

## Научные дискуссии



Л. А. Липская

### ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (конец XX – начало XXI в.)

УДК 378.1

ББК 74.58

В статье в широком социокультурном контексте представлен историко-генетический анализ трансформации ценностных приоритетов педагогики высшей школы конца XX — начала XXI вв., определены аксиологические доминанты выделенных автором периодов развития методологических оснований педагогической науки

**Ключевые слова:** модернизация образования; педагогическая парадигма; теоретико-методологическое основание педагогической науки; ценностные приоритеты педагогики.

L.A. Lipskaya

### THE TRANSFORMATION OF VALUE PRIORITIES IN HIGHER EDUCATION (the end of the 20th — the beginning of the 21st century)

The article presents historical-genetic analysis of the transformation of value priorities in the pedagogy of higher school in the end of the 20th — the beginning of the 21st century in a broad social context. The author also demarcates periods of the methodological foundations of pedagogical science and determines their axiological dominants.

**Key words:** modernization of education; pedagogical paradigm; the theoretical and methodological foundation of pedagogy; pedagogical value priorities.

Современная российская культура и высшее образование как ее базовый элемент переживают длительный процесс модернизации. Социокультурная динамика развития образования за два последних десятилетия может быть представлена с позиции мат-

ричного анализа, предложенного Г. Б. Корнетовым как способа воспроизводства или как способа изменения существующей культуры с точки зрения подготовки растущего человека к определенному типу жизнедеятельности (традиционному или инно-

вационному) [6. С. 114]. В педагогическом процессе (конец XX — начало XXI в.), рассмотренном в социокультурном контексте, можно выделить несколько периодов. Каждый из них характеризуется определенными аксиологическими приоритетами: от восприятия христианских, антропологических и общечеловеческих идей — через овладение либерально-демократическими ценностями западноевропейской педагогики до прямого заимствования западных образцов и моделей образования — к убеждению в необходимости учета традиций российской педагогики. Матричный анализ помогает выявить истоки зарождения тех или иных философско-педагогических идей, которые были сформулированы в предыдущие эпохи, наблюдать попытки их переосмысления, дальнейшей разработки и реализации, восхождение к новому пониманию на современном этапе развития педагогики.

Основным вектором постсоветского развития вузовского образования стал парадигмальный переход к личностно ориентированной, или гуманной, педагогике. В основании различных авторских школ и университетов (Российский открытый университет под руководством Б. М. Бим-Бада и др.), которые начали создаваться в тот период, лежали идеи гуманизма, демократизма и либерализма. Социокультурным контекстом измерения гуманистической парадигмы было стремление к преодолению имеющейся культуры, присущих ей стереотипов моноцентричности и унификации мышления, с его привер-

женностью к абсолютной истинности суждений, единственно верных, фанатично твердых убеждений-ценностей, противостоящих всем остальным. Была предпринята попытка создания новых культурных форм, основанных на коммуникации, диалогичности и научном плюрализме, сопоставлении с иными убеждениями и ценностями, что нашло отражение в отказе от жесткого идеологического измерения социально-гуманитарных дисциплин, в многообразии подходов и точек зрения на процессы исторического развития России.

В соответствии с принципами антропоцентризма образованный человек стал рассматриваться как высоконравственное существо, представляющее собой высшую цель и главную ценность образования. Одним из идеалов высшего образования в целом и социально-гуманитарной подготовки в частности в 1990-е гг. стало личностное измерение, которое было направлено на формирование уникального опыта самосознания и самоопределения личности обучаемого, ее полноценное развитие как субъекта профессиональной, гражданской, культурной, досуговой, информационной и других видов деятельности.

В Законе РФ «Об образовании» (1992) особая роль отводилась воспитанию и развитию человека. Произошла переориентация с социодцентрической модели высшей школы, выполняющей в основном социальный заказ на подготовку идеологически подкованных граждан, способных проводить в жизнь интересы общества, на антропоцентрическую

модель, учитывающую индивидуаль-но-психологические особенности обучающихся, их профессионально-познавательные интересы и потребности. Предполагался индивидуальный подход в образовании, базирующийся на концепциях, утверждающих, что человеческая личность — уникальная целостность, изначально способная к саморазвитию как реализации своей человеческой сущности при создании благоприятных педагогических условий (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс и др.).

