них способы и системы управления. Содержание дисциплины охватывает круг вопросов, связанных с основами мехатроники, объединяющей механизмы прецизионной механики с электронными, электротехническими и компьютерными компонентами с целью проектирования и производства качественно новых модулей, машин, систем и робототехнических комплексов [7]. Возникает логичный вопрос: «где» искать гуманитарность в таком «однозначном» содержании? Ответ дает сам рассматриваемый нами принцип: гуманитарные смыслы лежат в ракурсе понимания роли места человека и человеческих ценностей в профессиональной деятельности. И нужно, на наш взгляд, пристальное внимание к способам организации образовательного процесса и коммуникативного взаимодействия студентов, который предстают не только как форма, но и как содержание образования. «Как» изучают робототехнику студенты и «как» взаимодействуют – в этом есть информационно-содержательная составляющая.

Принцип гуманитарности предполагает обращенность к человеческим ценностям и смыслам, к проявлению человеческого. Гуманитарное знание связано с истолкованием смысла бытия (М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.). Такое знание выступает не на предметном уровне, а на метапредметном и личностном уровнях. Анализ исследований показывает, что гуманитарный принцип, понимаемый как система мер по его воплощению в реальную педагогическую практику, требует реализации в содержании образования следующих компонентов:

- интегрированность во все курсы комплекса современных знаний о человеке, человеческой личности и путях решения актуальных проблем человечества, преобразуемость этих знаний в умения самопознания, самореализации, саморазвития;

- аксиологичность (акцент на смысле, понимание и освоение гуманистических ценностей);
- субъекториентированность (создание условий для выявления позиции обучающегося, интерпретации знаний на индивидуально-личностном уровне, с опорой на собственный опыт);
- диалектичность и полисемичность (переосмысление знаний, поиск новых значений);
- проблемность и диалогичность;
- осмысленность и рефлексивность;
- экзистенциальность [4, с. 10-11].

С учетом понимания гуманитарного принципа, нам видится важным в процессе изучения студентами цифровых технологий и робототехники стимулирование их интереса к познанию собственной личности и своих смыслов взаимодействия с миром техники и виртуальности. Также важно направлять внимание студентов к способам организации их работы и общения друг с другом, предоставлять возможность выходить на уровень рефлексии. Проекты и презентации, которые характерны для данного предмета, должны быть не просто моментом контроля, а средством диалогического общения студентов и поводом для изучения особенностей взаимодействия людей друг с другом и с миром машин. «Зачем создается тот или иной механизм (машина)?», «Какова роль человека в управлении данной технологией/машиной?», «Как должны развиваться человеческие общности в условиях развития технического и технологического прогресса?» – подобные вопросы должны определять направленность дискуссий студентов. И это означает, что нельзя игнорировать в процессе изучения точных дисциплин вопросы философии образования, связанные с пониманием бытия человека.

В обществе обычно принято разделять специалистов разных областей на «технарей», «естественников» и «гуманитариев». Первые занимаются созданием технических объектов и их применением, разработкой технологий в производственной деятельности, изготовлением приборов и методов экспериментальной физики. Деятельность вторых связана с природными объектами. А к третьей группе принято относить тех, кто изучает тексты, культуру, язык – то, что создано людьми и имеет художественно-сим-

волическую природу. Мы не ставим вопроса о «переделке» технаря в гуманитария, но нам важно исследовать вопросы гуманитарности в подготовке профессионалов, имеющих дело с техникой. И здесь нужно рассматривать возможность перенесения знания из одной области в другую. В частности, внимание к языку, знаку и текстуальности может стать «окном возможностей» для развития системы подготовки будущего инженера. Например, его способность точно «называть» тот или иной прибор, продукт своего труда – это и будет означать реализацию некоторых положений гуманитарного принципа.

Одним из путей гуманитаризации профессионального образования будущих специалистов, связанных с миром современных технологий и техники, нам видится включение в его содержание элементов искусства, выступающего средством целостного познания человека и человеческой психики. А потому, на наш взгляд, перспективно объединять в процессе изучения цифровых технологий и робототехники «физику» и «лирику», когда студенты дают художественное прочтение тем изобретениям, которыми они занимаются, и выходят на уровень постижения экзистенциальных проблем. Примером такого выхода в межпредметные связи можно назвать нашу работу со студентами, когда включались в занятия по основам робототехники обсуждение фантастического рассказа Рэя Брэдбери «Электронное тело пою» и анализ эссе студентов «Техника в моем доме». Также студентам предлагалось сделать авторское прочтение своего проекта (изделия), анализируя его включенность в систему отношений и представляя его как некий «текст». Это пример образовательного процесса, разворачивающегося в контексте текстуально-диалогической деятельности, которая выступает одним из ведущих методов реализации принципа гуманитарности [1]. В таком случае в центре внимания оказывается личность не в роли пользователя технологий и техники, а в роли автора, связанного посредством предмета (машины, проекта) диалогически с «адресатом». Здесь акцент переходит с объекта на субъекта деятельности, который исследует собственные творческие возможности и способы включенности в коммуникативные связи.

В результате открытой анкеты среди будущих учителей технологии (28 чел.) нами было выявлено, что многие студенты подчеркивали

важность такой работы, в которой они имели возможность самовыражаться и совместно исследовать. В большинстве анкет на вопрос «Что больше всего нравится в работе над проектом?» были ответы типа: «Мои собственные возможности и творческая реализация».

Также наши студенты принимают участие в работе детского технопарка «Кванториум», созданного как учреждение дополнительного образования для детей в возрасте от 10 до 18 лет в Республике Калмыкия в 2019 году. Они приобщаются к созданию уникальной среды развития детей по научно-исследовательским и инженерно-техническим направлениям, которая оснащена высокотехнологичным оборудованием. В элистинском технопарке дети учатся создавать действующие модели летательных аппаратов, конструировать различные виды роботов, настраивать и устанавливать беспроводную связь между мобильным роботом и компьютером, создавать электронные устройства и многое другое. Перед преподавателями и студентами, которые участвуют к работе «Кванториума», стоит задача заинтересовать детей программами, помочь им самоопределиться, развить творческие и технические способности. И это требует гуманитарной подготовленности – понимания природы человека, его отношений, развития сознания.

Рефлексия участия в работе технопарка и взаимодействия с детьми и молодежью становится важной частью содержания профессионального образования в контексте изучения цифровых технологий и робототехники в вузе. Студенты инженерно-технологического факультета КалмГУ, которые проходят практику и обучение в «Кванториуме», предлагается осмыслить свой опыт «проживания» деятельности как культуротворчества.

В своей книге «Форма жизни № 4: Как остаться человеком в эпоху расцвета искусственного интеллекта» Евгений Черешнев, размышляя о человеке и его мозге, говорит, что мы отличаемся от животных способностью объединяться в группы для выполнения каких-либо сложных задач. «Сегодня десятки тысяч людей совместно строят космические корабли и программируют искусственный интеллект – задачи, доступные только высокоорганизованным системам с развитой специализацией групп, а не отдельным людям» [11; 21]. Именно это делает нас людьми – способность организовывать сообщества и совместно решать задачи, среди которых

важно является задача очеловечивания наших социальных систем и нашей деятельности.

Можно резюмировать, что если идти в изучении технических дисциплин в сторону гуманитаризации, то следует особое внимание уделить возможностям самопознания, осмысления ценностей изучаемого материала и характеру взаимодействия студентов. Принцип гуманитарности определяет задачи и роль проектной и других видов деятельности в процессе изучения студентами технологии и робототехники, которые связаны не столько с управлением механизмами, сколько с динамикой отношений, с атмосферой взаимодействия, с развитием мышления и опыта самопознания, с эмоциональными переживаниями и личностными отношениями. Опыт самопознания и рефлексии своего уровня осознанности связаны с когнитивными процессами. Так как когнитивные процессы индивида социально обусловлены и культуроспецифичны [8], важно создавать среду социально-культурных отношений, в которой рождаются совместно выработанные критерии тех или иных технических, технологических проектов и происходит рефлексия (саморефлексия) индивидуального вклада в общую работу, рефлексия ответственности за результат.

Исследование вопросов реализации принципа гуманитарности в подготовке будущих профессионалов, имеющих дело с цифровыми технологиями и техникой, будет способствовать организации в вузе такого открытого образовательного пространства, которое адекватно природе человека и природе процесса познания. А тогда есть надежда, что в условиях расширения возможностей «думающих» машин человек не потеряет свое «человеческое лицо» и не превратится в «деталь» машины.

### Библиографический список

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования / С.В. Белова // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19-27.
2. Белова, С. В. Особенности гуманитарной модели профессионального образования будущих учителей технологии / С. В. Белова, С. Н. Ботова, Т. С. Хазыкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 35-38.

3. К вопросу о взаимосвязи естественнонаучного и гуманитарного знания / М. Д. Гольдфейн, А. В. Иванов, А. Д. Урсул [и др.] // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 2. – С. 341-347.

4. Журавлева, О. Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования / О. Н. Журавлева, Т. Н. Полякова // Человек и образование. – 2009. – № 1(18). – С. 9-13.

5. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013.

6. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология : для студентов высших учебных заведений, обучающихся по спец. 031300 – Социальная педагогика; 033400 – Педагогика / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Академия, 2005.

7. Кочетов, В.И. Системы ЧПУ и робототехника: учебное пособие / В.И. Кочетов. – Воронеж : Воронежская государственная лесотехническая академия, 2005.

8. Кларин, М. В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля / М. В. Кларин // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 6(45). – С. 94-103.

9. Смолин, О. Н. Наука и образование в условиях санкций: первоочередные антикризисные меры / О. Н. Смолин // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2022. – Т. 235. – № 3. – С. 140-157.

10. Хуторской, А.В. Научная школа человекообразного образования: концепция и структура / А.В. Хуторской // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – №6. – С. 4-10.

11. Черешнев, Е. М. Форма жизни № 4: Как остаться человеком в эпоху расцвета искусственного интеллекта / Евгений Черешнев. – М.: Альпина Паблишер, 2022.

12. Ядровская М.В. Моделирование в реализации когнитивного обучения // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 2. – С. 602-617.

## 2.4. Опыт решения учебно-личностных задач в содержании профессионального образования

Время, в которое мы сегодня живем, и социо-культурная ситуация, в которой находимся, характеризуются по-разному. Но философы, аналитики, социологи, ученые разных областей сходятся в оценке, что человеческое общество переживает сейчас небывалый кризис, являющийся, по сути, кризисом человека, его сознания. Период нового тысячелетия называют: эпохой «хаоса и турбулентности», когда люди охвачены «штормом конфликта ценностей» [1]. По словам Э. Тоффлера, это время глубочайшей перестройки системы глобальной власти. Сегодня, когда опрокинуты фундаментальные системы верований, когда человеку легко потеряться во «всемирной паутине» и отдалиться от собственной природы, необходимы усилия научной мысли в сторону осознания всей глубины и сложности гуманитарных систем. Перед профессиональным образованием стоят принципиально новые задачи, связанные с целостным развитием человека и с его «человекосообразным» бытием в профессии.

Специалистам разных специальностей, в том числе специалистам юридических профессий, с подготовкой которых связано наше исследование, необходимо сегодня более широкое видение человеческой проблематики. В частности, служащим в правоохранительных органах зачастую приходится быть одновременно и компетентными юристами, и квалифицированными экономистами, и тонкими психологами, и мудрыми воспитателями. Объектом деятельности юриста являются межличностные, общественные и международные отношения. Юрист, решая профессиональные задачи, призван собственной личностью утверждать в обществе правовую культуру. Но его профессиональное самосознание проявляется не только через передачу такой культуры и не только посредством профессиональной умелости, связанной со знанием юридических законов, особенностей взаимодействия с клиентами, средств коммуникации, но и со знанием себя как субъекта влияния на другую личность ([3], [11]). Быть на уровне современных требований многим выпускникам юридических факультетов довольно сложно по причине неготовности к ним и незнания себя как инструмента собственной профессиональной деятельности. Образование,

которое обращается к сущностным, глубинным структурам личности, к ее сознанию, ставит особые задачи. Их решение возможно в рамках реализации гуманитарной модели образования (С.В. Белова, И.В. Бобрышева), учитывающей многообразие и субъективность человеческой реальности. К сожалению, в практике высшей школы такая модель пока еще не реализуется. Если не говорить об отдельных примерах.

Нами проанализирован уровень подготовленности абитуриентов, поступающих на факультет управления и права Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова. В ходе бесед с будущими студентами мы обнаружили довольно слабый опыт саморефлексии, недостаточное понимание перспектив своей будущей профессии, неуверенность в себе. Среди причин этого, на наш взгляд, следует назвать довольно высокий удельный вес предметного материала, изучаемого в школе, и получение выпускниками школ внеличностной, отчужденной от них, как субъектов образования, информации. Это же, по сути, происходит и в вузе: студенты, в основном, получают предметные знания и умения.

Бесспорно, основу современного профобразования составляет овладение компетенциями и необходимо научить будущих специалистов решать профессиональные задачи. Но в любой профессии, а особенно в той, которая предполагает контакт с людьми, крайне важно понимание того, «кто» решает эти самые задачи. Речь о профессиональном образовании, ориентированном на гуманитарные принципы, на ценностное и целостное бытие личности.

Необходимость инноваций в образовании, связанных с гуманитаризацией, подчеркивается во многих исследованиях (Н.М. Борытко, С.Л. Братченко, И.А. Колесникова, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Ю.В. Сенько, В.И. Слободчиков и др.). Гуманитаризация образования не сводится к усилению роли предметов гуманитарного цикла. Она рассматривается как одно из условий реального пути возвращения к истокам педагогической науки и традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации [8]. При всей изученности феномена гуманитарности в педагогике, остаются неразработанными вопросы включения гуманитарного



компонента в содержание профессионального образования. Анализ учебников, учебных пособий и программ высшей школы, а также анализ исследований вопросов профессиональной подготовки ([5], [6]), показал, что их содержание носит фактологический характер, в них сделан упор на усвоение студентами уже готовой информации. В образовательном процессе нередко игнорируется личностный потенциал студентов.

Проблема, которой посвящено наше исследование, состоит в обосновании опыта решения будущими юристами учебно-личностных задач в качестве гуманитарного компонента содержания образования и выявлении способов формирования такого опыта в условиях реализации гуманитарной модели образования. Данная модель отражает целевые, содержательные и процессуальные характеристики профессионального образования, в котором студент выступает в качестве субъекта сознания, общения и деятельности. Мы пытаемся прояснить некоторые теоретические и практические аспекты исследования проблемы формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач.

Опираясь не методологию гуманитарности, мы исходим из знания о самом познающем субъекте. Они возникают «впервые» в момент осознания личностью себя как эмпирического человека, обладающего своей динамикой сознания (самосознания). Такие знания не просто «узнаются» личностью как некая информация, но, главным образом, «чувствуются», «проживаются» и требуют рефлексии.

Методологической основой нашего исследования выступил гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, М.К. Мамардашвили, М.М. Бахтин, Б.М. Бим-Бад и др.), согласно которому образование личности строится с учетом многомерности человеческой реальности, на «стыке» внешнего и внутреннего, объектного и субъектного, индивидуального и коллективного. Опыт, связанной с осмыслением себя в качестве субъекта образовательной деятельности, составляет суть такого образования. Мы также опираемся на методологию междисциплинарных исследований (К.В. Анохин, Н.В. Бехтерева, К. Грейвз, Д. Диспенза, Р. Докинз, Д. Хокинз и др.), позволяющих понимать суть работы с «внутренним» человеком и дающих представления об образовании, тесно связанном с эволюцией человеческого сознания. При этом мы понимаем, что «в распоряжении исследователей оказался огромный массив информации о функционировании когнитивной системы

человека, несопоставимый по своему объему и достоверности с теми знаниями, которые были накоплены человечеством в течение предшествующих тысячелетий» [7; 36].

В основу разработанной нами модели формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач положено знание о гуманитарном принципе образования, который раскрыт в работах Л.И. Воробьевой, М.А. Гусаковского, Э.Н. Гусинского, В.П. Зинченко, Е.И. Исаева, И.А. Колесниковой, В.В. Серикова, В.И. Слободчикова и др. Принцип гуманитарности предполагает: полифоничность и нелинейность познания; учет субъективной составляющей; внимание к знаковым системам, в которых проявляет себя человек; субъектность; диалогичность; осознанность знаний.

В качестве методов исследования нами использовались: анализ результатов исследований о развитии сознания/самосознания; анализ эмпирических данных о развитии рефлексивной сферы студентов; измерение уровней сформированности опыта решения учебно-личностных задач; теоретическое моделирование процесса формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач. Нами разработаны и апробированы авторские методики, которые носили диагностический и обучающий характер. Среди них, например, «Дневник будущего юриста», позволяющий отслеживать у студентов динамику процесса формирования опыта решения учебно-личностных задач.

Анализ исследований о содержании профессионального образования (А.Г. Бермус, Г.К. Селевко, О.М. Мутовкина, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) показал, что основной его структурной единицей сегодня признана компетентность. Она рассматривается не как набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в той или иной конкретной ситуации. Мы обращаем внимание на так называемую «гуманитарную» компетентность – способность решать задачи, касающиеся управления личности своим вниманием и мышлением, отношениями и переживаниями, то есть своей субъективной реальностью.

Проведенное нами обследование студентов разных факультетов Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (всего обследовано 342 человека) показало: подавляющее большинство из них не владеют такой гуманитарной компетентностью. Они понимают свое профессиональное образование как

накопление «отчужденных» профессиональных знаний, умений и навыков. Ориентированы на внешний локус контроля. У многих довольно невысокий уровень рефлексии, касающейся их отношения к обучению, к способам своей образовательной деятельности. Многие «не видят со стороны» себя на учебном занятии и не осознают свою субъектную позицию. Наблюдается отсутствие четких ценностных ориентиров в профессии и размытость жизненных целей. Большинству из них недостает знаний и умений, связанных с пониманием самих себя, отношением к себе, осознанием перспектив своего развития.