В 1990-е гг. начался мучительный поиск новых философско-антропологических оснований отечественного образования. Ответы на вопросы о том, какую личность должно воспитывать отечественное образование, ученые-педагоги искали как у либеральных, консервативных, так и у православно-религиозных философов русского зарубежья (С. И. Гессена, В. В. Зеньковского, И. А. Бердяева, И. А. Ильина и др., поднимавших в своих произведениях духовно-нравственные проблемы педагогической аксиологии и христианской антропологии. Как отмечает М. В. Богуславский, характерно, что в обстановке духовно-мировоззренческого кризиса того периода «именно это идейное наследие оказалось тем животворным источником, к которому обратилось российское учительство в стремлении к обретению новой идентичности» [2. С. 59].

С 1990-х гг. в России начинают активно обсуждаться проблемы философии образования (Б. С. Гершунский, О. В. Долженко, В. В. Краевс-

кий, Н. С. Розов, Я. С. Турбовской, П. Г. Щедровицкий и др.). Появляются исследования, посвященные изучению философских оснований различных педагогических концепций (Е. Р. Артамонова, М. В. Богуславский, М. А. Лукацкий, В. М. Мальцева, Е. Г. Осовский, Т. А. Петрунина, В. А. Ситаров и др.). В отечественной педагогической науке постепенно утверждался методологический плюрализм — множественность философских идей о человеке и его образовании (социологические, экзистенциалистские, прагматические, феноменологические, герменевтические и т. д.), которые ученые включали в теоретические основы современной педагогики. Педагогические концепции и течения, сформировавшиеся на основе различных философских учений, нуждались в классификации и систематизации. В связи с этим учеными-педагогами (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, И. А. Колесникова, Е. А. Ямбур и др.) предпринимались неоднократные попытки систематизации историко-педагогического знания в контексте различных педагогических парадигм. Предложенная парадигмальная систематика позволяла не только осуществлять разработку концептуальных моделей исследования педагогических феноменов прошлого, но и проектировать на их основе современные образовательные модели.

Представители педагогической науки в то время приложили немало усилий в поисках системного решения проблемы современного развития отечественного образования в

целом и высшего образования в частности. На философско-методологическом уровне — Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др., историческом — С. Ф. Егоров, Э. И. Равкин, М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов и др., содержательном — И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Н. М. Шахмаев, Л. Я. Зорина, И. К. Журавлев и др. Проведенные исследования способствовали выявлению и более глубокому пониманию социокультурной динамики высшего образования, изучению влияния на него педагогических традиций.

В педагогических исследованиях усилился интерес к разработке *педагогико-антропологических оснований отечественного образования*, формирование которых было заложено в XIX в. **В. М. Бехтеревым**, П. Ф. Лесгафтом, К. Д. Ушинским и другими учеными. Благодаря усилиям современных ученых-педагогов, занимавшихся этой проблемой (Б. М. Бим-Бад, Е. Г. Ильяшенко, В. Б. Куликов, Г. М. Коджаспирова, В. И. Макасова, Г. А. Новичкова, Л. К. Рахлевская и др.), в педагогических университетах была введена учебная дисциплина «Педагогическая антропология», о которой в свое время мечтал К. Д. Ушинский. Антропологизация педагогической науки создавала определенные условия для распространения гуманистических идей как в теории образования, так и на практике. Гуманистический подход в образовании представлял собой синтез либеральных педагогических идей о формировании образа личности на

основе ее свободного развития и самосовершенствования.

Отечественная гуманистическая традиция стала продолжением тех идей, которые сформировались и доминировали в педагогическом сознании в начале XX в. Гуманизация высшего образования рассматривалась как процесс овладения не только православными, но и общечеловеческими ценностями, содержащимися в гуманитарном знании и культуре. Гуманистическая образовательная концепция базировалась на идеях самосовершенствования и самореализации личности как высшего ценностного ориентира. В современных педагогических исследованиях (Е. И. Артамонова, Р. А. Безрукова, Л. М. Лузина, М. А. Лукацкий и др.) преобладала ориентация на философско-педагогические концепции, создающие образ «человека духовного» и его персонификации. Ученые пытались донести до преподавателей высшей школы философские идеи антроподицеи: о вере в человека, силу его души как основы всякого воспитания (В. В. Зеньковский), о необходимости преодоления у него эгоизма и крайнего индивидуализма, воспитания совести, жалости и благоговения (В. С. Соловьев), развития духа свободы и творчества личности, ее возвышения и самоопределения (Н. А. Бердяев). Особое значение придавалось изучению и распространению опыта духовно-нравственного воспитания личности, содержащегося в трудах философов русской религиозной школы (Н. А. Бердяев, С. И. Гессен, В. С. Соловьев и др.). Одно

из главных направлений деятельности современной школы академик В. И. Додонов и его сторонники видели в реализации нравственных отношений педагогов и обучающихся, которые считались важнейшим условием их гуманизации [4. С. 3]. Под руководством Э. И. Равкина разрабатывалась проблема выделения аксиологического аспекта в историко-педагогических исследованиях, акцентировалось внимание на формировании ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере. Ученые-педагоги прикладывали усилия к тому, чтобы накопленный опыт духовно-нравственного воспитания личности стал достоянием широкой общественности и мог успешно использоваться в современных условиях реформирования высшего образования.

Заметное влияние на современное образование оказали идеи «новой гуманистической педагогики», предложенные педагогами-гуманистами начала XX в. (П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, В. Н. Сорока-Росинский). Обозначив культурно-антропологические приоритеты отечественной педагогики, они обосновали необходимость ее наполнения ценностями мировой культуры, формирования отношения к образованию как своеобразному мосту, соединяющему различные поколения и народы. Идеи о необходимости реализации культурообразующей функции образования, развития способностей личности, ее самореализации и самосовершенствования поддерживали многие современные отечественные педагоги и психоло-

ги (А. Г. Асмолов, Э. Н. Гусинский, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.).

Приоритетное значение отводилось *культурно-гуманистической функции образования*, способствующей подготовке личности, осознающей растущую глобальную взаимозависимость между народами и культурами, понимающей необходимость международной солидарности и конструктивного сотрудничества. Реализация культурно-гуманистической парадигмы потребовала разработки антропологических и культурологических оснований, на которых могла бы успешно функционировать система вузовского социально-гуманитарного образования, способная обеспечить не только прагматическую узкопрофессиональную подготовку обучающегося, но и создать условия для становления человека как целостного и многогранного био-психо-социокультурного существа.

Представляя культурологический образ выпускника вуза, большинство ученых были едины в том, что это человек культуры и нравственности, свободная, гуманная, духовная и творческая личность, способная ориентироваться в изменяющейся социокультурной среде. На основе данных идей разрабатывались авторские программы, инновационные подходы, модели и технологии обучения, которые бы максимально соответствовали реализации этого образа. Ученые-педагоги не только предлагали различные креативные образовательные модели, соответствующие «реальным цивилизационным обстоятельствам»,

но и пытались их реализовать в педагогической практике. Особая роль отводилась воспитательной компоненте российского высшего образования, направленной на то, чтобы преодолеть отрицательное влияние рыночных отношений и социально-экономического кризиса, которые негативно сказались на духовно-нравственном облике молодого поколения, привели к групповому эгоизму, эгоцентризму, резкому падению шкалы нравственных ценностей.

Педагоги-новаторы постперестроечного периода были озабочены прежде всего тем, чтобы реализовать *культурологическую концепцию образования*, внедрить методы воспитания нравственных качеств у студенческой молодежи, способствовать ее духовному и творческому развитию. Образование многими исследователями того периода рассматривалось как процесс формирования индивидуальной культуры. Одним из главных принципов развития и критериев измерения образовательной деятельности, как, впрочем, и самого российского общества начала 1990-х гг., была свобода, которая понималась как живой свободный диалог, в процессе которого осуществляется совместный поиск истины, как отсутствие жесткой закреплённости ролей и ритуализации образовательного процесса, как личное творчество субъекта образования.