Мы ведем речь об опыте решения учебно-личностных задач. Его мы рассматриваем в контексте педагогической антропологии и идей гуманитарности. Опираясь на знания об учебной задаче, раскрытой в структуре учебной деятельности (А.Г. Балл, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др), на принцип гуманитарности в образовании, который требует понимания феноменов «наблюдающего Я» [4], «осознанного присутствия» [13, 14, 15], на знания о личности в образовании [9, 10], мы уточнили понятие учебно-личностных задач. Это задачи, которые отражают проблемную ситуацию личностного развития студента в контексте его профессиональной подготовки как субъекта образовательного процесса. Они запрашивают его способности управлять этим процессом. Формирование такого опыта возможно в условиях текстуально-диалогической деятельности [2]. Здесь в центре внимания оказывается гуманитарный текст, которым мы называем сообщение, отражающее содержание той или иной коммуникации и выражающее в знаке смысл отношений между «автором» и «адресатом». Это может быть акт мышления и действия, продукт деятельности, с которым возможен диалог и по поводу которого можно встать в рефлексивную позицию.

В структуре опыта решения учебно-личностных задач нами выделены три его вида:

- 1 – опыт решения проблемы «осознанного присутствия»;
- 2 – опыт решения проблемы осознанного диалогического контакта;
- 3 – опыт решения проблемы осознанного авторства в творческой деятельности.

Измерять исследуемый процесс позволяют критерии, которые мы выявили. Среди них:

а) мотивационно-гуманитарный – потребность в решении проблемы «осознанного присутствия» в учебной ситуации, позволяющей видеть значимость своего образования и понимать смысл своего профессионального образования, интерес к диалогу и к активной творческой позиции в образовательной деятельности;

б) когнитивно-гуманитарный – знание о проблемах своего отношения к изучению правоведческих дисциплин, о возможностях личностной включенности («осознанного присутствия») в учебную ситуацию, о своих способах ведения диалога и создания творческого продукта;

в) коммуникативно-гуманитарный – умение находиться в состоянии «осознанного присутствия» на занятии, выстраивать диалогические коммуникативные отношения с участниками образовательной ситуации;

г) деятельностно-гуманитарный – владение способами управления своим образованием, постановки и решения задач осознанной творческой деятельности.

Опыт решения учебно-личностных задач, обобщенно представляющий как опыт «присутствия», «контакта» и «субъектного действия», проявляется на уровнях: низком – «отсутствие (отчужденность)», среднем – фрагментарное включение, высоком – осознанное присутствие. Знание о критериях и уровнях формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач позволили нам разработать модель процесса формирования такого опыта.

Модель исследуемого нами процесса включает описание системы специально организованных диалогических ситуаций на разных этапах работы со студентами: мотивационно-ориентировочном – пробуждение интереса студентов к опыту «считывания» себя и собственных личностных проблем в контексте учебной ситуации, ориентировка в учебно-личностной проблематике; обучающе-исследовательском – формирование опыта самопознания, самоисследования, изучение собственных возможностей вступать в диалог с собой и другими; деятельностно-творческом – происходит развитие опыта творческой деятельности и осознание позиции автора творческого продукта. Ситуации, которые создавались на том

или ином этапе, выстраиваются вокруг вопросов, возникающих в логике проблем развития личностного развития студентов. Вопросы ставят студентов в рефлексивную позицию по отношению к себе как к субъектам образовательной ситуации, носителям ценностей будущей профессии, собеседникам коммуникации с другими, субъектам деятельности. Одной из действенных форм, способствующей формированию у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач, является «Дневник студента». Он предстает как способ рефлексии и как авторский текст.

Сравнивая данные исходного и итогового обследования студентов, мы выявили положительную динамику их профессионально-личностных качеств. Наблюдалось: увеличение процента студентов с «включенностью» в учебную ситуацию с 24% до 89% (по результатам наблюдений и проективных тестов); рост количества студентов, проявляющих интерес к изучаемым предметам и к профессии (по результатам наблюдений и анализа продуктов деятельности). Среди выпускников университета снизилась тревожность в отношении самопредъявления и публичных выступлений (по результатам наблюдений, бесед и интервью).

Перспективы нашего дальнейших исследований связаны с целым рядом проблем, среди которых: изучение опыта решения студентами учебно-личностных задач в процессе освоения разных дисциплин; разработка образовательных программ для студентов разных факультетов с включением данного опыта в содержание этих программ.

### Библиографический список

1. Бек, Д., Кован, К. Спиральная динамика: Управляя ценностями, лидерством и изменениями. – BestBusinessBooks, 2010. – 419 с.
2. Белова, С.В. Педагогика Диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография / С.В. Белова. – Москва: АПКИППРО. – 2006. – 380 с.
3. Березкина, Т.Е., Петров, А.А. Организационно-управленческая деятельность юриста. – М.: 2014.
4. Дейкман, Артур Д. Наблюдающее Я / пер с англ. Ю. Артемова, Ю. Аранов. – М.: Эннеагон Пресс, 2007. – 252 с.

5. Журавлева, О.Н. Методология обновления содержания современного школьного учебника на основе принципа гуманитарности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 261–268.

6. Загвязинский, В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В.И. Загвязинский; Гос. комитет СССР по народному образованию. – Челябинск: ЧПИ, 1990. – 96 с.

7. Меркулов, И.П. Когнитивная модель сознания // Эволюция. Мышление. Сознание. – М., 2004.

8. Савенкова, Л.Г. Гуманитаризация современного образования в условиях социокультурного пространства региона // Педагогика искусства. – № 4. – 2013. – С. 1–20.

9. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

10. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2014. – 359 с.

11. Храмцов, Е. Б. Психолого-педагогические проблемы подготовки студентов – будущих юристов / Е. Б. Храмцов // Вестник СамГУ. – 2010. – № 75. – С. 197–201.

12. Daniel Dennett's «Consciousness Explained». Symposium – In: «Inquiry», vol. 36,1993, No 1/2.

13. G. Globus. On I: The Conceptual Foundations of Responsibility. Archives of general Psychiatry 137(4) (April 1980): 417-422.

14. Halas E. Spoleczny kontekst znaczen w teorii symbolicznego interakcjonizmu. Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin, 1987.

15. Ziółkowski M. Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i sociologii fenomenologicznej jako wersji sociologii humanistycznej, PWN. Warszawa, 1981.

## **Глава 3. Гуманитарные образовательные технологии**

### **3.1. Текстуально-диалогическая технология в системе профессионального образования**

На часах истории человечества сейчас время, когда технологии стали нашей реальностью. На арену общественной жизни выходят те из них, которые связаны с искусственным интеллектом и которые позволяют выяснить, как деятельность «объективного» мозга может приводить к появлению субъективного разума. Считается, что наступает эра четырех конвергентных технологий. Это так называемые технологии NBIC (N – нано, B – био, I – инфо, C – когно).

Технологический подход широко реализуется и развивается сегодня в самых разных сферах деятельности. Всего несколько десятилетий назад пришел он и в сферу образования, хотя у многих вызвала споры ситуация внедрения в образовательный процесс технологий, которые, по мнению многих, признавались не лучшей альтернативой методик преподавания предмета. Споры уже, похоже, утихли, и технология как система адекватного проектирования, понимания предсказанных результатов, четкого управления и системно-комплексного решения педагогических проблем стала необходимой составляющей образования. Возникает лишь вопрос об особенностях и возможностях реализации тех или иных технологий. В нашем исследовании мы обращаемся к гуманитарным образовательным технологиям.

Существуют разные трактовки понятия гуманитарных образовательных технологий. Мы опираемся на идею, что такие технологии связаны с коммуникативной, интересубъективной образовательной средой [6]. Такие технологии становятся организующим принципом самого образовательного процесса и требуют перестройки сознания всех участников сложного процесса взаимодействия [3, с. 14]. В высшей школе принято различать гуманитарные технологии интерактивного и традиционного характера. Среди их специфических признаков выделяются: доминирование роли педагога в отборе содержания образования и организации образовательного

процесса в субъект-субъектной парадигме; использование традиционных форм обучения; преобладание непосредственного контактного взаимодействия преподавателя и студентов; использование информационно-коммуникационных технологий в качестве дополнительных средств обучения и канала обмена учебной информацией [2; 153]. Считается, что к гуманитарным технологиям нужно отнести технологии проектного, модульного и проблемного обучения, игровые технологии, методы кейсов, нарративные и дискурсивные технологии, технологии командной работы и др.

Рассматривая образование в контексте человекознания и эволюционного развития человека, необходимы такие образовательные технологии, которые помогают осуществлять процесс становления когнитивных структур и внутренних связей, учитывать человеческую природу, помогать эффективно ориентироваться в безбрежном океане информации, обеспечивать становление самосознания. Такие задачи под силу гуманитарным образовательным технологиям – таким, которые могут охватить всю сложность живых саморазвивающихся систем.

Гуманитарные образовательные технологии позволяют выходить на тот уровень образования, который обеспечивает предметный, метапредметный и личностный результаты. Реализация на практике таких технологий требует понимания многообразия всех внутренних и внешних связей, характерных для педагогических систем. Освоение педагогами гуманитарных образовательных технологий – это процесс изучения целостной педагогической реальности, начинающийся с опыта самоисследования и самоуправления, осознания себя как носителя культуры и как «педагогического инструмента».

Понятие педагогическая технология уже достаточно прочно укоренилось в педагогической теории и практике. Исследователями данное понятие трактуется как: содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько); описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков); искусство, мастерство (В.М. Шепель); процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов); продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным



обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов); от-refлексированная на уровне профессионального сознания логическая последовательность операций, отражающая объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели (И.А. Колесникова). Основными атрибутами технологии принято считать: логичность и последовательность (алгоритмичность), системность, воспроизводимость, гарантированность результата.

Проблемы создания и использования гуманитарных технологий, несомненно, связаны с познанием феномена гуманитарности и с развитием гуманитарного знания, строящегося на междисциплинарной основе, включающей в себя философию, антропологию, теорию коммуникаций, теорию познания, герменевтику и семиотику, социологию, культурологию и психологию. В философско-социологической традиции эта междисциплинарность отражена в работах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, Н. Лумана, М.К. Мамардашвили, Ю. Хабермаса, П.Г. Щедровицкого и др.

В педагогической теории и практике довольно часто используется термин «гуманитарные технологии». Он обладает широким спектром смыслов, обозначающих педагогические действия, конструкции содержания и методы образования. Во многих работах отмечается, что гуманитарные технологии связаны с такими феноменами, как: ценность жизни, уважение личности, бытие человека, качество жизни. Так или иначе, но гуманитарные образовательные технологии призваны продуцировать новый дискурс образования и строить такие модели обучения, которые предполагают признание достоинства личности, уважение к ее жизненной позиции, изучение языковой культуры и духовных факторов бытия, понимание субъективной составляющей жизненного уклада, деятельности и отношений.

По поводу гуманитарных технологий ведутся споры в научных и общественных кругах. Считается, что это технологии или инструменты влияния, взаимного воздействия институтов, корпораций и отдельных лиц друг на друга, и это воздействие может быть различным. Конечно же, когда речь заходит о технологиях человеческого влияния и социальной инженерии, необходимо учитывать природу человека и принцип уважения к его личностной свободе.

Гуманитарные технологии одни исследователи трактуют как совокупность технологий, которые направлены на создание, образование, обработку или изменение правил (рамки) сообщений и взаимоотношений людей согласно вызовам внешней среды [9]. Другие называют их технологиями по внедрению в массовое сознание под видом объективной информации желательного для определенных групп общества содержания, и их эффективность связана с возбуждением в людях определенных чувств, эмоций, установок [4]. По П.Г. Щедровицкому, гуманитарными можно признать те технологии, которые предполагают систематизацию, организацию, упорядочение в пространстве и во времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе гуманитарного знания [11]. И составляющими таких технологий являются различного рода идеи, мыслеформы, конструкты, схемы, знания, знаковая среда, а также сама человеческая психика и разные категории, связанные с сознанием человека – время, пространство, доверие, вера, ответственность, авторитет, авторство и т.п.

Обобщая, можно сделать вывод, что гуманитарные технологии предполагают влияние на человека и общество, связаны с коммуникацией и отношениями, основаны на знаковых системах. Они проектируются на основе системного и деятельностного подходов. Главным звеном для них выступает человеческое мышление, а содержательным ядром является информация, выполняющая посредническую функцию между субъектами деятельности. Для них характерно то, что они нелинейны, предполагают спонтанные факторы и трудно фиксируемый результат. Для них важно не столько содержание каких-либо элементов, сколько тип системных отношений между элементами.

Мы в нашем исследовании придерживаемся понимания гуманитарных технологий в сфере образования как технологий организации мыследеятельности и ее нормирования, принятия решений и их рефлексии, разрешения конфликта идей, осознанного планирования деятельности и осознания самого себя как деятеля, как личности, как индивидуальности [11].

Говоря о технологии в условиях гуманитарной образовательной модели, мы обращаем внимание на логику и объективные законо-

мерности развертывания отношений между субъектами образовательного процесса и логику развертывания определенного опыта, который можно назвать гуманитарным. Такой опыт не может сводиться к изучению определенных дисциплин. Он связан с постижением того, что делает человека Человеком. И это, согласно нашему исследованию [1], есть опыт самосознания (личностный аспект), диалогических отношений (коммуникативный аспект), культуротворчества (деятельностный аспект).

Для гуманитарных педагогических технологий характерны алгоритмичность, системность и воспроизводимость, которые соотношены с внутренней природой человека, его «человеческообразным» саморазвитием. Естественно, речь не идет о том, чтобы «алгоритмизировать» траекторию развития личности. Имеется виду лишь системная совокупность, логика, порядок функционирования всех личностных, предметно-содержательных, инструментальных и методологических средств, которые используются для достижения педагогических целей, согласующихся с целями гуманитарного образования. «Технологичность» в данном случае определяется совокупностью определенных образовательных ситуаций, которые должны быть выстроены в определенном порядке и отражать единую линию направленности образовательных целей и задач. Нарушение логики данных ситуации как раз и будет свидетельствовать об отсутствии технологии и, вообще, непонимании системности и целостности работы с человеком. При этом, технология как обычная «техника», безусловно, противоречит смыслу гуманитарного образования, если ее понимать как схему воздействия на человека. Речь идет о другом типе техники – той, что понимается как искусство работы педагога с другим человеком в контексте идеи самопознания, самосознания.

Характерная для педагогической технологии «трансформация объекта с бесконечным множеством свойств и постоянно меняющимся состоянием в объект, имеющий фиксированное число свойств, связей и отношений» [8] в системе гуманитарно-целостного образования предполагает различение объективной и субъективной составляющей педагогической технологии. Имеется виду логика, определенность, измеряемость внешних показателей и тот «невыразимый остаток», который фиксируется только самой личностью в ее внутренней самооценке.

Педагогические гуманитарные технологии – это технологии образовательного сотрудничества педагога-преподавателя с учениками/студентами. Такое сотрудничество базируется на принципах гуманитарной психологической практики, среди которых: забота о добывании нового бытийного опыта и его трансляции; взаимодействие в неопределенной ситуации, которая проективна для обеих сторон; продуцирование уникального, (авторского) знания; незавершенность диалога как открытость для корректировки смыслового знания; принцип минимального шага, гарантирующий участникам взаимодействия свободу выбора; альтернативность – многоаспектность и многопозиционность получаемого знания; связь процесса внешнего действия с внутренним развитием человека; отсутствие «техник» и признание уникальности подхода в каждом случае; вневходимость взрослого как отсутствие центрации на себе; принцип «резонанса», позволяющий актуализировать в настоящем конкретном действии весь прошлый опыт или его фрагменты [5, с. 97].

Та или иная педагогическая технология тесно связана с особенностями учебного процесса, на который она ориентируется. Гуманитарная педагогическая технология должна удовлетворять методологическим требованиям гуманитарного, «целостноформирующего» образования, которое дает человеку понимание себя как целостности (целого «высказывания»), которая может открываться только в диалоге. И в этом случае она предстает как система текстуально-диалогической деятельности (педагогической и образовательной). Можно выделить среди гуманитарных педагогических технологий текстуально-диалогическую технологию, под которой понимается система последовательно разворачиваемых диалогических ситуаций, ориентированных на опыт формирования самосознания в процессе диалогического восприятия, анализа и создания текстов как авторско-адресных сообщений, которые отражают субъективную реальность.

Нами определена последовательность технологических шагов в соответствии с логикой взаимодействия с субъективной реальностью, которая развивается в условиях «со-бытийной общности». Внутри этой общности и происходит приобщение к определенным

формам культуры и накопление диалогического опыта. Логика выстраивания текстуально-диалогической деятельности зависит от первичного гуманитарного текста, который педагог включает в педагогический процесс как его «стартовое начало». Таким текстом является текст культуры самого учителя, обращенный к ученикам и содержащий приглашение к диалогу. И вся последующая цепочка ситуаций обусловлена характером, содержанием, возможностями предыдущих.

Рассматриваемая технология направлена на формирования опыта диалога, проявляющегося на уровне отношений (диалогическое общение), продуктивной совместной деятельности (культуротворчества) и самоуправления (развития рефлексивного сознания). Опыт диалога включает в себя навыки:

- видения, осознания неоднозначности ситуации в отношениях «Я – Другой»;
- понимание и принятие Другого;
- установление позитивного контакта с Другим, согласование разных точек зрения;
  - установление вопросно-ответных отношений с собеседником;
  - удержание в мышлении разных точек зрения, разных ценностей и смыслов;
- конструктивное разрешение внутриличностных и межличностных конфликтов.

Диалогический опыт не формируется по принципу предметных знаний, его невозможно сформировать или навязать извне. Такой формируется, или даже накапливается, «внутри» человека естественным путем, по мере самопознания и саморефлексии. Познавая себя, личность приходит к пониманию: прежде чем понять Другого (мир, культуру, другую личность), надо понять себя.

Проблемные ситуации, которые запрашивают диалогические способности личности, могут быть самыми разными: внутриличностный конфликт; межличностный конфликт; межличностная и межкультурная коммуникация; управление коллективом, руководство людьми; самопрезентация личности; взаимодействие с природой и культурой; влияние на личность другого человека; саморазвитие и самообразование; поддержка саморазвития другой личности и другие. Все они содержат неоднозначность субъективной составляющей, которая может быть понята только диалогически.

Диалогическая ситуация выступает одним из важных элементов текстуально-диалогической технологии. Диалогическая ситуация – это актуализация встречи с Другим как со-бытие и осознание значимости встречи как события. Для личности в качестве Другого может выступать природа, культура (предмет), Бог (Абсолют, Дух, Мировой Разум), другой человек, свои «Я» – все то, что требует понимания и адекватного взаимодействия. Диалогическая ситуация здесь предстает как механизм формирования диалогического опыта и диалогичности как его результативности.