Сторонники «диалога культур» (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская и др.) выступали против моноличности мышления, осуждали нетерпимость к чужому слову и мнению. Для них важным являлось понимание другой культуры и ут-

верждение культурного разнообразия. Образование выступало уникальным социокультурным механизмом, позволяющим человеку осуществить свое индивидуальное бытие-в-культуре, проявить свое собственное «Я», свою способность к творчеству. «Диалогисты» видели образование как культуротворческий процесс общения, направленный на понимание языков «чужой» культуры, как возрастание субъектных свойств личности, которые определяют меру ее свободы, ее гуманности, духовности, жизнотворчества [1].

Широкую известность получила четырехкомпонентная структура содержания образования, предложенная отечественным ученым-педагогом И. Я. Лернером, в которую, наряду с системой знаний, общих интеллектуальных и практических умений и навыков, были включены черты творческой деятельности, а также мировоззренческие и поведенческие качества личности. Два последних компонента, по мысли ученого, были призваны обеспечить готовность личности к поиску и решению новых проблем, выстроить систему норм отношений людей к миру и друг другу, способствовать не только реализации социального заказа на подготовку специалистов разного профиля, но и учитывать индивидуальные способности, запросы и интересы обучающихся.

Ученые-педагоги полагали, что разработка культурологических оснований будет способствовать решению фундаментальных проблем, стоящих перед отечественным образованием, позволит целенаправленно исполь-

зывать накопленный педагогической наукой и практикой потенциал его социокультурного развития.

Постепенная интеграция России в мировое образовательное пространство привела к взаимопроникновению и взаимообогащению национальных систем образования. Действенным фактором культурогенеза в целом и генезиса системы образования в частности было освоение и попытка реализации западных педагогических идей. Знакомство отечественных педагогов с педагогическими системами и гуманистическими идеями М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера и др. способствовало дальнейшей реализации гуманистического подхода в образовании, который представлял собой синтез либеральных педагогических идей о формировании образа личности на основе ее свободного развития, самореализации и самосовершенствования.

Ориентация образования на человека, развитие его сущностных сил и возможностей обеспечивалась культуросообразностью и фундаментальностью, что предполагало его обогащение достижениями фундаментальных наук. Фундаментализация высшего образования рассматривалась учеными-педагогами как процесс интеграции и взаимообогащения естественно-научной, гуманитарной, общей профессиональной и специальной подготовки студентов, которая должна осуществляться на протяжении всего срока обучения в вузе. При этом важная роль в формировании специалистов отводилась гуманитарной составляющей образования: цикл гуманитарных

дисциплин в общем объеме учебных дисциплин должен был составлять не менее 15–20 % и процент их постепенно должен был увеличиваться [8. С. 24]. Произошло возвращение гуманитарного образования с периферии на центральное место в высшей школе. В этот период значительно расширился перечень социально-гуманитарных дисциплин, обязательных для изучения студентами, появились новые учебные предметы, такие, как социология, политология, культурология. Предусматривалось обязательное наличие углубленной языковой подготовки.

Разрабатываемые профессионально-квалификационные характеристики выпускника высшей школы, как идеальные модели образа будущего работника, содержали в себе не только набор требований к компонентам трудовой деятельности специалиста, но и разнообразные личностные качества и свойства, которые были необходимы для успешного труда и активной общественной жизни. Попытка реализации принципа взаимосвязи обучения и воспитания в высшей школе, принципа связи теории с практикой при ведущей роли теории способствовала углублению и расширению гуманитарной составляющей в профессиональной подготовке студентов.

Вместе с тем эти процессы имели и отрицательные последствия, так как увеличение выпускников гуманитариев (экономистов, юристов), подготовка которых осуществлялась практически во всех, даже в технических вузах не сопровождалось ростом специалистов инженерного профиля,

которые требовались промышленностью. Становление постиндустриального общества формирует заказ не только на «креативную личность» (способную находить нужную информацию и нужные алгоритмы, творчески решать поставленные кем-то задачи), но и на инициативных, готовых к самостоятельному принятию решений, бизнес ориентированных специалистов, которых, как оказалось, в России явно недостаточно. Профессиональная подготовка специалистов осуществлялась фактически без учета потребностей рынка труда, что привело к его перекосу и переизбытку одних работников в ущерб другим. В результате оказалось, что педагогическая теория и практика оказались в двух прямо противоположных плоскостях. Выдвигаемые в 1990-е гг. либерально-гуманистические теории как противовес советским педагогическим доктринам, основанным на «ЗУНах», не привели к желаемым результатам в силу самых различных причин, одна из которых заключалась в том, что они разрабатывались, как правило, без учета внутренних и внешних реалий развития нашего и мирового сообщества. Представленная государством свобода образовательным учреждениям обернулась снижением качества подготовки выпускников, их конкурентоспособности на рынке труда, а также падением международного рейтинга ведущих университетов нашей страны.

И только в последние годы эти внутренние и внешние факторы развития отечественного образования стали предметом размышлений как

политиков, так и ученых-педагогов. Современное образование направлено уже не столько на воспроизводство сложившейся за два десятилетия культуры, сколько на ее переосмысление и творческое развитие. В стенах РАО и ее институтов велись дискуссии и разрабатывались проекты опережающей, прогностической функции педагогической теории по отношению к образовательной деятельности. Ученое сообщество пыталось предложить механизмы повышения качества и эффективности управления образованием, превратить его в реальный ресурс уменьшения разных рисков, социальных, межличностных межконфессиональных, межэтнических и других конфликтов. В начале 2000-х гг. были опубликованы труды Б. С. Гершунского, посвященные разработке образовательно-педагогической прогностики и содержащие в себе обоснование необходимости естественной взаимосвязи образования и общества в «едином прогностическом ориентированном и непрерывном, систематическом, мониторинговом по своей сути исследовательском поиске» [3]. Ученым предлагалось не только учитывать менталитет, в том числе российского общества, в системе ценностей и целей отечественного образования, но и «держатъ руку на пульсе человеческих ценностей и идеалов», осуществлять его опережающее развитие, работать на будущее, «закладывая основы грядущих изменений в обществе».

Процессы глобализации и интернационализации мира, которые в последнее время оказывали все большее

влияние и на российское общество, требовали включения системы высшего образования в мировое образовательное пространство. С вступлением России в Болонский процесс произошла смена ценностных приоритетов в высшей школе, наблюдались процессы как культурных заимствований, так и культурной диффузии — распространения (целенаправленного и стихийного) педагогической культуры. Заимствования в отечественном образовании носили прежде всего догоняющий организационно-технологический характер: внедрение двухуровневой системы подготовки кадров (бакалавриат — магистратура), различных инновационных педагогических технологий (дистанционное, модульное, сетевое обучение), новых методик преподавания, методов формирования (компетенций) и способов организации образовательной деятельности (тьютерство), методов оценивания образовательного результата (балльно-рейтинговая система).

Опираясь на парадигму социального конструкционизма, представленную в работах западных ученых постмодернистского направления (П. Бергер, Т. Лукман, К. Джержен), отечественные ученые (А. Г. Асмолов и др.) разработали ряд идеологических конструктов, оказавших определенное влияние на развитие российской системы высшего образования. В частности, получили распространение идеи конструирования «вариативного образования», обеспечивающего самостоятельный выбор каждым студентом индивидуальной образовательной траектории,

которая должна способствовать «развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире».

С начала 2000-х гг. модернизационные процессы проявлялись как в расширении количества высших учебных учреждений, их коммерциализации, превращении образования в сферу услуг, так и в их профессионализации и технократизации в ущерб гуманизации и гуманитаризации. Дальнейшая социокультурная динамика образования привела к его трансформации в *экономоцентрическую компетентностную модель*.