Рассматривая педагогическую реальность в ее трех сферах, которые в нее входят [7]; [10]), мы выделили сферы, которые потенциально содержат диалогическую ситуацию и запрашивают диалогический опыт:

1) общение (уважение к другому человеку и принятие его таким, каков он есть; установление контакта с другой личностью; терпимое отношение к чужой точке зрения; эмпатическое слушание (понимание) личности; разрешение межличностных противоречий (конфликтов); предъявление контекста своего мышления и поведения; становление паритетных ценностно-смысловых отношений; сотрудничество, работа в команде);

2) деятельность (выбор вида деятельности, ее содержания с учетом понимания своих возможностей, способностей и целей; постановка и решение задач, связанных с согласованностью действий в процессе деятельности (познания, проектирования и т.д.); выполнение деятельности с учетом включения ее в свой контекст жизнедеятельности; знание и соблюдение логики той или иной деятельности и условий ее выполнения; создание продукта деятельности, имеющего ценность для других);

3) саморазвитие (понимание себя как незавершенной и саморазвивающейся личности; ответственность за собственное образование, личностное развитие и профессиональную самореализацию; способность к рефлексии своего мышления и способов жизнедеятельности; разрешение внутриличностных конфликтов; способность адекватно соотносить себя как «часть» и «целое» в системах «Я – другой человек», «Я – семья», «Я – коллектив», «Я – страна (нация)», «Я – мир»; умение вести внутренний диалог между «наличным Я» и «духовным Я», между природным и культурным

началом, разными статусами и ролями; осознание и согласование в своем внутреннем мире своих «я», выращивание идентификаций).

На основе уточнения понятия диалога и знания о трех типах диалогических ситуаций, мы выделяем в нашем исследовании следующие уровни сформированности диалогического опыта:

1) низкий – эмоциональный диалог – эмоционально-мотивационная готовность к диалогическому общению, деятельности и диалогу с собой; переживание радости от Встречи с Другим. Уровень принятия Другого;

2) средний – познавательный диалог – умение взаимодействовать с Другим (предметом, человеком, собой), понимать его язык и выстраивать отношения на основе знаний о Другом и коммуникативных способностей (вопросно-ответных отношений). Уровень понимания Другого;

3) высокий – творческий диалог – способность к диалогическому творчеству, к созданию новых форм культуры (авторских продуктов деятельности), имеющих ценность для других; духовно-нравственный, личностный рост. Уровень творчества, имеющего ценность для Другого.

Основные критерии диалогичности как показателя сформированности диалогического опыта можно сформулировать следующим образом:

- видение и принятие ситуации противоречия, запрашивающей диалогическую компетентность (позитивное восприятие);
- открытость и доверие во взаимодействии с Другим (открытость и доверие);
- поиск конструктивных (взаимовыгодных) решений (конструктивное мышление);
- соотнесение своей позиции и интересов с интересами других (согласованность);
- адекватность взаимодействия – понимание шифров, кодов, символов, «чужих» языков в коммуникативной ситуации (коммуникативная адекватность);
- осознанность своих поступков, способов мышления и деятельности, видение себя в контексте жизни других систем (рефлексия, эволюция сознания);
- целостное (в контексте широких связей) восприятие явлений (целостность мышления);

- создание форм культуры, имеющих ценность для других и для жизни вообще (экологическое творчество);
- высокая степень ответственности за свои действия и поступки, за отношения с другими людьми и с миром (персональная ответственность);
- управление процессом своего образования и личностного роста (саморегуляция и самоуправление).

Знание о сущности гуманитарной модели профессионального образования и основной направленности текстуально-диалогической технологии как технологии формирования диалогического опыта личности позволяют нам выделить этапы формирования данного опыта, составляющего основу содержания текстуально-диалогической педагогической технологии [1]. Они выстраиваются в соответствии со сменой описанными выше характеристиками диалогических ситуаций и фазами бытийного и рефлексивного уровня. Предлагается описание этапов образовательного процесса в условиях реализации рассматриваемой технологии.

Первый этап текстуально-диалогической технологии – «Презентационно-ориентировочный». Цель: формирование у студентов способности воспринимать и предъявлять гуманитарный текст как отражение субъективной реальности. Задачами первого этапа являются: 1) актуализация личностных смыслов у участника образовательного процесса путем предъявления своих текстов; 2) познание личностью содержания и формы текста как отражение субъективной реальности; 3) стимулирование интереса к тексту как отражению субъективной реальности и как диалогу как методу познания текста. Основной тип гуманитарного текста – «субъективный». Спонтанность и неосознанность, как отражение таких текстов, выступают в диалогических ситуациях отправной точкой образовательного процесса. Здесь важно любое высказывание (в том числе и «молчаливое») как знак, отражающий степень заинтересованности будущего специалиста образовательной и учебной ситуациями, предметом (культурой), показывающий его уровень диалогичности. С этим знаком работает студент, исследуя свои отношения, в том числе и отношения к самому себе как автору своего образования.

Любое индивидуальное проявление (ощущение, реакция, поведение, суждение, мнение, знание, умение и т.п.) важно и ценно



как «гуманитарный материал». Студенту следует дать возможность для самопредъявления и самовыражения на том субъективном языке, которым он владеет. Ситуация диалога не обезличивает индивидуальность, а возвышает ее, причем не за счет подавления другой индивидуальности, а за счет такого же возвышения каждого.

Среди вопросов, которыми преподаватель стимулирует активность студентов и которые звучат как вопросы личности самой себе, могут быть такими: «Что я представляю для самого себя?», «Каким я хочу себя видеть?», «Зачем я получаю образование?», «Присутствую» ли я на занятии?», «Чем я могу быть интересен собеседникам?», «Чем мне интересны мои собеседники?», «Какой вклад в учебное занятие я вношу?», «Как я представляю себе собственное образование?», «Нужен ли в моей жизни мне данный учебный предмет и в какой мере?». Ситуации первого этапа технологии диалога – это ситуации актуализации проблемы ответственности личности за ее выбор позиции в образовании.

Результатами образовательной деятельности на первом этапе текстуально-диалогической технологии являются: интерес студентов к диалогу как способу мыследеятельности и форме отношений; умение открыто и эмпатийно выражать свою точку зрения; воспринимать «чужой текст» как субъективную реальность «другой» индивидуальной культуры; понимать контекст возникновения текста; предъявлять свои знания, умения, творчество и отношение в форме текста.

Второй этап – «Коллективно-творческий». Цель: развитие творческих способностей в условиях диалогической совместной деятельности. Задачи данного этапа: 1) развитию интереса личности к коллективной текстуально-диалогической деятельности; 2) накопление опыта межсубъектного взаимодействия в процессе анализа текстов; 3) формирование навыков выявления гуманитарных проблем и противоречий в совместной текстуально-диалогической деятельности. Основной вид гуманитарного текста – «герменевтический». Это название подчеркивает важность на данном этапе умения понимать чужого текста, накопление опыта изучения (осознания, понимания) культурных текстов – образцов той или иной культуры. Студент накапливает опыт «расшифровки» языка Другого.

Содержанием данного этапа диалога становится проблема взаимодействия личностей, сама коллективная форма работы и рефлексия ее, соотношение разных подходов, мнений, разных «Я». Отбор предметного материала осуществляется с учетом наличия в нем критических оценок, противоречий, требующих коллективного анализа. Совместно преобразуют учебно-предметное содержание, студенты и преподаватель, который выступает здесь в роли Собеседника, предлагают разные формы занятия. Разберем несколько дидактических моментов ситуаций второго этапа.

Результатами второго этапа являются: интерес студентов к творческой коллективной деятельности; умение диалогически взаимодействовать в группе и совместно решать образовательные задачи; владение навыками создания коллективного проекта; формирование нового уровня способности восприятия и понимания «текста».

Третий этап – «Рефлексивно-проектировочный». Согласно логике развертывания диалогических отношений, после взаимопрезентации и коллективной деятельности начинается этап нового уровня отношений, когда у участника диалога происходит переоценка своих возможностей, своих образовательных успехов и неуспехов, своего участия в образовательном процессе. Важна актуализация диалога между «Я реальным» и «Я потенциальным». Цель данного этапа: овладение индивидуальным способом проектирования системы собственного образования. Задачи: 1) развитие рефлексивных умений личности в процессе работы над текстом; 2) совершенствование авторской гуманитарной культуры и в условиях соавторства с другими в создании текстов; 3) развитие инициативности и самостоятельности в процессе становления своего авторства в образовании.

Диалогические ситуации «рефлексивно-проектировочного» этапа отличаются от предыдущих тем, что они в большей степени направлены на диалог студента с самим собой как саморазвивающейся личностью, как субъектом своей деятельности и как автором собственной гуманитарной культуры. Важную роль на данном этапе обучения в диалоге играют те виды деятельности, те формы работы, которые позволяют личности обращать внимание на функции управления собственным поведением, собственным внутренним миром, на процессы интериоризации (переход от

внешнего к внутреннему) и экстерииоризации (переход из внутреннего во внешнее). Некоторые виды работы на данном этапе диалогического взаимодействия похожи на те, что используются на первом этапе, но их отличает более высокий (глубокий) уровень содержания. В основном это касается ситуаций рефлексирования и проектирования. Основной тип текста – «авторский». Это текст, который создает ученик как диалогический субъект образования, как автор своего образования. Это текст, который позволяет судить о высоком уровне компетентности, креативности и культуры его автора.

Результатами деятельности студентов на третьем этапе являются: интерес к собственному образованию как проекту культурного самостроительства; умение провести в процессе своего образования ревизию ценностей и смыслов; способность сделать запрос к образовательной ситуации, учителю и другим участниками образовательного процесса; способность провести диалогическую рефлексию своей образовательной деятельности.

### Библиографический список

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 19-27.

2. Бордовская, Н. В. Образовательные технологии в современной высшей школе (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, Н. А. Бочкина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 137-175.

3. Гончаров, С. А. Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере / С. А. Гончаров // Реальность этноса. Образование и гуманитарные технологии интеграции этнической, этнорегиональной и гражданской идентичности : сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Санкт-Петербург, 08–11 апреля 2008 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; научный редактор И. Л. Набок. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2008. – С. 19-25.

4. Громыко, Ю. В. Основные гецивилизационные вызовы и гуманитарные технологии в условиях неопределенности целей Российского государства / Ю.В. Громыко // Альманах «Восток». – 2005. – №7/8 (31/32).
5. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе : учебно-методическое пособие / С. В. Белова, И. В. Бобрышева, К. В. Зелинский [и др.] ; под редакцией Т.В. Черниковой. – Москва : Издательство «Планета», 2011.
6. Елисеев, С. М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // Гуманитарные технологии и политический процесс в России. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2001. – 224 с. – С. 21–34.
7. Митина, Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л. М. Митина. – Москва: Издательство Юрайт, 2020.
8. Монахов, В. М. Теория педагогических технологий: методологический аспект / В. М. Монахов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1(14). – С. 22-27.
9. Островский, Е., Щедровицкий, П. Гуманитарные технологии, развитие общественных связей и имидж России. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2006/466>
10. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
11. Щедровицкий, П.Г. О разработке понятий в проектировании нового поколения гуманитарных технологий. URL: <http://www.shkp.ru/lib/archive/humanitarian/1999/3>

### 3.2. Особенности формирования экологической культуры у будущих инженеров

Развитие человеческого общества невозможно без взаимоотношения с окружающей средой, без использования природных ресурсов, а, следовательно, без влияния на природу. Стремительное развитие научно-технического прогресса, урбанизация, влечение технических достижений в сферы жизни не может не оказывать влияния на окружающую среду. И современная экологическая ситуация определяет острую необходимость формирования нового, гуманитарно-экологического, мышления и культуры, приобретение знаний, умений и навыков необходимых для безопасной жизни и деятельности в окружающей человека среде, для создания безопасной и комфортной для человека техносферы.

В настоящее время одним из приоритетных направлений в образовательной среде является экологическое образование. Экология сегодня – это формирование нового образа жизни, основа нового стиля жизни. Иначе говоря, необходимость развития экологического мышления и воспитания в людях экологической культуры подсказана сегодняшним временем. И это не дать «моде», не просто новое веяние в социуме, а необходимое условие выживания человеческого общества на данном этапе его развития.

В своей работе мы исследуем вопросы формирования экологической культуры у студентов в рамках гуманитарной модели образования. Студенческий возраст – один из основных этапов становления личности, профессионального самоопределения. Студенты уже глубже рассматривают взаимосвязь общества и окружающей среды, становятся более подготовленными в этой сфере. В вузе формируются отношение к этой взаимосвязи на уровне знаний закономерностей такого взаимодействия, а также возможностей решения этого вопроса и подхода к нему с помощью практических задач. Время не стоит на месте, все вокруг меняется очень стремительно. И вопрос развития и формирования экологической культуры у студентов инженерной направленности – это очень актуальный вопрос, экологизация профессионального мышления требуется у специалистов не только инженерной направленности, но и в различных сферах деятельности.

Обучаясь в вузе, студент старается овладеть не только теоретическими знаниями, но и получить практические навыки, в следствие чего идет «затрат» внутренних психологических ресурсов человека. Как считает И.А. Зимняя, «студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации» [7].

По Б.Г. Ананьеву «период жизни от 17 до 25 лет имеет важное значение, как завершающий этап формирования личности и как основная стадия профессионализации» [2]. «Прежде чем вступить в пору зрелости, на арену самостоятельной борьбы за существование, самостоятельной работы, – пишет В.В. Зеньковский, – переживаем мы юность, в течение которой мы, уже познав действительность, зная уже себя, овладев уже основным материалом социальной традиции, как бы на “главной репетиции” подводим итоги подготовительной работе» [6]. Период студенчества – это период профессионального развития, когда приходит необходимость осмысления себя субъектом профессиональной деятельности.

В нашем исследовании, посвященном формированию экологической культуры у будущих инженеров, мы исходили из гипотезы, которая состояла в том, что экологическая культура у будущих инженеров будет сформирована и обеспечит их дальнейшее профессиональное развитие, если:

а) формирование экологической культуры будущего инженера станет приоритетной целью в его профессиональной подготовке, которая найдет отражение содержательном и процессуальном аспектах вузовского образования, построенном на принципе гуманитарности;

б) в содержание профессионального образования специалистов инженерных направлений будут включены компоненты экологической культуры как одного из гуманитарных компонентов образования;

в) будут определены психолого-педагогические условия формирования экологической культуры будущих инженеров, ориентированные на становление профессионала как субъекта такой культуры;

г) будет выстроена система работы со студентами инженерных направлений с учетом логики развертывания образовательных ситуаций, содержательной основой которой станет экологическая культура, а основной формой работы – диалог.

Перед инженерным факультетом стоит нелегкая задача в подготовке специалистов, которые могли бы принимать решения не только по своей направленности, но и учитывать социально-экономические, управленческие, а также экологические проблемы. Вузу, в связи с этим, необходимо давать не только общие сведения об экологии, но и стараться сформировать культуру отношения к окружающей среде. В задачи высшего образования входит не просто предоставление студентам сведений по экологии, но и формирование культуры отношения к природе. Профессиональный характер экологического образования проявляется в построении процесса подготовки специалиста, при котором студент понимает необходимость защиты окружающей среды через анализ своих профессиональных задач и результатов его будущей деятельности. Экологическое развитие и воспитание учитывает не только понимание законов взаимодействия общества и природы, но и развитие и формирование убеждений человека, которые находят реализацию в жизненной позиции по рациональному природопользованию, гармонизации взаимоотношений «общество – природа».

Одним из основных механизмов формирования экологической техносферы является экологизация технической деятельности. Экологизация, как раскрывается во многих исследованиях, есть усиление экологической ориентации науки, направленное на сохранение природы, устойчивое использование ее ресурсов, согласование научных открытий с природосообразным принципом, и этот процесс касается самых разных сфер социальной жизни ([1]; [4]; [5]; [8]). Без научного подхода данный процесс реализовать просто нельзя. Основой культуры любого общества является наука. Следовательно, анализ экологизации любого общественного явления основан на преобразовании культуры. Которая имеет деятельностный характер, потому что вне деятельности она не может ни сформироваться, ни реализоваться. Рассматривая общее понимание процесса экологизации относительно к техносфере, можно сде-

лать вывод, что этот процесс не происходит без формирования эколого-технической культуры общества, которая в свою очередь формируется на базе технической деятельности.

В современном мире техническая деятельность очень разнообразна и имеет большой спектр реализаций от деятельности по заготовке сырья до упаковки и транспортировке произведенных товаров, от непосредственного участия рабочих в производственном процессе до творческой работы инженеров в конструкторских бюро.

Деятельность инженера должна включать и реализацию гармоничного развития отношений техника – природа, т.е. экологизацию этих отношений. Исследователи отмечают, что экологизация личности обучающегося выражается в определённом уровне экологии, эколого-технической культуры. В связи с этим, обращается внимание на необходимость изучения и анализа механизмов формирования эколого-технической культуры. Это образование, обучение, воспитание в целом.

Мы говорим о формировании информационной, операционной, мотивационной эколого-технических системах, которые включены в структуру инженерной деятельности. Студенты формируют целостное отношение к природе, учатся ответственно подходить к будущей профессии. Все это возможно сформировать в процессе повышения теоретического уровня студентов и накопления практических знаний, умений и навыков в этой области. Требования экологической грамотности будущих инженеров обусловлено тем, что они являются носителями экологической культуры и должны быть экологически компетентными.

В процессе проведенного комплексного исследования, мы выявили проблемы пути совершенствования традиционной системы получения экологического образования в техническом вузе. При этом в нашей работе подчеркивается важность применения профессионально-личностного подхода в образовательном процессе

В организацию учебно-познавательной деятельности, связанной с экологическим образованием, положены следующие принципы:

- ◆ системности и целостности экологических знаний;
- ◆ последовательности и непрерывности данных знаний;



- ◆ междисциплинарной интеграции;
- ◆ лично ориентированной направленности образования;
- ◆ профессиональной направленности;
- ◆ гуманитарной направленности.

Особое внимание в исследуемом нами процессе следует уделить принципам, разработанным в контексте гуманитарного подхода в образовании (С.В. Белова, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.). Среди гуманитарных принципов выделяются: субъектность, осознанность, диалогичность. Только такой студент, который занимает активно-субъектную, творческую позицию, осознает себя и свои отношения с миром, умеет вступать в диалог, способен принимать экологическую культуру как ценность.