Компетентностная доминанта образования отвечала тенденциям инновационного и технотронного развития современной цивилизации.

Предлагаемый компетентностный подход соответствовал опыту тех западноевропейских стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетенций, которые рассматривались как способность человека действовать в различных нестандартных ситуациях. Компетентностно-ориентированное образование во многом базировалось на философии прагматизма (Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Е. Коллингс, С. Хук и др.), в которой содержался ряд очень продуктивных методологических положений в области педагогики. Педагогика прагматизма не нова, ее истоки восходят к первой половине XX в., когда и в России, и на Западе широкую популярность получили взгляды американских философов-прагматиков У. Джеймса, Дж. Дьюи, Ч. Пирса. В их основе

лежали принципы свободы и самостоятельности ученика, его собственной ответственности за успехи в образовании, идея включения учащихся в тот или иной вид труда. Сторонники прагматизма в педагогике считали, что главным средством образования является собственный опыт человека, в процессе которого он развивает свои способности и приобретает новые качества, осуществляя собственный выбор. Современные последователи этих идей также исходят из необходимости преимущественно социально-производственного воспитания самостоятельной и активной личности, подготовки ее к труду в условиях динамично меняющегося общества, к столкновению с неизвестными проблемами. Образование должно строиться как система хорошо спланированного опыта и быть направлено на развитие умения решать проблемы. Однако, как отмечает В. М. Полонский, доведенная до крайности идея прагматической педагогики, относительно опоры обучения на практику, которая получила распространение и в советском государстве, привела к сужению круга знаний, необходимых для выработки у учащихся научного мировоззрения [9. С. 43].

Отечественные разработчики и сторонники компетентностного подхода (Г. К. Селевко, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин и др.) рассматривали его не как революцию, а как естественный процесс следования «требованиям меняющегося мира». Отстаивая преимущества данного подхода, они акцентировали внимание на результатах образова-

ния (компетенциях), на формировании способности выпускников не только запоминать, но и эффективно использовать полученные знания, умении разрешать социальные и профессиональные проблемы, дающие им возможность «выживать» в условиях современного многофакторного мира.

Внедрение компетентностной модели высшего образования предполагало дальнейшую конвергенцию европейской и национальной образовательных систем, служащую целям сближения, взаимопроникновения и взаимного обогащения различных культур. Однако данный процесс сопровождался не критичной и формальной реализацией компетентностного подхода и был направлен исключительно на «унификацию требований к национальным системам образования и стандартизации технологий обучения и управления знаниями». Организационно-экономическая модернизация высшего образования в очередной раз осуществлялась без учета социокультурного соответствия западной педагогической теории и практики отечественным традициям, вызвала неоднозначную, порой негативную, оценку со стороны многих представителей образовательного общества. Ряд ученых-педагогов, в частности В. В. Краевский, отмечали технократическую и утилитарную суть правительственной «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006—2010 годы», где образование выступало вторичной сферой по отношению к экономике [7. С. 16]. Экономико-управленческий детерминизм при раз-

работке программы развития образования проявился в том, что основной акцент в ней был сделан на создание условий для повышения социальной мобильности и конкурентоспособности личности, ее профессиональном росте, при недостаточном внимании к ее духовно-нравственному совершенствованию. Принципы эконоцентризма ориентировали высшую школу на прагматический подход к подготовке работника, который прежде всего должен был удовлетворять потребности рынка труда и запросы работодателя, быть способным к успешному включению в трудовую деятельность с опорой на «систему внутренней личностной ориентации» в соответствии с потребностями и интересами личности. Вместо ведущего элемента культуры образование рассматривалось как одна из социально-экономических отраслей государства, сосредоточивающего свои усилия на задачах и технологиях обслуживания данной отрасли.