Преподаватель, который принимает ценности гуманитарного образования, стоит перед необходимостью понять ответы на подобные вопросы:

1. Что собой представляет студент (будущий специалист) как индивид, субъект, личность, индивидуальность, духовное существо?
2. Какова его индивидуальная природа?
3. Какова его внутренняя ситуация развития личности будущего инженера?
4. В каких социально-коммуникативных связях он находится?
5. Что собой представляет творческий потенциал студента?
6. Каков контекст его жизни и насколько он «экологичен»? Его ценности и цели. К чему он стремиться?
7. На какую модель мира ориентируется студент? Каков способ его мышления?
8. Какими компетентностями он владеет?
9. Что он думает о самом себе? Насколько развито его самосознание?

Становление человека в образовании связано, прежде всего, с формированием трех видов опыта, обеспечивающих «качество Человека»:

- 1) опыта диалогических отношений с Другим;
- 2) опыта культуротворчества (создания продукта культуры);
- 3) опыта рефлексивного сознания (самосознания) [3].

Диалогичность, культуротворчество и рефлексивность – вот три «кита», на которых должно строиться современное образование, обращенное к человеку. Это означает видение студента не через традиционно принимаемую функцию обучающегося, который должен усвоить готовое знание, а в его онтологически заданных позициях, которые из потенциальных становятся реальными.

В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение.

Исходя из понимания модели формирования у студентов экологической культуры нами была разработана экспериментальная программа, которая опробована в 2020-2021 учебном году со студентами 2 курса направления «Техносферная безопасность» профиль «Инженерная защита окружающей среды» инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, а затем с этими же студентами на 3 курсе 2021-2022 учебного года.

Отдельно необходимо отметить, что в начале второго курса студенты вступили в добровольную студенческую пожарно-спасательную команду (ДСПСК) Калмыцкого государственного университета, предварительно пройдя обучение в ГУ МЧС России по Республике Калмыкия. Команда является вспомогательным подразделением для МЧС, студенты призваны помогать огнеборцам уже после проведения пожаротушения, а также в задачи команды входит пропаганда здорового образа жизни, формирование патриотизма и культуры безопасности, в т.ч. и экологической в молодежной среде. В группе обучается 21 человек, из них 17 юношей и 4 девушки.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование студентов, в ходе которого выявили уровень сформированности экологической культуры студентов на начальном этапе обучения в вузе. По результатам анкетирования было выявлено, что только 20% более осмысленно, серьезно относятся к

проблемам экологии и окружающей среды, а 80% – владеют информацией только из курса школьной программы, средств массовой информации.

Определение уровней сформированности экологической культуры студентов проводилось с учетом критериев и показателей, выявленных нами при анализе научной литературы. Выявленные критерии и показатели использовались нами на дальнейших этапах опытно-экспериментального исследования.

В ходе подведения итогов анкетирования совместно со студентами было принято решение о дополнительных внеурочных занятиях экологической направленности, с целью расширения знаний в этой сфере, а также более углубленного изучения вопроса и возможностью подготовки докладов, презентаций для участия в различных студенческих конференциях и перед школьниками.

В учебный процесс экспериментальной группы ввели факультативный курс, который дополнил дисциплину «Защита окружающей среды в чрезвычайных ситуациях» (2020-2021 уч. гг.) и дисциплину «Экологическая экспертиза, сертификация и аудит» (2021-2022 уч. гг.).

Исходя из анализа образовательных ситуаций, в которых формат подачи материалов в виде презентации не в полном объеме воспринимается обучающимися, т.к. представляет собой повествование информации, не вовлекая участников в осмысленный процесс, мы скоординировали наши действия, выработали стратегию дополнительных занятий, разработали план работы со студентами. В итоге сформировался проект «Экологический интенсив «Безопасность и Мы».

Основная цель проекта: повышение экологической культуры и формирование экологического мышления, а также развитие знаний и навыков основ безопасности у студентов-инженеров, а также учащихся школ.

Задачи проекта:

1. Повышение экологической культуры путем проведения открытых занятий по экологической безопасности.
2. Формирование экологического мышления путем организации творческих мероприятий (игр, конкурсов, медиапроектов и др.).
3. Развитие знаний и навыков экологической культуры на основе разработки и проведения мастер-классов и уроков в рамках

межпредметных связей, объединения знания экологии и безопасности жизнедеятельности.

Мы говорим о формировании информационной, операционной, мотивационной эколого-технических системах, которые включены в структуру инженерной деятельности. Студенты формируют целостное отношение к природе, учатся ответственно подходить к будущей профессии. Все это возможно сформировать в процессе повышения теоретического уровня студентов и накопления практических знаний, умений и навыков в этой области. Требования экологической грамотности будущих инженеров обусловлено тем, что они являются носителями экологической культуры и должны быть экологически компетентными.

В процессе проведенного комплексного исследования мы выявили пути совершенствования традиционной системы получения экологического образования в техническом вузе. Они связаны с гуманитарными идеями в образовании (С.В. Белова), рассматривающими первичность опыта самопознания и самосознания личности.

Разработанные нами вместе со студентами мероприятия носили творческий характер и имели возможность каждому выступить в роли преподавателя, который отвечал за свою часть информации. Именно такая позиция «понимаю сам и помогаю понять другому» выходит за рамки обычного учебного процесса в контекст более широкий личностных коммуникативных отношений. Среди проектов, в рамках которых будущие инженеры постигали опыт экологического отношения к своей профессии, следует отметить:

◆ Мастер-класс «Безопасность человека» (цель: формирование у слушателей представления об экологической безопасности как одной из видов безопасности человека).

◆ Открытые экологические уроки «Экологическая безопасность» (цель: формирование убеждений в необходимости сохранения окружающей природной и культуры экологически безопасного поведения).

◆ Конкурс рисунков на тему «Экология», «Пожарная безопасность в степи» (цель: привлечение внимания молодежи к проблемам сохранения окружающей среды, формирование экологически

грамотного стиля жизни, повышение уровня экологической культуры, развитие экологического волонтерского и экологического просветительского движения).

В ходе нашей исследовательской работы мы пришли к следующим выводам.

Первый. Экологическая культура будущего инженера составляет важную часть его профессионализма. Выступая как система личностных качеств, как уровень элементов сознания, включающих мировосприятие, миропонимание и мировоззрение личности, данная культура позволяет инженеру в своей профессии гармонизировать технико-технологическую и эколого-гуманитарную составляющие. Экологическая культура задает принцип сохранения живого в любых проявлениях человека – мышлении, слове, поведении, отношениях, деятельности. Экологическая культура есть важная часть общечеловеческой культуры и той системы социальных отношений, а также морально-этических установок, ценностей, норм, которые задают диалогические взаимоотношения человека и природы, направлены на гармоничное сосуществование человеческого общества и окружающей природной среды, позволяют выстраивать профессиональную деятельность на основе соблюдения и реализации принципа заботы о жизни во всех ее проявлениях.

Второй. Выстраивание формирования у будущих инженеров экологической культуры требует реализации системы принципов: экологизации содержания профессионального образования; гармонизации технической и экономической составляющей профессиональной деятельности; субъектной позиции студента в образовательном процессе. Экологическая культура, представленная в содержании профессионального образования будущих специалистов инженерных направлений, является системообразующим фактором подготовки инженера-профессионала гуманитарного типа, обладающего высоким уровнем самосознания.

Третий. Психолого-педагогические условия формирования экологической культуры у будущего инженера включают в себя: учет личностного контекста развития когнитивно-психологических элементов экологической культуры студентов; использование гуманитарного принципа образования в построении содержания и процесса вузовской подготовки; опора на рефлексивную педагогику и

междисциплинарное знание; организацию модульно-практического обучения с использованием новых информационно-компьютерных, дистанционно-электронных технологий, цифровых ТСО, мультимедиа-программ; использования проектного метода и разработка проектов экологической проблематики; включение студентов в соавторство по организации образовательного процесса.

Четвертый. Логика развертывания процесса формирования экологической культуры у будущих инженеров включает в себя смену ситуаций решения экологических задач в условиях освоения предметного материала профессионального образования. Уровни решения данных задач связаны с рефлексивным осмыслением студентами своей позиции в профессии на уровне выбора экологичного слова, экологичного поступка, экологичного отношения, экологичного действия, экологичной деятельности, экологичного продукта творчества. Экологичность в процессе формирования экологической культуры у будущих инженеров выступает как измерение единства природосообразного и человекообразного в реализации профессиональной деятельности. Исследуемый процесс выстраивается в соотношении с процессом самопознания будущего инженера как субъекта творчества и носителя ценностей своей профессии.

Проведенная опытно-экспериментальная работа с будущими инженерами по формированию у них экологической культуры, показала положительную динамику изменений и позволила сделать выводы о правильности выдвинутых положений гипотезы.

#### Библиографический список

1. Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сб. ст. / под ред. Н. К. Катович. – Мн., 1999
2. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3-15
3. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель // Педагогика. 2007. – №6. – С. 19-27.
4. Захлебный, А.Н., Дзятковская, Е.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе // Россия в

окружающем мире – 2008. Устойчивое развитие: экология, политика, экономика: аналитический ежегодник. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2008. – С. 144-170.

5. Зверев, А.Т. Экологическое мировоззрение – основа устойчивого развития // XVI Международная конференция «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» (Россия, Москва, 25–26 июня 2010): тезисы докладов и презентаций XVI Международной конференции «Экологическое образование в интересах устойчивого развития». – Санкт-Петербург, 2010. – С. 93-95.

6. Зеньковский, В. В. Психология детства. – М.: Академический проект, 2019.

7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для студентов по педагогике и психологии. – М.: Логос, 2000.

8. Роговая, О. Г. Эколого-педагогическая компетентность как результат экологизации педагогического образования / О. Г. Роговая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 9. – № 42. – С. 182-193.

### **3.3. Процесс формирования у студентов ценностного отношения к здоровому образу жизни**

Тема здоровья и здорового образа жизни сегодня уже перестает быть только «медицинской» темой. Она привлекает внимание исследователей из разных областей и все более становится интересна педагогике. Мы все можем замечать в наши дни парадоксальный факт (а особенно это стало очевидно совсем недавно, во время коронавирусной пандемии): двадцать первый век, несмотря на высокие достижения медицины, характеризуется высоким ростом заболеваемости. В современной ситуации, в условиях всеобщего роста напряженности и увеличения скоростей, кризисности всех сфер, усложнения социальных процессов, постоянных изменений и нарастание хаоса и неопределенности, большинство людей уже не в силах справиться с лавиной обрушивающихся на них проблем. Многие практикуют нездоровые формы спасения от этих проблем, а по сути, «убегания» от них. Растет число негативного настроения в обществе. Немало примеров массового эмоционального и профессионального выгорания, потери интереса к жизни, неэффективности в коммуникативных отношениях и деятельности. За фактами далеко можно не ходить – они широко освещаются в СМИ, и мы повсеместно наблюдаем их в нашей действительности.

Особого внимания требует сегодня проблема состояния здоровья студентов и отношения молодежи к здоровому образу жизни. Среди студентов вузов нашей страны, как показывают обследования, отмечено развитие негативных тенденций в гигиеническом поведении, увеличивается рост количества курящих, употребляющих алкоголь и наркотики, а также факты низкой физической активности [12]. Конечно же, такая ситуация не может не сказываться на социально-экономических потерях и на развитии общества. Следует признать: система формирования здорового образа жизни в нашей стране существенно подорвана, а новая пока еще создается слабо, неуверенно, фрагментарно. Как это ни странно, особенно остро вопрос о здоровом образе жизни стоит в медицинских вузах и вузах – среди тех, кто призван заботиться о здоровье других.



В рамках нашего исследования, посвященного формированию ценностных отношений к здоровому образу жизни (ЗОЖ) у будущих медицинских работников, нами было проведено обследование студентов разных курсов Калмыцкого медицинского колледжа им. Т. Хахлыновой (110 человек). Используя методы наблюдения, интервью и анонимного анкетирования, мы пытались выявить уровень знаний студентов о здоровом образе жизни и особенности их поведения на предмет соответствия такому образу. Диагностика позволила нам выявить важнейшие параметры субъективного мнения о личном здоровье, об образе жизни студентов-первокурсников и студентов-выпускников, прояснить ситуацию с потреблением психоактивных веществ. По ответам на анкеты были получены следующие данные:

1. 13,3% оценили свое здоровье как плохое, 60% оценили свое здоровье как хорошее, а 26,7% затруднились ответить на этот вопрос.

3. 26,7% отметили у себя наличие хронических заболеваний; 6,7% опрошенных занимаются физкультурой в специальной группе.

4. Категория «здоровье» занимает одно из приоритетных мест (73,3%) на шкале жизненных ценностей студентов.

5. При теоретически заинтересованном отношении к своему здоровью у обследуемых студентов выявляются иные тенденции на уровне их реального поведения. В частности, 23,3% ничего не предпринимают для укрепления личного здоровья. Многие имеют привычку курения и употребления спиртного. А также студенты признались в том, что есть проблема недосыпания и усталости.

Анализ результатов обследования позволил сделать заключение: отклонения от здорового образа жизни зачастую исходят из неорганизованного или неправильно организованного досуга. Из анализа предпочтительных форм проведения досуга вырисовывается картина, очень типичная для современной молодежи. Например, наиболее популярны в молодежной среде такие активности: общение в соцсетях, игры на компьютере, дискотеки. В таком досуге, конечно же, нет ничего негативного. Вопрос лишь в мере и качестве такого времяпровождения. У многих обследованных нами студентов наблюдаются, в связи с их образом жизни, гиподинамия и факты эмоциональных зависимостей, негативных переживаний.

Среди студентов нашего колледжа очень популярны так называемые «тусовки с друзьями». Из бесед и наблюдений выяснилось, что такое общение довольно бесцельно, и студенты часто, собираясь вместе, не знают, чем себя занять. То есть здесь имеет место нехватка содержательности общения и знания о созидательной позиции, позволяющей перейти из позиции ищущего комфорт потребителя в позицию творца своей реальности. Большинство опрошенных студентов нуждаются в коррекции образа жизни, так как спят 6 часов в сутки (33,3%), когда для полноценного отдыха сон современного человека должен быть не меньше 8 – 8,5 часов в сутки. Из опрошенных 83,3% признали, что, по разным причинам, хронически не высыпаются. И это на фоне нерационального питания и малоподвижного образа жизни. Среди студентов немало, по медицинским показателям и по признанию самих студентов, тех, у кого снижен уровень глюкозы в крови, наблюдается ухудшение памяти и замедление мыслительных процессов, снижена способность к обучению. Многие жалуются на быструю утомляемость и пессимистическое настроение. Конечно же, это не может сказываться на результатах образования.

Большинство студентов, как нам удалось узнать, получают информацию о здоровье и здоровом образе жизни из нескольких источников. В качестве источников информации о здоровом образе жизни также отметили: медицинских работников – 56,7%; книги и СМИ – 23,3%; друзей – 20%. Еще один интересный факт: студенты медицинского колледжа не видят себя в роли профессионалов, просвещающих население о здоровом образе жизни. А основной задачей медработников они считают лечение (83,3%), диагностику заболеваний (10%) и уход за больными – 33,3%.

Как выяснилось, сами студенты довольно высоко оценивают уровень своих знаний в области здоровья и здорового образа жизни. Но при этом под здоровым образом жизни большинство подразумевают только лишь соблюдение определенных режимов и отказ от вредных привычек. Как показали результаты интервью первокурсников (30 чел.), они понимают вопрос здорового образа жизни довольно однобоко. Для них это нечто «требуемое извне», чем следовало бы заниматься, но «не всегда есть время и возможности» (таковы примерные ответы). В диалоге со студентами мы

также выяснили, что у них расплывчатое представление о своем будущем и о возможностях управления собственной жизнью. И здесь мы видим проблему осознанного отношения к себе, своему образованию, к управлению своим временем, привычками, личностным развитием, укреплением здоровья. Таким образом, выводы очевидны. У студентов наблюдается низкий уровень ценностного отношения к здоровому образу жизни и, как следствие, это отражается на их уровне образования.

Итак, мы можем выделить следующие моменты, связанные с нашей исследовательской проблемой: дефицит знаний студентов по вопросам рационального питания, сниженная двигательная активность, вредные привычки; недооценка важности здоровья и ЗОЖ; завышенная оценка собственных знаний в области здоровья и здорового образа жизни; отсутствие умения заботиться о себе и управлять процессом самооздоровления; неорганизованный или неправильно организованный досуг; не сформированы потребность и основные навыки в поддержании здорового образа жизни; нет четких ориентиров по поводу целей и ценностей своей жизнедеятельности.

Анализ системы образования в медицинском колледже также позволяет нам, в рамках нашего исследования, сделать определенные выводы. Они касаются условий и предпосылок формирования у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к здоровому образу жизни. В колледже работают спортивные секции и тренажерные залы. Проводятся разнообразные мероприятия, направленные на укрепление здоровья молодежи. Будущих медработников привлекают к профилактической работе по проблемам курения, алкоголизма, наркомании, токсикомании. Но, как показала диагностика, внешняя активность студентов и, в частности, их участие в тех или иных мероприятиях еще не гарантируют сформированности исследуемого нами качества. В содержание профессионального образования студентов медицинского колледжа включены вопросы здорового образа жизни как информационный материал, необходимый будущему специалисту-медику. Но процесс формирования ценностного отношения к ЗОЖ требует более глубокой системной работы, которая касается влияния на ценностно-смысловую сферу студентов. Анализ системы педагогической работы в колледже показал, что преподаватели не готовы управлять

этим процессом в контексте реализации гуманитарной модели образования. В такой модели личность рассматривается как автор собственного образования (С.В. Белова), а значит, именно она позволяет обеспечивать формирование исследуемого нами качества – ценностное отношение студентов медицинского колледжа к здоровому образу жизни.

Здоровый человек – это ценность, достояние и мощный ресурс коллектива, страны, всего человеческого общества. И самый «большой» вопрос современности сегодня – вопрос о таком образовании, которое обеспечивало бы развитие здорового, во всех смыслах, человека, прививало бы ценностное отношение к здоровому образу жизни как основе гармоничных отношений и экологической деятельности. Одним из важных компонентов сохранения здоровья, как известно, является определенный образ жизни. По данным Всемирной организации здравоохранения, модель здоровья обусловлена такими факторами: образ жизни – 50-55%; окружающая среда – 20-25%; наследственность – 15-20%; деятельность структур здравоохранения – 10-15%. Вполне понятно, что студенческая молодежь – это основной источник трудовых ресурсов общества. И их здоровье, здоровый образ жизни становятся не только личной, но и важной национальной задачей.

Надо признать, что темой здоровья интересовались с самых древних времен. В памятниках античности, дошедших до нас, говорится о здоровье как основе человека и человеческой жизни (Аристотель, Платон, Сенека). Многие исследователи разных областей знания (Ф. Бекон, П.Ж. Кабанис, Ж. Ламетри, Ф. Спиноза, А.Н. Радищев и др.) посвятили свои работы проблеме здоровья, формирования здорового образа жизни, ценностного отношения к такому образу. Существенный вклад в развитие данной проблемы внесли отечественные и зарубежные социологи конца XIX – начала XX века (М. Вебер, Э. Дюркгейм, М.М. Ковалевский, П.А. Сорокин и др.), учёные в области социальной гигиены (А.П. Доброславин и др.).

Во второй половине XX – начала XXI веков в науке сформировались различные подходы к определению понятия образа жизни. ЗОЖ определяли как: биосоциальное явление (Ю.П. Лисицын); интегральный способ бытия индивида во внешнем и внутреннем

мире (А.М. Изуткин, Г.Ц. Царегородцев и др.); сложно структурированную сущность и качественную базовую категорию (И.В. Бестужев-Лада, Н.В. Полунин и др.). В данных исследованиях были выделены критерии здорового образа жизни. В частности, в работах Ю.П. Лисицына, Н.В. Полунина и др. Современные социологи акцентируют внимание на трансформацию образа жизни (А.А. Возьмитель, Ж.Т. Тощенко и др.); ценностно-нормативное содержание образа жизни (Н.И. Лапин, Р.В. Рывкина и др.). Следует выделить исследования Н.Н. Визитей, М.Я. Виленского, В.А. Пономарчука и др., а также те, что посвящены формированию здорового образа жизни в системе профессионального образования (Р. Кетао, Н.Х. Хакунов и др.). Данные работы позволяют говорить об актуальности, широкой проработанности и перспективности проблемы. Тем не менее, надо заметить: практически нет работ, которые рассматривают проблему формирования ЗОЖ с позиции гуманитарно-антропологического знания. А именно такое знание позволяет видеть целостного человека и всю многомерность человеческой реальности.

Понятие «здоровый образ жизни» представлено в литературе, по большей части, в медико-биологическом аспекте (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, Т.В. Карасаевская, Ю.П. Лисицына, В.П. Петленко и др.). В педагогике, в основном, обсуждаются общие вопросы здоровья детей и молодежи, их образа жизни (И.В. Бестужев-Лада, В.С. Быков, Д.Н. Давиденко, В.А. Еременко, Е.Г. Москвитина и др.). В психологических исследованиях речь идет о реализации личности в русле здорового образа жизни (Т.Д. Азарных, Т.В. Ахутина, В.А. Ананьев, Е.К. Владимирова, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Палагина, Н.К. Смирнов и др.). Есть работы социологического плана: в них рассматривается, чаще всего, влияние различных факторов внешней среды на формирование здорового образа жизни (Т.Ф. Андрейчук, А.Л. Афанасьев, В.И. Столяров и др.). Многие исследователи, среди них М.Я. Виленский, Д.Н. Гаврилов, В.И. Глухов, Ю.Д. Железняк, И.М. Каплан, Н.В. Решетников, П.Н. Темнов и другие, отмечают в качестве одного из обязательных факторов сохранения здоровья детей и молодежи приобщение к ценностям физической культуры. Считается, что это основополагающий компонент здорового образа жизни. Отдельно надо подчеркнуть, что большое внимание уделено проблеме профилактики вредных привычек в

молодежной среде (Д.Д. Еникеева, Д.В. Колесов, З.В. Коробкина, Н.Ю. Максимова, А.Н. Маюров, Е.Г. Москвитина, В.А. Попов, Н.А. Сирота, Ф.Г. Углов, В.М. Ялтонский и др.).

На основе проведенного анализа литературы мы выявили следующие основные противоречия. Это противоречия между:

- важностью формирования у студентов ЗОЖ и отсутствием научных основ построения данного процесса с позиции гуманитарных смыслов образования;

- необходимостью формировать ЗОЖ у студентов медицинского колледжа и отсутствием знания об особенностях данного процесса;

- потребностью в гуманитарно-проектной деятельности студентов медицинского колледжа, выступающей механизмом формирования ЗОЖ, и недостаточным использованием в практике медицинского ссуза такой деятельности;

- реализацией в образовательной практике медицинского колледжа гуманитарной модели формирования ЗОЖ у студентов и неразработанностью такой модели.

Во всех рассмотренных работах отмечается, что здоровый образ жизни – это комплексное понятие, включающее в себя множество составляющих. Признается, что ЗОЖ – это способ жизнедеятельности, направленный на полное изменение прежних привычек, касающихся еды, режима физической активности и отдыха. И он не может рассматриваться «отдельно», вне контекста целостного развития личности. Нельзя «привить» ценностное отношение к чему-либо, в том числе к здоровому образу жизни, если у личности не сформирована субъектная позиция в отношении собственного образования и всей жизнедеятельности. Опираясь на исследования о сущности человека и его целостном развитии (Платон, Аристотель, Кант, Гегель, М.К. Мамардашвили, А. Менегетти и др.), мы убеждены, что сформированность ценностного отношения к здоровому образу жизни определяется, главным образом, наличием именно такой субъектной (авторской) позиции личности в управлении собственным развитием и всей жизнедеятельностью. И это соотносится с идеей «заботы о себе», которая зародилась еще в античности (Платон) и потом была подхвачена

Фуко, а сегодня привлекает внимание современных исследователей (В.Г. Безрогов, В.К. Пичугина и др.). Такая забота, как «воспитание, возделывание, излечение, помощь, руководство, надзор, назидание, преображение, совершенствование, обязанность, проклятье, долг, ноша, превозможение, перестройка, поддержание, сохранение, культивирование, поклонение, порицание, ответственность, опора, преобразование, строительство, созидание и многое другое» [2], отражает многообразие исторически-конкретного человеческого опыта, который нам необходимо осмыслить. Человека, став «мастером жизни» (А. Менегетти), осознанно выбирает ценности здоровья, которые выходят за рамки психосоматики в духовную сферу его развития [8]. Так или иначе, мы должны обращаться к понятию сознания (самосознания), предполагающему способность человека входить в позицию «осознанного присутствия» [15, 16]. Таким образом, опираясь на интегративное знание о человеке, мы, в рамках задач нашего исследования, указываем на закономерность: пока студенты не осознают свою авторскую (субъектную) роль в собственном образовании, нельзя говорить об эффективном процессе формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Вообще, именно с отношений начинается человек как сознательное, самоосознающее существо. Понятия «отношение», довольно глубоко исследованное в науке (В.Н. Мясищев, Н.Е. Щуркова и др.) трактуется как устойчивая, избирательная, предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всём своём социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни и общества и отдельного человека». Подчеркивается, что это не «часть личности» (В.Н. Мясищев), а потенциал психических реакций человека в связи с каким-либо предметом, процессом или фактором действительности. И в этом смысле резонно возникает вопрос: может ли быть ценностная «реакция» на здоровый образ жизни человека, если у него не сформировано отношение к самому себе и собственной жизни? Следовательно, отношение студентов к здоровому образу жизни, как субъективное осознание ценностей этого образа в эмоциональной или рациональной форме, необходимо исследовать в контексте их самосознания.

Формирование ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни предстает как педагогическая проблема, которую необходимо рассматривать, соотнося ее с возможностями становления целостного человека в образовании. Мы опираемся здесь на методологию и теоретические основы, заложенные в трудах философов и психологов экзистенциального гуманистического направления (К. Ясперс, М. Хайдеггер, Э. Фромм, В. Франкл, А. Маслоу и др.); основателей теории систем (А.А. Богданов, И. Пригожин, Р. Эшби и др.); представителей психологии развития субъективной реальности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) и духовно-нравственного развития личности (Б.С. Братусь). Решение задачи, о которой идет речь, связано с возможностями реализации гуманитарной модели профессионального образования будущих медицинских работников. Такой модели, которая обеспечивает им высокий уровень самосознания. Только при высокой степени осознанности себя и своего авторства в образовании ценностное отношение к здоровому образу жизни возникает естественным образом как личностное качество. В связи с этим, возникает необходимость уточнить возможности формирования ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни в контексте идей гуманитарности. И такая необходимость возникает из понимания основного противоречия, которое сегодня существует: между важностью формирования у студентов медицинского колледжа ценностного отношения к здоровому образу жизни и отсутствием научного знания о данном процессе в контексте гуманитарно-антропологического подхода. Именно гуманитарно-антропологический подход (К.Д. Ушинский, М.М. Бахтин, М.Б. Бим-Бад, В.И. Слободчиков и др.) учитывает всю многомерность человеческой реальности и дает понимание об образовании как «внутреннем» (субъективно-индивидуальном) процессе.

Как утверждают В.И. Слободчиков и А.В. Шувалов, категория «здоровье» – это культурно-историческое, а не узко медицинское понятие. В разное время, в разных культурах граница между здоровьем и нездоровьем определялась по-разному, затрагивая телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие чело-



века [10]. Нужно различать «психологию здоровья» и «психологию болезни», исходя из всего большого контекста психологии человека.

Понятие здорового образа жизни тесно связано с термином «психологическое здоровье». Этот феномен, как показывают исследования ([6] [14]) имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья. Б.С. Братусь, анализируя тенденции современного общества, утверждает, что для большего числа людей становится характерным неутешительный диагноз: «психически здоров, но личностно болен» [4].

Работами отечественных психологов Б.С. Братуся, К.А. Абульхановой-Славской, Ф.Е. Василюка, В.П. Зинченко, Б.В. Ничипорова, В.И. Слободчикова, Т.А. Флоренской, Л.Ф. Шеховцовой и другими заложены основы духовной психологии как особой формы рационального знания о становлении индивидуального духа человека в пределах его жизни. Сегодня очевидна необходимость выстраивания педагогических исследований с учетом собственно психологических представлений о сущности человека. В работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева осуществлено развернутое обоснование специального предмета психологическая антропология: субъективная реальность («душа», «внутренний мир», «индивидуальный дух», «человеческое в человеке») является ключом в поиске оснований и условий нормального психического развития человека в пределах его индивидуальной жизни [11]. С самой общей точки зрения субъективная реальность есть наиболее абстрактное выражение способа существования и принципа организации человеческой реальности.

Субъективность, как всеобщий способ и фундаментальный принцип, по В.И. Слободчикову, обнаруживает себя в главной способности человека – способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом (распорядителем, хозяином, автором) собственной жизни. Она составляет родовую специфику человека, принципиально отличает собственно человеческий способ бытия от и до сверхчеловеческого.

Обращаясь к нашей теме, мы можем отталкиваться здесь от идеи, что здоровый образ жизни для каждого студента – это субъективное явление. И с этим необходимо считаться. При наличии объективно заданных норм есть индивидуально-субъективное восприятие, понимание, отношение.

Анализ исследований показывает, что ответы на вопросы о формировании ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни следует искать в антропсихологии. Антропсихология – это не только последовательно и обоснованно выстроенная психологическая модель человеческой реальности, но и система общенормативных представлений о траектории и динамике человеческой жизни [10]. Согласно концепции развития субъективной реальности в онтогенезе жизненный путь человека представляет собой последовательность определенных этапов. Важно иметь в виду, что на первом человек овладевает внутренними (телесными, психическими) и внешними (социокультурными) обстоятельствами своего существования, становится субъектом собственной жизнедеятельности. Апогеем и одновременно переломным моментом первой фазы, по словам В.И. Слободчикова, является точка “обретения души”, открытия собственного Я. А на следующем этапе возможен его духовный рост. Человек проходит путь от необходимости самоопределения к полноте ответственности за свою жизнь.

Здоровый человек – это человек, у которого развивается его собственная самость. Она открывается перед человеком как предмет отношения и творческого преобразования. С этого момента можно говорить о саморазвитии человека, о становлении субъективности как особой духовной реальности, способе человеческого бытия, атрибутами которого являются самостоятельность и жизнестроительство. Духовность – новое качество и новый принцип, окончательно делающий человека человеком. Определением духовного бытия человека является свобода от принуждения и давления всего, что относится к жизни, включая влечения, пристрастия и прельщения собственной самости. Введение представления о саморазвитии есть фактическое признание сверхъестественной сущности человека, обнаруживающей себя в освоении и утверждении собственно человеческого способа жизни.

Педагогический аспект исследуемой нами проблемы следует также рассматривать и в контексте акмеологии. Исследовано, что к факторам развития акмеологического ресурса психологического здоровья личности молодежи относятся деятельностный, институциональный, социальный, межличностный, внутриличностный [13]. Это означает, что следует искать такие механизмы и условия формирования исследуемого нами качества, которые были бы связаны с принципиальным преобразованием личностных свойств (самоограничение потребностей, эмоционально-волевая регуляция, направленность ценностей, нравственные нормы, смысловая ориентация); состояний (удовлетворенность актуальных потребностей, осознание достижимости целей и задач, ощущение собственной адекватности жизненным «вызовам», активация в условиях осложненных жизненных обстоятельств, понимание собственной личностной готовности к жизненным испытаниям); функций (интеграцию внутренних резервов деятельностного бытия, выстраивание иерархии целей и задач по их личностной значимости, прогнозирование собственной жизненной перспективы, создание системы межличностных отношений, построение собственной среды «социального обитания»).

Анализ системы образования в медицинском колледже, проведенный нами, позволил прийти к заключению: важен пересмотр содержания профессионального образования студентов медицинского колледжа – с тем, чтобы включить опыт здорового образа жизни как гуманитарный компонент содержания данного образования. Такое содержание важно постигать не на уровне просто усвоения информации, а на уровне системной работы, предполагающей формирование способности управлять своим здоровым образом жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) является базовой ценностью в системе ценностей человека и представляет собой его личностную позицию по отношению к себе и к миру. Здоровый образ жизни – это система мышления, поведения и деятельности личности, предполагающая высокий уровень осознанности в вопросах сохранения здоровья и характеризующаяся гармонизацией всех сфер ее жизни на телесно-физическом, душевно-психологическом, когнитивно-духовном уровнях. В своей сущности ЗОЖ есть отношение-мысле-

форма, которое определяет мышление, действия, поступки, деятельность человека и базируется на идеях целостности и экологичности. Целостность – это идея единства, взаимосвязи всего со всем и универсальности законов Вселенной. Экологичность – это идея бережного отношения к живому, единства природного и социального, заботы о жизни, здоровье и благополучии всего сущего. ЗОЖ, с учетом данных идей, рассматривается не как свод каких-то правил и рецептов, предполагающих борьбу с болезнями, а систему здорового отношения к жизни как Бытию Целого. Понятие ЗОЖ соотносится с понятием «заботы о себе», выступающей как жизненный принцип личности, а также с понятиями самотождественности, самооценки, самосознания, самоуправления. Только в контексте этих «самостей» возможно широкое видение исследуемого явления, представляющего собой педагогическую проблему гуманитарного характера. С позиции гуманитарно-антропологического подхода ЗОЖ выступает в качестве ценности и цели образования, ориентированного на развитие человека как субъекта своей жизнедеятельности и обеспечивающего подготовку специалиста, который в полной мере способен выполнять профессиональные, социальные и лично-развивающие функции. Данное образование связано с опытом осознанного отношения личности к собственному здоровью и целостному развитию. Являясь частью содержания образования, ЗОЖ представляет собой совокупность компонентов: а) мотивационно-ценностного (принятия ЗОЖ как ценности и цели своего образования); б) когнитивного (знания личности о здоровом образе жизни); 3) коммуникативного (умения устанавливать контакты с другим на основе принципов экологичности и целостности); 4) деятельностного (готовности быть субъектом своей жизнедеятельности и действовать, исходя из контекста ЗОЖ).

Проблема формирования у будущих медицинских работников здорового образа жизни связана с поиском механизмов, методов, средств и технологий, которые адекватны познанию субъективности и становлению субъектности человека. Познавать субъективную реальность и развивать субъектную позицию, с точки зрения гуманитарно-антропологического подхода и идеи

интегративности, возможно при условии обеспечения особой образовательной среды, в которой личности дана возможность выбирать, управлять собой, исследовать собственный внутренний мир, осознать собственные привычки, свое тело, психику, структуры ума. Также важны ситуации, в которых студенты учатся выстраивать здоровые отношения с людьми и осуществлять экологичную деятельность. ЗОЖ невозможно навязать извне. Процесс формирования его возможен только при условии «встроенности» в более широкий контекст и процесс, который связан с ситуацией развития личности. Необходимо учитывать возможности личности, связанные с ее готовностью брать ответственность за собственное здоровье и свою жизнедеятельность. Это означает, что нужно обращение личности к знанию о себе как о «живой био-психо-социо-духовной системе». Процесс формирования ЗОЖ, с позиции гуманитарно-антропологического подхода, основан на развертывании ситуаций педагогического взаимодействия с личностью студента как субъектом своего образования и всей жизнедеятельности. Это ситуации, содержание которых связано с «самопроектированием» студентами собственной личности как будущего профессионала. В данном случае, студенты не просто изучают ЗОЖ как некую отчужденную информацию и не просто следуют каким-то правилам, а изучают себя как единство телесного, душевного и духовного развития. Такое изучение предполагает целостное восприятие себя как реально и потенциально «здоровой личности».

Среди психолого-педагогических условий, позволяющих эффективно осуществлять формирование у студентов медицинского колледжа ЗОЖ, в исследовании определены:

- 1) принятие здорового образа жизни как ценности своей будущей профессии, как фактора целостного развития личности и основы эффективной жизнедеятельности;
- 2) включение субъективных факторов (переживаний, эмоций, отношений) в содержание образовательного процесса;
- 3) включение в содержание образования опыта саморефлексии, связанной с пониманием личностью связи между образом здоровой жизнью и здоровым образом жизни (между мыслью и действием);

4) создание ситуации диалога (безопасность, понимание психосоматического единства личности, субъект-субъектные отношения, личностное равенство, ценностно-смысловое общение);

5) актуализация саморегуляции и самоуправления личности;

6) текстуально-диалогическая деятельность как основа образовательной деятельности;

7) событие и совместное творческое проектирование образовательного процесса;

8) гуманитарная образовательная среда.