При этом познавательные потребности и интересы личности уходили как бы на второй план. Ученых-педагогов волновало то, что знание как терминальная ценность, как главное достояние человечества постепенно утрачивало свое значение, происходила девальвация гуманитарной составляющей высшего образования. Оно все больше приобретало инструментально-прагматическую ценность, рассматривалось как средство, условие, дающее молодежи возможность быть конкурентными, мобильными, способными продвигаться по социальной и карьерной лестнице, и лишь затем как способ получения знаний.

Многими исследователями (И. А. Зимняя, А. Н. Новиков, В. И. Байденко, Л. В. Хуторской и др.) были предприняты попытки преодолеть утилитаризм и прагматизм компетентностного подхода, связать его с личностно ориентированным и культурологическим подходами. Был сделан акцент на формировании общекультурных компетенций как важных составляющих компонентов компетентностной модели выпускника. Благодаря усилиям ученых в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по всем направлениям подготовки данные компетенции были включены в качестве обязательных для формирования у студентов вуза. Однако из базовой части блока социально-гуманитарных наук в ФГОС ВПО исчезли такие дисциплины, как социология, культурология, политология, что ограничило возможности для полноценного развития студентов.

Идеи гуманизации, гуманитаризации и личностно ориентированного обучения в ФГОС ВПО не рассматриваются в качестве приоритетных, что, несомненно, в содержательном плане сужает пространство культуры. Социально-гуманитарное образование, как отмечают ученые, постепенно теряет связи с фундаментальным научным знанием, а научным знанием стало признаваться только то, что отвечает требованиям рынка [5]. Эконоцентризм, утилитаризм и прагматизм вузовской подготовки в содержательном плане снижает его фундаментальность и универсаль-

ность до прикладной, узкоспециализированной подготовки.

Педагогическая общественность, особенно в период обсуждения и принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», требовала решительного поворота к аксиологическим проблемам образования, настаивая на необходимости построения высшей школы на основе не только западных моделей, но и учета российского менталитета, национальных особенностей образования. Ученое сообщество было озабочено сохранением ценностей национального воспитания в его взаимосвязи с общечеловеческими ценностями. Именно на этом еще в начале XX в. настаивали П. П. Блонский, С. И. Гессен, В. Н. Сорока-Росинский. Они полагали, что молодежь должна знакомиться как с мировой, так и с отечественной культурой, что у нее должно сформироваться национальное самосознание, чувство гордости за свою Родину.

Следует отметить, что борьба ученых за сохранение традиционных ценностей российского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на развитие духовно-нравственных ценностей, приобщение к отечественной культуре) увенчалась определенным успехом. В новом законе акцент делается на нравственной составляющей образования, подчеркивается значимость общекультурной подготовки. В нем нашли отражение принципы гуманизма и свободы, которая трактуется как «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека,

создание условий для самореализации каждого человека... право на творческую инициативу». Выдвигаются требования создания условий не только для приобретения знаний, умений, навыков, но и ценностных установок, опыта деятельности и компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Предусмотрен также культурологический проект дальнейшего развития гуманитарного образования, говорится о необходимости формирования духовно-нравственной культуры народов РФ, нравственных принципов, освоении исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий).

Проблема обучения в законе рассматривается в одной связке с проблемой воспитания, направленного на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения. Нормативная роль закона заключается в том, что он имплицитно несет в себе культурологический проект, предоставляющий обучающимся право выбирать не только образовательные траектории, но и культурные образцы [10]. В нем прослеживается определенный ценностный консерватизм, попытка реализации с помощью института образования социальной и духовной консолидации общества, тех «духовных скреп», под которыми, скорее всего, понимаются ценности православной культуры,

способной соединить многоплановое и разнообразное поле российской культуры, сохранить и передавать достойные традиции и стабильные ценности. Статья 87, посвященная особенностям изучения основ духовно-нравственной культуры народов РФ, подводит нас к мысли о том, что существенное место в гуманитарной подготовке, как это было и в дореволюционной России, должно занять религиозное воспитание. На этом в свое время настаивал один из образованнейших людей царской России обер-прокурор Синода К. П. Победоносцев, видевший в школе хранительницу российских традиций, нравственных норм и религиозных устоев.