На основе анализа литературы и понимания ценностного отношения к здоровому образу жизни в контексте гуманитарной модели образования мы смогли определить три основных критерия, по которым можно измерять процесс формирования исследуемого качества. Это ценностное отношение к ЗОЖ, включающее принятие ценности, знания и умения на:

- физическом уровне (телесно-биологическом);
- психическом (мир эмоций, чувств и отношений);
- духовном (мир идей, культуры и деятельности).

Все эти критерии включают в себя показатели: физического здоровья (тонус, сон, питание, двигательная активность); психического здоровья (гармоничные отношения с собой и другими); духовного здоровья (здоровые амбиции, стремление к успеху и саморазвитию, к творческой деятельности). На основе данных критериев и показателей исследуемое явление проявляется на уровнях:

1 – внешне-декларативный (низкий) – знание о здоровом образе, желание изменить собственные нездоровые привычки, но безволие и бездеятельность в этом плане;

2 – фрагментарно-избирательный (средний) – попытки изменить образ жизни на здоровый, но в отдельных моментах;

3 – сознательно – проектировочный (высокий) – системное видение проблем своего здоровья и управление процессом формирования ЗОЖ.

С позиции гуманитарно-антропологического подхода, студент медицинского колледжа воспринимается как субъект, который способен отнестись к себе и собственной жизни как «проекту». Основным механизмом процесса формирования у будущих медицин-

ских работников ЗОЖ выступает такая деятельность, которая позволяет работать над подобным личным проектом. Это гуманитарно-проектировочная деятельность, представляющая собой создание авторской программы здорового образа жизни. Ее основу составляет опыт проектирования «текстов», которые отражают ценностное отношение личности к здоровому образу жизни и требуют диалогического прочтения.

Среди подобных текстов следует выделить мыслеформы, которые фиксируются в ходе общения со студентами и могут быть материалом для накопления опыта саморефлексии. В частности, это мыслеформы (нарративы, рисунки, коллажи – любые знаковые системы), помогающие осознать контекст и образ жизни личности. Категорию «образ здоровой жизни» мы вводим как важный элемент содержания образования, позволяющий студентам обнаруживаться связь между способом собственного мышления и жизнедеятельностью. Как показала наша практика, есть четкая зависимость между пониманием студентами своих образов (картин, мыслей, чувств, установок), связанных со здоровым образом жизни и реализацией этих образов в реальности. Мы делаем заключение: к здоровому образу жизни можно прийти от образа здоровой жизни, нужно иметь этот образ как некий идеал, мечту и свою значимую цель. Такая работа, связанная с пониманием мыслеформ, требует, конечно же, диалога.

Диалог предстает как опыт саморефлексии, позволяющий осознать ЗОЖ. Тексты, как авторско-адресные сообщения, дают возможность студентам судить о: своем состоянии здоровья и уровне физического развития; собственных личностных особенностях; своих психических проблемах. Даже сама личность студента выступает для него как своеобразный «текст», который он может «прочитывать», исследовать и «проектировать». Знание таких текстов и работа с ними являются критериями сформированности у будущих медицинских работников ценностного отношения к здоровому образу жизни. Процесс формирования здорового образа жизни студентов предстает как переход от механического воспроизведения предметной информации к самоисследованию и проектной деятельности, связанной с исследуемой проблемой. Ценностно-целевой основой такой деятельности является преобразование самого субъекта.

Модель формирования ЗОЖ у студентов медицинского колледжа в условиях учебно-воспитательной деятельности представляет собой образ комплексного решения проблемы, которое предполагает охват самых разных сторон жизнедеятельности будущих медицинских работников. Системообразующий фактор такой модели – принцип гуманитарности, который рассматривает личность студента в ситуациях его самоисследования и «самопроектирования». Цель, которая согласуется с исследуемым процессом, направлена на формирование у студентов определенных знаний, умений, навыков в организации профилактической, оздоровительной, профессиональной деятельности. Она согласуется с жизненным контекстом конкретных студентов. Содержание, отраженное в гуманитарной модели, представлено в виде системы вопросов, творческих заданий, проектов, позволяющих накапливать опыт рефлексии, связанный с формированием ценностного отношения к здоровому образу жизни. Процесс формирования ЗОЖ разворачивается как система диалогических ситуаций, в которых студенты учатся брать ответственность за свое здоровье и проектировать авторские модели здорового образа жизни.

Данный процесс включает в себя следующие этапы:

- 1 – самоактуализационный (актуализация проблематики ЗОЖ);
- 2 – самоисследовательский (самодиагностика; накопление знаний, разработка проектов);
- 3 – самопрезентационный (предъявление результатов индивидуальной и коллективной работы по системе ЗОЖ).

Разработанные авторские формы проектов («Дневник счастливого человека», «Памятка Здоровья для моих близких», «Мои счастливые гормоны») в контексте программы работы со студентами позволяют формировать у них ценностное отношение к здоровому образу жизни, осваивать инструменты для выявления их личностных интересов, интеллектуальной, физической, психической и двигательной активности, духовного саморазвития. Реализация разработанной модели существенно повышает эффективность педагогического процесса, создает условия для самовоспитания, формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям.



Трудно не согласиться с героем известного произведения М.А. Булгакова, который утверждает, что «разруха в головах». Точно так же можно признать, что здоровый образ жизни тоже начинается «в головах», в сознании. И именно сознание (самосознание) управляет теми выборами, которые человек делает относительно своего образа жизни и, в частности, здорового образа. Вопросы психологического настроя, здоровья и работоспособности личности, так или иначе, связаны с вопросом осознанности – способностью адекватно и полно отражать действительность. Речь о способности рефлексировать собственное мышление, действия и поступки, управлять своей внутренней сферой, брать ответственность за собственное развитие и качество жизни. Таким образом, процесс формирования ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни мы тесно связываем с процессом развития их самосознания, предполагающего самоисследование, саморегуляцию и управление собственной жизнедеятельностью. И здесь важна роль педагогов/преподавателей, которые способны создавать образовательные ситуации, где возможна работа в этом плане [3].

Формирование здорового образа жизни подрастающего поколения было признано на всех этапах развития педагогической науки как важный аспект воспитания. Но надо признать, что исследований проблемы ценностного отношения личности к здоровому образу жизни на “внутреннем”, субъективно-индивидуальном плане, в контексте гуманитарно-антропологического знания, пока что недостает. А необходимость в этом сегодня очевидна. В заключение отметим, что моделирование процесса формирования ценностного отношения студентов к здоровому образу жизни требует соблюдения принципов: целостного образования личности; учета культурно-исторического контекста; гуманитарности как единства “внутреннего” и “внешнего”, индивидуального и социального, субъективного и объективного; субъектной позиции личности; антропсихологии, отражающей динамику развития человека. В этом направлении мы намерены вести наше дальнейшее исследование.

Библиографический список

1. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья. – СПб: Речь, 2006.
2. Безрогов, В. Г. Эволюция идеи «заботы о себе» в Западной культурной традиции (Невыносимая легкость дополнения Фуко) / В. Г. Безрогов, В. К. Пичугина // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 34-47.
3. Белова, С.В. Педагог как «элемент» гуманитарной образовательной среды // Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде : монография / В. И. Панов, А. В. Капцов, С. В. Белова [и др.]. – Волгоград : Крутон, 2016.
4. Братусь, Б.С. Русская, советская, российская психология. – М.: Флинта, 2000.
5. Грушевский, К. В. Исследование отношения студентов белорусского государственного медицинского университета к формированию здорового образа жизни / К. В. Грушевский, Е. В. Самарина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 12-2(31). – С. 101-102.
6. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1991.
7. Корепанова, Ю. А. Исследования составляющих здорового образа жизни студентов / Ю. А. Корепанова, В. Д. Паначев // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. – Т. 9. – № 2. – С. 32-38.
8. Менегетти, Антонио. Психосоматика: новейшие достижения / Антонио Менегетти ; пер. с итал. [Родик М.А., Ус Е.Н.]. – М.: Онтопсихология, 2005.
9. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. Пахальян [и др.]. – М.: Питер, 2006.
10. Слободчиков, В. И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.

11. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие – 2-е изд., испр. и доп. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2014.

12. Фильчаков С.А., Чернышева И.В., Шлемова М.В. Актуальные проблемы здоровья студентов // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 192-192

13. Хватова, М. В. Концепция развития акмеологических ресурсов психологического здоровья молодежи : специальность 19.00.13 "Психология развития, акмеология" : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Хватова Марина Владимировна. – Тамбов, 2012.

14. Холмогорова, А. Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 61-74.

15. Crum A.J., Langer E.J. Mind-set matters: Exercise and the placebo effect // Psychological Science. 2007. vol. 18. P. 165-171.

16. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future // Clinical Psychology: Science and Practice. 2003. vol. 10. P. 144-156.

### **3.4. Развитие креативного мышления школьников средствами изобразительного искусства и арт-педагогике**

Проблема развития креативного мышления школьников в последние годы становится все более актуальной. Смещается угол зрения с творческих способностей на креативность. И вызвано это, по всей видимости, тем, что педагогика хочет проникнуть во «внутреннего» человека, понимая необходимость работы не с обычными ЗУН, а с мышлением ребенка. Воспитание креативной личности предполагает развитие у ребенка уверенности в себе, смелости, способности рисковать, мобилизовываться, признавать самого себя, эстетической и этической ориентации (эстетического и этического иммунитета).

Отметим, что традиционное обучение в школе направлено на развитие творческих способностей детей, а креативность как особая готовность к продуцированию нового в условиях неожиданных ситуаций, к сожалению, недостаточно исследована. У многих детей такая сложная и очень важная сторона формирования их личности продолжает оставаться на низком уровне. В школах, несмотря на введение новых цифровых технологий, наблюдаются факты простого, механического запоминания, неразвитости у детей познавательных процессов (внимания, воображения, памяти, мышления), а также неумение видеть, ставить и решать сложные проблемы, связанные с собственным личностным развитием и творческой позицией в жизни.

Креативность в нашем современном динамичном мире выступает важным качеством, от которого зависит не только качество жизни человека, но даже его выживание. Креативность может проявляться по-разному в самых разных ситуациях, формах и видах деятельности. В основном, она связана со способностью находить нестандартные решения и действовать в новых ситуациях. Также она отражается в создании того, что воспринимается как эстетически привлекательное, удобное, полезное.

Существует понимание о разделении двух типов мышления – конвергентном и дивергентном. Первое отвечает за поиск «единственно верного» ответа. Второе связано с творческим решением проблем, с инициативной, оригинальностью, разнообразием ассоциаций. Дж. Гилфорд креативность рассматривает как особый личностный феномен, который не существует «отдельно», а базируется на дивергентном мышлении и зависит от интеллектуальных факторов [2; 12]. Также креативность определяют как такое решение задач, которое возникает на базе дефицита имеющейся информации, обнаружения проблем, предвидения гипотез и способов решения, интерпретации этих решений, и это всегда незавершенный процесс [8; 10].

Креативность (от англ. *creativity*) буквально означает творение нового, чего-то, чего прежде не было. В широком смысле креативность означает интеллектуальную, эмоциональную и психологическую способность находить оригинальные, нестандартные решения проблем. В узком смысле креативность подразумевает владение специфичными техниками мышления, которые позволяют выйти за рамки мыслительных штампов и клише, увидеть новое, свежее понимание проблемы, найти возможности ее нестандартного решения и претворения в жизнь.

Креативное мышление – это такое мышление, которое:

- 1) основывается на нестандартных, оригинальных, новых способах осмысления окружающей действительности;
- 2) для практического преобразования способов действия использует особенные мыслительные техники.

Следует, как говорят исследователи, различать «наивную» креативность (В.С. Юркевич), творческое развитие в структуре общей одаренности ребенка (А.М. Матюшкин), интеллектуальный потенциал креативности (В.Н. Дружинин). В педагогических исследованиях для развития креативности, полагает Б.М. Неменский, нужны особые качества умственного развития, среди которых наблюдательность, умение анализировать и сопоставлять, комбинировать, находить новые связи и зависимости, выделять закономерности [6]. И такое развитие возможно в условиях проблемного обучения, ко-

гда в ходе познавательной активности происходит созревание креативного мышления, связанное с личностным самоопределением и проявлением [7].

Изобразительное искусство, конечно же, тесно связано с креативностью и творчеством. Из этого, тем не менее, не следует, что непременно на уроках ИЗО у всех детей будут непременно развиваться креативные способности и творческие наклонности. Изобразительное искусство, с позиции традиционного предметоцентрированного подхода, может оказаться очень «скучным» предметом. Его креативно-творческий потенциал еще не означает, что такой потенциал будет реализоваться на конкретных уроках. Образовательная проблема здесь заключается в том, что на мышление ребенка и его личностное развитие влияет не сам по себе учебный предмет, а только педагогически целесообразный, специально организованный процесс, который предполагает творческую деятельность и познание креативности. Можно нередко встретиться с такими явлениями, когда в школах изучение изобразительного искусства, как это ни странно, носит нетворческий характер. Довольно распространена практика, когда детям предлагается воспроизвести какие-то знания, выполнить механические действия, что-то срисовать. И возникает, в связи с этим, вопрос, связанный с возможностями организации изучения предмета изобразительного искусства в контексте такой образовательной деятельности, которая направлена на формирование креативного мышления ребенка.

Сегодня в разных образовательных организациях существует много самых разнообразных программ обучения ИЗО. Программы эти имеют разные особенности и направленность, в зависимости от типа учебного заведения (общеобразовательная школа, художественная школа, учреждение дополнительного образования). Но, несмотря на существенные различия, эти программы, тем не менее, имеют некую общую базу, включающую в себя изучение основ рисунка, живописи и композиции. На первых годах обучения эти основы, как правило, объединены предметом «изобразительное ис-

кусство». Детям предлагаются разнообразные по форме и содержанию задания, которые расширяют кругозор и развивают фантазию, а также влияют на творческий потенциал и закладывают основы миропонимания. Особенно важным на первых порах занятия изобразительным искусством выделяется работа над композицией. «Занятия композицией способствуют формированию у него предпосылок к самостоятельному творчеству, художественной культуре, приобщают их к мировому и отечественному искусству, истории, народным традициям» [1].

Креативность тесно связана с образным мышлением. Проблема развития образного мышления школьников исследована довольно широко. Этому вопросу уделено внимание в работах А.В. Запорожца, А.В. Коробейникова, Е.А. Лупандиной, А.А. Люблинской, Г.И. Минской и других. Образ, как подсказывают психологи, является одним из фундаментальных проявлений психического и основным компонентом в структуре сознания [5]. Категория «образ» неотделима от категорий «субъект», «мотив», «действие», «переживание». Образное мышление связано с такими функциями сознания как внимание, восприятие, память, представление, воображение [3]. Образ в психологии рассматривается также как часть внешнего и внутреннего мира, культуры, языка (Е.Ф. Василюк). Известно влияние образа на поступки человека и его личностное развитие (К. Прибрам, Р. Сперри, В. Вульф).

Образное мышление как некая психическая данность и способность сознания может быть понято в контексте развития антропологического знания. Язык образов самый древнейший и дошел до нас с древних времен. Идеографы, наскальные рисунки, предметы быта, тексты, разные артефакты несут информацию об особенностях мышления человека. Обучать видеть и постигать образ на уроках изобразительного искусства – очень важная задача в системе задач художественного образования, направленного на развитие креативного мышления.

Важным условием развития креативного мышления является правильно организованный творческий процесс на уроках ИЗО. Любая художественно-творческая деятельность подразумевает погру-

жение в себя. Требуется сосредоточенность, настроенность на определенное состояние и «подключение» к тонким структурам сознания. В работе над образами ключом к бессознательному может послужить прослушивание музыки или литературных произведений.

В нашей педагогической практике мы ищем возможности использования элементов арт-педагогики. Арт-педагогика как дисциплина сформировалась на границе слияния таких наук, как педагогика, психология, культуроведение и социально-культурная деятельность. Ее особенностью является то, что она оперирует средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими развивающим и воспитывающим потенциалом. При этом не подменяет собой художественное образование и воспитание, а дополняет их, тем самым она придаёт процессу развития, обучения и воспитания новую специфическую направленность. Арт-педагогика подразумевает использование в образовательном процессе изобразительных средств искусства, совместное художественное творчество педагога и ученика, «вплетенное» в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности.

Арт-педагогика – особое направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности, ее коррекция осуществляются средствами искусства, как классического, так и народного, наряду с содержанием изучаемого предметного курса. Арт-педагогика имеет единые с общей педагогикой цели: помочь ребенку научиться понимать себя и жить в ладу с самим собой, научиться жить вместе с другими людьми, познавать окружающий мир по законам красоты и нравственности.

Основной концептуальной идеей арт-педагогики является – идея креативности. Личность становится креативной, только если она может осуществлять свою творческую деятельность полноценно, в условиях свободной и креативной среды. Творческая способность не может возникнуть и тем более развиваться в результате принуждения. Поэтому перед арт-педагогом встает вопрос, как создать условия, стимулирующие благоприятное созидательное творчество. Безопасность креативной среды обеспе-



чивается: принятием безусловной ценности индивида, способностью к самовыражению; созданием атмосферы, в которой отсутствует однозначная внешняя оценка, наличием чуткости и понимания.

На своих уроках мы используем метод «Леонардо», хорошо известный в арт-педагогике. Леонардо да Винчи, знаменитый художник эпохи Возрождения, придумал простую на первый взгляд технику рисования, которая позволяет проникнуть в подсознание и использовать его возможности для творческого самопознания и самовыражения.

К каждому упражнению по методу «Леонардо» желательно предварительно подготовиться. Для этого надо закрыть глаза и на протяжении некоторого времени послушать спокойную, медитативную музыку. Это поможет отвлечься от забот и расслабиться, а значит, более легко выполнить задания.

*Упражнение «Каракули».* Это очень популярное упражнение в мире арт-терапии. Существует множество исполнений и инструкций к этому заданию, но мы с вами обратимся к развитию нашей креативности и воображению. Необходимые материалы: лист белой бумаги и карандаш или тушь, черная гелевая ручка, черная пастель. Инструкция: это упражнение лучше всего выполнять в максимально расслабленном состоянии, поэтому подготовьтесь, расслабьтесь. Свободно водите карандашом по листу. В результате у вас получится сложный «клубок» линий. Возьмите рисунок и рассмотрите со всех сторон: переверните вверх ногами, посмотрите сбоку, пока не начнете замечать в рисунке образы или фигуры, напоминающие какой-либо предмет, лицо или фигуру человека, животного, пейзаж. Прорисуйте увиденные образы. Затем в этом «клубке» постарайтесь увидеть какие-либо образы, прорисуйте их мелкими или цветными карандашами, добавляя то, что найдете нужным, и дайте ему название.