*Культурно-теологический подход* в его современной интерпретации сосредоточен на решении духовно-нравственных педагогических задач, направленных прежде всего на усвоение студентами знаний о других культурах и религиях, воспитание их в духе толерантности и взаимоуважения к другим народам, на формирование общечеловеческих ценностей, межкультурного диалога и этнической консолидации. Благодаря знакомству с мировыми религиями, полученному опыту межкультурного и межконфессионального общения, человек смотрит на мир шире и терпимее относится к культурному своеобразию других людей. Предполагается, что теологическое просвещение позволит повысить культурный потенциал страны путем нейтрализации причин и условий, способствующих возникновению религиозного экстремизма и терроризма, социальных межрелигиозных конфликтов.

Образование не может и не должно заменить собой религию как носителя веры, мистического, трансцендентного знания, не требующего объяснения и понимания. В этом ее отличие от знания гуманитарного, значение которого и состоит в пробуждении веры в способность человека понять, детально проанализировать, оценить, суметь объяснить историческую и мировоззренческую значимость каждой мировой религии. Интегративная функция социально-гуманитарного образования заключается в том, что оно выступает в качестве мировоззренческого «синтезатора», взаимосвязанного влияния знания, и веры, о чем еще на рубеже XX–XXI вв. говорил Б. С. Гершунский [3. С. 457]. По мысли ученого, рано или поздно, но именно образованию, по самой своей сути связанному с формированием мировоззрения и ментальности человека, придется взять на себя столь необычные ныне функции вероформирования. Этот процесс направлен на приобщение человека к постижению истины, по-разному пока трактуемой наукой, религией и образованием. Многоконфессиональность нашего государства и светский характер образования, гарантированный Конституцией РФ, требует от преподавателей высшей школы того, чтобы ни одна философская система, в том числе система философского теодентризма как мировоззренческая основа философского религиоведения, не могла занимать доминантное положение в системе социально-гуманитарного образования.

Новое тысячелетие характеризуется синергией, нелинейностью, неопределенностью и неоднозначностью развития. В таких условиях неизбежно возрастает внимание к проблемам существования человека, его жизнедеятельности, поиска оптимальных путей его становления и развития, что можно сделать только с помощью социально-гуманитарных наук. Понимание современного социально-гуманитарного образования как продукта не только педагогически управляемого, но и самоорганизующегося

приводит к необходимости сознательной актуализации принципов «человеческого и социокультурного измерения» педагогического процесса. Эти принципы исходят из множественности взглядов на мир образования, культуры и человека, что с неизбежностью порождает сосуществование множества педагогических парадигм, позволяющих рассматривать педагогическую реальность с различных культурно-антропологических позиций, ни одна из которых не может иметь доминирующего значения.

### Список литературы

1. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. — Кемерово, 1993. С. 9—109.
2. Богуславский М. В. Феномен педагогики российского зарубежья в контексте российского образования XX века / М. В. Богуславский // Труды кафедры педагогики Академии социального управления. — М.; Тверь, 2005. Вып. 1. — С. 59.
3. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. / Б. С. Гершунский. — М., 2003. — 768 с.
4. Додонов В. И. Гуманизация воспитания / В. И. Додонов // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: в 3 ч. — М. изд-во ИТПиМНО, 1993. — Ч. 1. — С. 3—5.
5. Жуков В. Н. О причинах кризиса гуманитарного знания / В. И. Жуков // Вестник высшей школы. Alma mater. — 2013. — № 7.
6. Корнетов Г. Б. Универсальная матрица анализа историко-педагогического процесса. Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия; итоги, проблемы, перспективы / Материалы всероссийской научной конференции. — М.; Тверь, 2005. — С. 114.
7. Краевский В. В. Аксиологические проблемы педагогики / В. В. Краевский // Методология педагогики: аксиологический подход, ценностно-смысловые аспекты постижения и реализации образования. — М.; Челябинск, 2010. — С. 16—60.
8. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д., 2002. — 544 с.
9. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / В. М. Полонский. — М.: РАО, 2001. — 368 с.
10. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».