Во время работы будет задействовано ваше бессознательное, которое укажет вам не просто на какие-то предметы на рисунке, а именно на то, что нужно вам в данный промежуток времени. Не

думайте, что образы, которые вы увидели, появились на вашем рисунке случайно. Поразмышляйте и подумайте, что это для вас. Время выполнения: 20-30 минут.

Цель: исследование своего воображения, раскрытие творческих способностей, открытие способности создавать глубокие и яркие образы.

Задание

1. Приложите готовый рисунок.
2. Опишите ваши эмоции и впечатления.

*Упражнение «Красочные пятна».* Необходимые материалы: три листа бумаги размером 45 на 60 см, набор акварели, большая кисть, банка для воды и набор карандашей или пастельных мелков.

Инструкция: «Окуните кисть в воду, а затем в одну или несколько красок. Быстро закрасьте лист, стараясь покрыть краской всю поверхность. Затем сложите лист пополам и потрите рукой его тыльную сторону. Разверните лист. Вы увидите различные по окраске и величине пятна. Дайте краске высохнуть. Сделайте то же самое с двумя другими листами бумаги. Далее рассмотрите первый рисунок, поворачивая лист в разных направлениях, пока не увидите в них образы или формы. Возьмите карандаши или пастельные мелки и закончите рисунок, добавляя то, что найдете нужным. Законченному рисунку дайте название».

Задайте себе наводящие вопросы:

- Что видите на рисунке?
- Что значит это для вас?
- Как то, что нарисовано на рисунке отражается в вашей повседневной жизни? Сложно ли было нарисовать, или сразу увидели какие-то элементы. Повторите такие действие со всеми тремя рисунками.

Время выполнения: 25-30 минут

Цель: исследование своего воображения, раскрытие творческих способностей, открытие способности создавать глубокие и яркие образы.

*Упражнение «Грифельное пятно».* Необходимые материалы: лист бумаги, простой карандаш, канцелярский нож. Инструкция: крошите ножом немного грифельного порошка на бумагу,

затем растушите его на бумаге, стараясь, чтобы получилось пятно как можно более причудливой формы. Теперь, медленно поворачивая лист, попробуйте увидеть в нем какой-нибудь образ или образы. Как только увидели – очень осторожно выявите их очертания.

Задайте себе наводящие вопросы:

– Что видите на рисунке?

– Что значит это для вас?

– Как то, что нарисовано на рисунке отражается в вашей повседневной жизни?

– Сложно ли было нарисовать, или сразу увидели какие-то элементы?

Время выполнения: 15-20 минут

Цель: исследование своего воображения, раскрытие творческих способностей, открытие способности создавать глубокие и яркие образы.

Главным моментом в процессе выполнения артпедагогических упражнений является то, что учитель сопровождает движения детей позитивной поддержкой. Направляет внимание на образы, которые формируют у них определённый настрой и расширяют знание о богатстве своего внутреннего мира.

Артпедагогика – интересное, перспективное направление, требующее всестороннего изучения и исследования. Арттехнологии можно рассматривать как процесс творческого конструирования средствами искусства эмоционально значимых для школьника творческих действий и взаимодействия, как систему педагогических методов, реализация которых способствует активному формированию личности и развитию креативного мышления [4].

Выполняя различные арт-педагогические задания, применяя всевозможные материалы, можно диагностировать и развивать креативное мышление ребенка и помочь ему осознать содержание своих внутренних эмоциональных процессов и переживаний.

### Библиографический список

1. Дубровин, В. М. Ребенок в современном культурном и образовательном пространстве / В. М. Дубровин // Воспитание школьников. – 2016. – № 4. – С. 68-70. – С. 7.

2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009.
3. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии: учебное пособие. – М.: ООО «Издательство АСТ». – Мн.: Харвест, 2002.
4. Клемяшова, Е. М. Арттехнологии в воспитании младших школьников / Е. М. Клемяшова // Начальная школа. – 2011. – № 1. – С. 58-63.
5. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – 5-е изд., стер. – Москва: Смысл: Academia, 2010.
6. Неменский, Б. М. Педагогика искусства: Видеть, ведать и творить: Книга для учителей общеобразовательных учреждений : учеб. изд. / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 2012.
7. Нефедьева, Н. В. Философские и психолого-педагогические основы развития творческой активности личности школьника // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 399–410.
8. Щепланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Изд-во НО «Модэк», 2004.

### **3.5. Проблема подготовки будущих педагогов к вожатской деятельности: гуманитарный аспект**

Каждое новое поколение имеет свои особенности и черты, получает влияние общества и влияет на него. И педагог должен уметь вглядываться в «других» детей, рожденных новым временем. В современных условиях информатизации и цифровизации, социальных перемен и глобальных катаклизмов в мир пришло поколение детей со своими проблемами и возможностями, с новым отношением к культуре, традициям, личностной свободе, отношениям, деятельности. Как говорит Д.И. Фельдштейн, в принципиально изменившемся мире изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а о его изменениях мы знаем еще меньше [11; 6]. Целостного знания о ребенке как «человеческой системе» недостает сегодня педагогам.

Перед образованием, в связи с этим, встают новые задачи. К профессиональному образованию будущих педагогов, на уровне бакалавриата и магистратуры, сегодня предъявляются новые требования. Главным качеством и важнейшей компетентностью, которой должен обладать педагог, является диалогичность и способность входить в диалогические, ценностно-смысловые, отношения с ребенком. Это профессионал, обладающий культурой диалога, способный выйти за рамки учителя-предметника в надпредметную и надличностную область отношений, оказывающий ценностно-смысловое влияние на ребенка.

В стандарте высшего образования отмечено: содержание педагогического образования ориентировано на целостное восприятие системно-структурированного знания. Такое знание строится на основе интеграции материалов различных научных сфер, а также междисциплинарных зависимостей и связей. В программах высшей школы за последние несколько десятилетий введено много новых методов, технологий, моделей. Особой популярностью пользуются информационно-дистанционные методы. Также широко применяются интерактивные методы. Но вопрос заключается не столько в освоении будущими педагогами тех или иных методов и

технологий, сколько в становлении целостности и развитии сознания, способного понимать и реализовывать гуманитарные смыслы образования.

В программе подготовки будущих педагогов существует немало курсов, которые можно по-настоящему изучить только в условиях гуманитарной модели образования, позволяющей соотносить ценности и смыслы всех участников образовательного процесса. Среди них можно отметить курс «Основы вожатской деятельности». Он предусматривает изучение «живой жизни» ребенка в условиях внеурочного времени, а также содержит богатый потенциал для овладения будущими педагогами гуманитарными технологиями.

В нашем исследовании дается авторское понимание о путях подготовки будущего педагога, способного заниматься вожатской деятельностью на новых основаниях. Цель нашей работы мы видим в поиске возможностей изучения будущими педагогами гуманитарных смыслов образования и метода диалога в условиях изучения основ вожатской деятельности. Исследование базируется на теоретическом анализе философской, психологической, педагогической литературы, а также работ в области когнитивных наук.

Педагог, принимающий ценности гуманитарного образования, стоит перед необходимостью понять ответы на подобные вопросы:

- Что собой представляет ребенок как индивид, субъект, личность, индивидуальность, духовное существо?
- Какова его индивидуальная природа и условия его семейного воспитания?
- Какова его внутренняя ситуация развития?
- В каких социально-коммуникативных связях он находится?
- Что собой представляет его личностный, творческий потенциал?
- Каковы особенности его развития?
- Каков контекст его жизни?
- Его ценности и цели. К чему он стремиться?
- На какую модель мира он ориентируется?
- Каков способ его мышления?
- Какими компетентностями он владеет?

- Что он думает о самом себе? Насколько развито его самосознание?

Сегодня роль вожатого так же важна, как и прежде. Но, с учетом реальностей цифрового времени, она требует переосмысления. Важна его позиция «значимого взрослого» и старшего друга, который находится с детьми в диалоге и помогает им развивать самостоятельность, инициативность, навыки самоорганизации. Организация детско-взрослого сообщества как «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков) является одной из важных задач вожатого. И эта задача под силу только тому вожатому, который хорошо чувствует ребенка и умеет влиять на его ценностно-смысловую сферу ребенка, понимает природу субъективной реальности и диалогических отношений.

Сегодня вопросы разработки моделей культурно-оздоровительного и оздоровительно-образовательного пространства загородных детских лагерей требуют новой постановки вопросов и принципиально новых ответов. И эти вопросы, по сути, касаются воспитания детей «цифровой» эпохи в развивающей среде. Интересно, в связи с этим, обратиться к богатейшему историческому наследию, к педагогическому опыту и укладу детских лагерей в дореволюционной России и во времена Советского Союза. Было много ценного в вожатской деятельности и в организации детского лагеря в начале прошлого века, что нам сегодня важно отразить и осознать. Известны имена педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.П. Иванов, В.А. Караковский и др.), кто внес большой вклад в теорию и практику воспитания детей в условиях оздоровительного лагеря в прошлые годы.

Основной миссией такой работы в детских лагерях являлась компенсация тех недостатков жизни ребенка, которые возникали у него в летний период. Особенно это касалось тех, кто проживал в крупных городах. И потому так активно развивалась идея широкого использования сил природы для физического, психологического и морального развития личности. По сути, это идея гуманистическая и гуманитарная.

История помнит времена детских коммун, тимуровского движения, расцвета пионерских организаций. И проблема, которая нам

важна сегодня, когда мы обращаемся к страницам прошлого, состоит не в том, чтобы «вернуться назад», а в том, чтобы взять из этого прошлого все самое ценное. Взять и интегрировать его в новую, современную модель вожатской деятельности, учитывающую реальность нашего времени.

Современные исследователи полагают, что пионерские лагеря тех времен можно классифицировать по-разному. В частности, их можно назвать: «дачами», «коммунами», «санаториями», «военными поселениями» [6]. Их можно охарактеризовать по качествам императивности, диспозитивности, открытости и закрытости пространства. Императивность предполагает директивность, власть и подчинение, авторитарность, субординацию, предполагает вертикаль отношений, когда одни командуют, другие подчиняются. Диспозитивность отличается предоставлением детям возможностей для свободного выбора, для распоряжения своими правами. Приветствуются инициатива и самостоятельность, право регулировать режим и свои действия по собственному усмотрению. Говоря о лагере как открытом пространстве, имеется в виду: предоставление детям больших возможностей взаимодействия с окружающей средой (индивидуально и коллективно); широта внешних и внутренних связей; преобразование внешней среды; практика получения обратной связи во взаимодействии. В отличие от такого пространства, закрытое характеризуется разного рода ограничениями. Это ограничение взаимодействия с окружающей средой, а также ограничение событий и внешних влияний. Все эти характеристики могут быть и у современного детского лагеря.

В нашем исследовании мы ведем поиск научных основ организации вожатской деятельности в условиях современного информационного общества. Сегодняшние дети – другие. Это дети, уже с пеленок «воспитываемые» гаджетами. Их называют «поколением Z», «цифровым поколением», «сетевым поколением» и «цифровыми аборигенами». Все эти словосочетания используются сегодня для обозначения поколения детей и молодежи, прошедших социализацию в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной



деятельности [8]. Все сильнее разгораются общественные, научные, обывательские дискуссии по этому поводу и даются порой диаметрально противоположные оценки. С одной стороны, этими детьми восхищаются, с другой – говорится о цифровой зависимости и утрате живых человеческих связей.

Бесспорно, окружающий мир изменился до неузнаваемости с приходом в наши дома компьютеров, мобильных телефонов и других цифровых устройств, интернета, социальных сетей, IT-технологий. Считается, что они принесли много благ, улучшили нашу жизнь, расширили наши связи и возможности. Все это можно назвать словами Л. С. Выготского: новое культурно-историческое орудие. Такое оружие, опосредующее общение и деятельность детей, очень сильно влияет на характер их жизни, на развитие личности. Возникает проблема гуманитарности как сохранения человеческого в человеке. Сегодняшние дети, живущие в цифровой реальности, оказались перед угрозой превращения в «функцию», обслуживающую машины и социальные системы. Насущной проблемой становится живое человеческое общение и установление реальных (а не виртуальных) связей. Современному педагогу, в связи с этим, важно овладеть методом диалога.

Становление человека в образовании связано, прежде всего, с формированием трех видов опыта, обеспечивающих «качество Человека» и требующих диалогических педагогических ситуаций:

- 1) опыта диалогических отношений с Другим;
- 2) опыта культуротворчества (создания продукта культуры);
- 3) опыта рефлексивного сознания/самосознания [Бел].

Как выяснилось в ходе обследования, которое мы провели среди вожатых Республики Дагестан (48 человек), в числе основных трудностей, с которыми они сталкиваются в воспитательной работе с детьми, они называют зависимость детей от гаджетов. Вожатые сетуют на то, что современные дети не умеют выстраивать диалогические отношения друг с другом напрямую, вне соцсетей. Также они не умеют контактировать с природой. У них крайне неразвита способность к созерцанию. Нет интереса к изучению «живой жизни».

В обсуждении со студентами мы пришли к выводу, что в воспитательной деятельности с такими детьми нельзя их «переделывать»

и перевоспитывать. Ни в коем случае нельзя внушать им, что они в чем-то ущербны. Важно понять особенности этих детей и увидеть контекст их жизненной проблематики. Решение задач воспитания детей в информационном мире связывают с уклоном в психологию воспитательной деятельности и с подготовкой кадров, которые понимают суть практической психологии в области воспитания [5]. Следует учитывать, что дети и взрослые (родители и педагоги) принадлежат не столько к разным поколениям, сколько к различным коммуникативным системам.

У сегодняшних детей возникают проблемы с произвольным вниманием. Захваченные экраном телевизора, компьютера или айфона, они прогрессивнее взрослых в плане освоения техники и новых технологий. Возникает парадоксальная ситуация: во многих сферах знания предыдущие поколения не могут дать им того, в чем они нуждаются. Изменился тип культуры. У «цифровых» детей другое восприятие, другие скорости мозговых процессов, другой тип внимания. Изменилась их сенсорная модальность.

И что же в этой ситуации может дать педагог и, в частности, вожатый? Педагоги могут помочь ребенку разобраться в эмоциональной сфере, создать нужную психологическую атмосферу и воспитательную среду, в которой он может целостно развиваться. Целостность не есть совокупность элементов (К. Ясперс). Это значит, что целостность человека не определяется простым набором определенных качеств. Ее задают и определяют, как говорит Н.И. Непомнящая, высшие уровни психики и сознания, а также базовые личностные основания [7; 76]. Базовые основания – это идеи и ценности, определяющие действия личности. Целостным можно назвать человека свободного, способного сохранить и реализовать себя в любых ситуациях, ответственного, осознающего свою роль и влияние своей жизни, ее проявлений, своих поступков по отношению к самому себе и к другим людям [7; 76].

Итак, мы говорим о том, что эмоции детей должны стать предметом и заботой вожатого, организующего работу с детьми в оздоровительном лагере. Вожатые должны помнить слова Л.С. Выготского о том, что «эмоции не менее важный агент, чем мысль» [3].

Переживания составляют суть внутреннего мира растущего человека составляют переживания, через которые он воспринимает и понимает мир. И в таком случае вожатый должен знать этот мир эмоций и переживаний – мир субъективной реальности. Готовя студентов к вожатской деятельности, мы исследовали возможности включения опыта самопознания, предполагающего понимание собственного субъективного мира.

В нашем исследовании был использован метод психолого-педагогического проектирования, связанного с проектированием проблемно-игровых и учебно-профессиональных ситуаций в рамках курса «Основы вожатской деятельности». Предметную основу данного курса составляет вожатская деятельность, которая направлена на развитие детско-взрослого сообщества как со-бытийной общности. Такой общности, в которой последовательно и закономерно создаются естественные отношения и которая обеспечивает развитие субъектности ребенка. В работе со студентами мы использовали формы проблемно-проектных семинаров и организационно-деятельностных игр. Будущие вожатые погружались в проблематику детского лагеря, создавая возможные ситуации и обсуждали в группах варианты педагогических действий вожатого.

Особое внимание на занятиях со студентами уделялось овладению техникой креативного и рефлексивного мышления. Это ситуации, когда студенты учатся сами формулировать проблему, задавать сущностные вопросы, анализировать возможные ответы. При этом, требовалось избегать оценочных суждений (особенно касающихся негативной оценки ребенка). Студентам предлагалось смоделировать всевозможные ситуации общения с детьми, у которых слабо сформированы коммуникативные навыки живого непосредственного общения. Проигрывая подобные ситуации и анализируя поведение современных детей, студенты сами приходили к выводу, что необходимо не бороться с цифровой зависимостью детей, а сделать гаджеты «поводом» для живого общения.

Программа курса «Основы вожатской деятельности» совместно со студентами дополнена гуманитарным компонентом содержания образования. Этот компонент включает в себя знания будущего вожатого о субъективной реальности и о себе как источнике влияния

на ребенка; знание принципов создания детско-взрослого коллектива как со-бытийной общности; опыт создания диалогических коммуникативных отношений; опыт организации проектной работы, связанной с разработкой значимых для детей мероприятий. Как было установлено в ходе нашей работы со студентами, у будущих вожатых наибольшие трудности вызывает формирование нового отношения к себе как к важному фактору развития ребенка. Дальнейшее наше исследование связано с разработкой модели такого процесса, который позволяет будущим вожатым изучать возможности своего педагогического влияния на детей.

Вожатская деятельность является частью целостной воспитательной деятельности, которая сегодня нуждается в новом осмыслении. В последние годы в педагогической науке наметилось понимание того, что ключевую роль в развитии сферы воспитания играют не регулирующие ее нормативные документы и не инновационные технологии, а прежде всего готовность и способность педагогов самостоятельно конструировать свою профессиональную деятельность.

Современные дети отличаются от воспитанников советской школы. По потребностям, ценностям, интеллектуальному и психическому развитию. В чем причина? В первую очередь в измененных условиях обитания, к которым приложили руку человек и прогресс. Многие родителей ограждает детей от проблем, стрессовых ситуаций, огорчений и боли. Огромное количество времени отводится виртуальной реальности и общению посредством гаджетов. Современные дети нуждаются в любви и уважении, а также в понимании самих себя.

Умение вожатого обеспечить неопределенность среды, в которой оказывается ребенок и одновременно диалогические отношения в такое среде – вот что особенно важно. Неопределенность среды выражается в отсутствии каких-либо инструкций взрослого и предоставлении ребенку права создавать условия для себя, творить среду, заниматься свободной деятельностью в свободной обстановке.

Многие исследователи называют сегодняшних детей «трудными», «цифровыми», «с клиповым сознанием». Их поведение отклоняется от принятых в обществе стандартов и норм. И они, действительно, трудно поддаются воспитанию и невосприимчивы к социальным нормам. Работа с такими детьми предполагает понимание педагогами особенностей человеческой природы ребенка и влияния на его сознание без ущемления его личностных свобод.

Как показывают наблюдения и анализ деятельности учителей школ (нами, в частности, обследованы около одной тысячи педагогов Республики Калмыкия и Республики Дагестан), сегодня обнаруживается дефицит педагогов-профессионалов, способных нести гуманитарные смыслы образования. Большинство из обследованных нами учителей школ акцентируют свое внимание на учебном предмете и на расширении возможностей детей по усвоению этого предмета. По признанию самих учителей, многим из них, при информированности в области человеческой психики, недостает знаний о психологии эмпирического человека и знаний о самих себе как «живом человеке».

В настоящее время не разработаны модельные представления о содержании практики образования педагогов-профессионалов, отсутствуют соответствующие образовательные программы [9]. Само понятие личности педагога нуждается сегодня в сущностном уточнении, в ракурсе видения его с разных сторон и в контексте разных наук о человеке. В частности, необходимо посмотреть на феномен в срезе его динамики и процессуальности, с учетом понимания внутренних, не всегда осознаваемых самой личностью процессов. В связи с этим нам важно обращение к методологии системной феноменологии. Азам феноменологии необходимо учить сегодня педагогов, которые могут впоследствии заниматься вожатской деятельностью.

Феноменология (с немецкого *Phänomenologie* = учение о феноменах) родилась сначала как одно из направлений в философии XX века, которое поставило перед собой задачу беспредпосылочного, безоценочного описания опыта познающего и динамического сознания, задачу определения в таком опыте сущностных черт. Данное направление задал Гуссерль своим тезисом «Назад, к самим вещам!». Речь об отказе строить дедуктивные системы философии,

редуцировать вещи и сознание к каузальным связям. Таким образом, феноменология обращается к первичному опыту человека. Гуссерль называет его опытом познающего сознания: здесь сознание понимается как «трансцендентальное Я», как «чистое смыслообразование» [4]. Видеть и понимать человека феноменологически означает осознать, что им движет в тот или иной момент, какова направленность движения его «энергии». По сути, феноменология помогает видеть «внутреннего человека».

Это важно – видеть внутреннего «живого» себя и другого, если речь идет о гуманитарной модели образования (С.В. Белова, В.И. Слободчиков и др.), основой которой составляет идея становления целостного человека в культуре, разворачивания его самосознания. К сожалению, в педагогической практике мы сталкиваемся с другим: учитель видит не конкретного ребенка, а свое представление о нем. Он ориентируется на идеальный образ ученика и одержим необходимостью «подогнать» под него личность тех, кого обучает. И в этом случае ни о какой гуманитарности не идет речь.

В нашем исследовании, посвященном разработке гуманитарной модели профессионального образования будущего педагога, нам важно выявить те идеи системной феноменологии, которые являются базовым основанием для определения принципов и технологии такого образования. С этой целью мы провели анализ философской и психологической литературы, посвященной феноменологии, позволивший сделать нам определенные выводы. Идеи феноменологии получили свое развитие в разных направлениях – экзистенциализме, персонализме, философии жизни, герменевтике. Ее методы исследования используются довольно широко в психиатрии, социологии, эстетике, литературоведении. Они также очень важны и в педагогике.

Исходным понятием феноменологии, по определению Э. Гуссерля и Ф. Бретано, является понятие интенциональности. Интенциональность означает направленность. Это свойство человеческого сознания, устремленного на какой-либо объект. Это смыслообразующее/смыслоформирующее отношение к тому или иному предмету. Еще интенциональность называют намерением. Понимание педагогом собственной интенциональности – это понимание

того, что «на самом деле» происходит в той или иной конкретной учебной ситуации, в отношениях между ним и учеником. Только тогда, когда учитель видит «невидимое», он способен осознать в полной мере суть принципа гуманитарности. Такой принцип касается работы с самосознанием личности, он характеризуется единством невмешательства во внутренний мир ребенка и влияния на его ценностно-смысловую сферу [1].

Если мы обращаем внимание на феноменологию человека, то говорим о понимании человека как открытой системы со множеством связей [4]. Ученик – это личность, связанная со своей семьей, сверстниками, другими людьми. Это целая система разнообразных отношений и влияний. И феноменология позволяет педагогу видеть эту систему, изучать возможности многообразных интерпретаций человека. Задача феноменологии, по Гуссерлю, заключается в познании «полной системы образований сознания» человека – той, которая конституирует (задает) объективный мир. Человек «внутри себя», в своем сознании строит свой объективный мир, который является одновременно и субъективным. Феноменология утверждает методологический принцип очевидности: внутреннее проявляется во внешнем, его можно наблюдать. Феномен (и феномен конкретного человека) проявляется в его поведении, действиях, опыте и самовыражении.

Учителю важно уметь пользоваться феноменологическими методами, которые связаны с непосредственным созерцанием (очевидностью) наблюдаемых явлений. Такое непосредственное созерцание означает, что его «материалом» служат исключительно данные непосредственной интуиции. В этом трудность: мало что-то увидеть – надо еще уметь видеть и иметь для этого развитый «аппарат» сознания! Сравним: в одной комнате находятся люди разного возраста и разной системы восприятия. Что может увидеть каждый в пределах этой одной комнаты? В частности, младенцу, школьнику и взрослому человеку, в их «непосредственном созерцании», откроются разные уровни, глубины, объекты. И в таком случае, если мы говорим о профессиональной подготовке будущего педагога, способного «видеть» ученика, необходимо работать с «механизмами видения» данных студентов. Здесь имеет место не просто наивная погруженность во внешний мир, которая есть и у

маленького ребенка, а сосредоточенное внимание на самом акте своего переживания сознания. Это тот случай, когда важно «быть в потоке» и уметь отрефлексировать его.

Одним из ярких представителей феноменологического направления в психологии следует признать Михайя Чиксентмихайи, автора книг «Поток» и «В поисках потока». Он ввел это понятие «поток», отталкиваясь от того факта, что «наша жизнь определяется химическими процессами, происходящими в нашем организме, биологическим обменом между различными органами тела, маленькими электрическими токами, проходящими через синапсы нашего мозга, и той информацией, которую мы усваиваем посредством культуры» [12; 3]. Чиксентмихайи, проанализировав жизнь и особенности характера успешных людей, сделал вывод: настоящее качество жизни определяется нашими мыслями и чувствами, а также нашей оценкой химических, биологических и социальных процессов. Он говорит о потоке сознания человека и возможностях осознания тех наших внутренних сил, что формируют у нас внутренний опыт. Человек так устроен: есть пределы того, что мы можем делать и чувствовать, и с этим необходимо считаться.

Чиксентмихайи создал теорию оптимального переживания, которая основывается на понятии потока. Поток – это «состояние полной поглощённости деятельностью, когда всё остальное отступает на задний план, а удовольствие от самого процесса настолько велико, что люди будут готовы платить только за то, чтобы заниматься этим» [13]. В контексте нашего исследования нам важно было понять особенности включения в содержание профессионального образования будущих педагогов такого опыта, который является опытом оптимального переживания. И здесь перед нами возник вопрос о возможностях использования в процессе работы со студентами методов, известных в психологии и, в частности, в системной феноменологии.

На основе принципов феноменологии в психологической практике родился один из самых распространённых в последнее время методов – метод системных расстановок (Теа Шёнфельдер, Берт Хеллингер, Гунтхард Вебер). В нашей стране такие расстановки получили распространение после издания книг М. Бурняшева и



Г. Вебера, а также после семинаров ведущих представителей семейных расстановок Г. Вебера и Б. Хеллингера. В 2002 году совместно с Г. Вебером М. Бурняшев организовал первую программу повышения квалификации для психотерапевтов, врачей, психологов, социальных работников и педагогов по семейным расстановкам [2]. Выявлено, что системные расстановки приводят к положительным изменениям Я-концепции, улучшению психического самочувствия, уменьшению психопатологических симптомов, повышению оптимизма и самоэффективности личности, изменению в положительную сторону в межличностных отношениях, тенденции к росту автономии наряду с укреплением эмоциональной связи с остальными членами системы [2].

В основе системно-феноменологического подхода лежат две парадигмы – феноменологическая и системная. Центр внимания первой – это проявления и феномены внутренней жизни человека. Вторая парадигма рассматривает опыт конкретного человека через его взаимодействие с системами, к которым он принадлежит. В частности, родовыми, семейными, организационными, политическими, государственными, религиозными, духовными и др. Как известно, любая система живёт и развивается по своим определенным законам [15]. Так, например, «система семьи/рода стремится восстановить равновесие и «вовлекает» потомков в определенные сценарии, образы действий, как бы «предлагая им решить проблему», с которой не справились их предки» [15].

Метод системных расстановок сегодня широко используется в практике работы с людьми [10]. Он имеет дело со «знающим полем» или с «феноменом морфогенетического поля» [14]. Что это значит? Это значит, что «поле» содержит информацию обо всех людях, принадлежащих к той или иной системе. Данный феномен особенно ярко и наглядно проявляется через «заместителей» членов семьи/рода. Такими заместителями могут быть любые члены группы, с которой ведется работа для «клиента». Определено, что «проявление сенсорной, эмоциональной и познавательной информации через заместителей становится возможной благодаря так называемым зеркальным нейронам», а сама «информация может иметь свой источник в морфо-системном семейном поле, которое

одновременно находится в резонансе как с проблемой, представленной клиентом, так и с его семейной системой» [10]. Феномен зеркальных нейронов был обнаружен исследователем Д. Риззолатти. В случае расстановок они отражают («зеркалят») информацию в визуальный центр мозга и начинают связывать их мгновенно с моторными центрами заместителя. В результате этого расстановка как бы «материализуется» и показывает существующую на данных момент для клиента (в нашем случае студента) ситуацию.

Подобная практика, связанная с опытом участия студентов в расстановках, позволяет будущему педагогу видеть «отражение» чужого поведения в своей в голове и расширить понимание всей сложности устройства человека как био-психо-социо-духовной системы. У нас имеется некоторый опыт такой работы со студентами, который позволяет нам признать важность изучения будущими педагогами феноменологии в процессе своего профессионального становления. Даже поверхностное (не такое подробное, как при подготовке психологов) знакомство с методом системной расстановки и попытки пережить опыт участия в них, как показала наша практика, существенно меняет представления студентов о педагогической профессии и своей роли в жизни растущего человека.

Опыт участия будущих педагогов в системных расстановках позволяет им воспринимать неосознаваемую информацию (например, жизненные сценарии и модели реагирования), которая находится в этих глубинных слоях сознания. И это расширяет их понимание сущности человека, динамики его сознания, специфики внутреннего мира, особенностей жизненного функционирования. Через такого рода работу студенты открывают ребенка как «космос», который невозможно загнать в привычные схемы и оценить обычными мерами.

Итак, опираясь на идеи гуманитарно-антропологического подхода в образовании и на теорию и практику системной феноменологии, мы определили виды опыта, необходимые для подготовки в вузе педагога-профессионала «гуманитарного типа». Это:

- опыт системно-целостного видения человека;
- опыт понимания собственной интенциональности;
- опыт оптимального переживания (потока);

– опыт видения личности в системе (опыт системных расставок);

– опыт рефлексии своего «поля отношений» с другими.

Включение таких видов опыта в содержание профессионального образования будущих педагогов требует отбора материала, который позволяет накапливать и осознать подобный опыт.

В работе с будущими педагогами, в контексте их участия в проекте «Педагогический дебют» и анализа их опыта прохождения педагогической практики в школе, мы создавали рефлексивные ситуации, позволявшие студентам анализировать свою феноменологию. Основу данных ситуаций составляли метод неоконченных предложений. Студентам предлагалось проанализировать свое поведение в те или иные моменты своего участия в педагогической ситуации общения с ребенком, анализируя свои ответы на вопросы, типа: «Я вижу...», «Я думаю о ребенке...», «Я услышал(а)...» и т.п.

Работа на таком уровне предполагает готовность выйти в мышлении за пределы привычного. И необходимо, как мы полагаем, расширять информационно-содержательную базу подготовки будущего учителя. В этом случае можно сказать, что «учебниками», по которым должны учиться современные студенты, становятся и они сами, и разнообразные жизненные или смоделированные на занятиях ситуации. Кроме того, нужно обратить внимание на весь широкий массив междисциплинарного знания, которое сегодня имеется и который позволяет осознать всю сложность человеческой реальности. В этом мы видим перспективы нашего дальнейшего исследования.

О сути и необходимости подобных перспектив образно сказал М. Чиксентмихайи: «Одна из главных задач нашего времени заключается в том, чтобы найти новые основы для трансцендентальных целей, которые бы согласовывались со всем, что мы знаем о мире. Новый миф, который дал бы значение нашей жизни, если хотите. Но это должен быть миф, который будет служить нам в настоящем и в ближайшем будущем – так же как прежние мифы помогали нашим предкам, внося смысл в их существование, основываясь на известных им представлениях, метафорах и фактах. Но, так же как наши предки верили во все элементы прошлых мифов, так и мы должны верить в это новое откровение» [13; 77].

На основе проведенного нами анализа литературы и понимания методологии, на которой базируется гуманитарная модель образования, мы приходим к выводу о том, что подготовка педагога-профессионала, способного заниматься вожатской деятельностью в контексте идей гуманитарности, требует перестройки содержания педагогического образования. В него должны быть включены компоненты, связанные с текстуально-диалогической деятельностью, самосознанием, феноменологией, развитием рефлексивной сферы. В этом направлении мы видим наше дальнейшее исследование.

#### Библиографический список

1. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования / С.В. Белова. – М.: АПКиПРО, 2006.
2. Бурняшев, М. Семейные расстановки – психотерапия или философия? [Электронный ресурс]. URL: <http://rasstanovka.ru/stati/semejnye-rasstanovki-psihoterapija-ili-filosofija>
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – Москва, 1991.
4. Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. – М.: ДИК, 1999.
5. Дубровина, И.В. Психологические проблемы воспитания детей и школьников в условиях информационного общества // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 1 (29). – С. 6-16.
6. История вожатского дела: методические рекомендации / Н. Ю. Галой, И. А. Горбенко, Л. А. Долинская и др.; под общей ред. Е. А. Левановой, Т. Н. Сахаровой. – Москва: МПГУ, 2017.
7. Непомнящая, Н.И. Homo – integer? Человек – целостный? – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
8. Нечаев, В. Д., Дурнева, Е. Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы. // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2016. – № 1. – С. 36-45.
9. Слободчиков, В.И., Исаев, Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72-80.

10. Сулимина, О.В. Системно-феноменологический подход и системные расстановки как эффективный метод психотерапии. URL: <http://rasstanovka.ru/stati/sistemno-fenomenologicheskij-podhod-i-sistemnye/>

11. Фельдштейн, Д.И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал – 2010. – № 2 (4) – С. 6-11.

12. Чиксентмихайи, М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / Михай Чиксентмихайи; пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011.

13. Чиксентмихайи, М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011.

14. Шелдрейк, Р. Морфическое поле социальных систем / пер. с англ. Е. М. Егоровой. – М.: РИПОЛ классик, 2005.

15. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundations, Development, Applications. N.Y.: Braziller, 1968.

### **Сведения об авторах**

**Алиева Зумрият Султаналиевна**, заведующая педагогической практикой, Дербентский филиал Московского педагогического государственного университета (*глава 3, параграф 3.5 (в соавторстве)*);

**Белова Светлана Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 1, параграф 1.1*), (*глава 1, параграф 1.4 (в соавторстве)*), (*глава 2, параграф 2.3 (в соавторстве)*), (*глава 3, параграф 3.1*), (*глава 3, параграф 3.3 (в соавторстве)*), (*глава 3, параграф 3.5 (в соавторстве)*);

**Боваев Очир Дмитриевич**, старший преподаватель кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 2, параграф 2.3 (в соавторстве)*);

**Ботова Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 1, параграф 1.2*), (*глава 3, параграф 3.4 (в соавторстве)*);

**Будиева Татьяна Федоровна**, аспирант, учитель технологии Алцынхутинской средней общеобразовательной школы (*глава 3, параграф 3.4 (в соавторстве)*);

**Зотова Наталья Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (*глава 1, параграф 1.5*);

**Красноруцкая Надежда Григорьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 1, параграф 1.3*);

**Манджиева Антонина Олеговна**, аспирант, старший преподаватель кафедры строительства Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 2, параграф 2.2*);

**Мархакова Елена Доржеевна**, преподаватель Калмыцкого медицинского колледжа им. Т. Хахлыновой (*глава 3, параграф 3.3 (в соавторстве)*);

**Мушаева Кермен Батнасуновна**, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры природообустройства и охраны окружающей среды Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 3, параграф 3.2*);

**Очирова Тамара Саранговна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 2, параграф 2.1*); (*глава 3, параграф 3.5 (в соавторстве)*)

**Ханаев Александр Сергеевич**, студент 2 курса магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Безопасность жизнедеятельности (*глава 2, параграф 2.3 (в соавторстве)*);

**Чубанов Иван Иванович**, старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 2, параграф 2.4*);

**Эвиев Валерий Андреевич**, доктор технических наук, профессор, декан инженерно-технологического факультета Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова (*глава 1, параграф 1.4 (в соавторстве)*).

**Гуманитарный принцип в построении  
профессионального образования: теория и практика**

---

Для заметок



*Научное издание*

**ГУМАНИТАРНЫЙ ПРИНЦИП В ПОСТРОЕНИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

Коллектив авторов

Чебоксары, 2022 г.

Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 28.12.2022 г.

Дата выхода издания в свет 30.12.2022 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,23. Заказ К-1096. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru