

# ПЕДАГОГІКА

*вищої та середньої школи*

9'2004



КРИВОРІЗЬКИЙ  
ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ



МЕЖНАРОДНА СЛАВЯНОКА  
АКАДЕМІЯ ОБРАЗОВАЇ  
МСАО  
ІМ. Я.А. КОМЕНСЬКОГО



МЕЖНАРОДНИЙ  
СЛАВЯНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
СБОР

ІСРП  
ДБВ

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

*Збірник наукових праць*

---

**Кривий Ріг  
2004**

**ББК 74.2+74.58**

**Редакційна колегія:**

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, ректор,  
(головний редактор);
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з  
наукової роботи, академік МАТО  
(заступник головного редактора);
- Штельмах Г.Б.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
педагогіки, (відповідальний секретар);
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, проректор з виховної роботи;
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор, завкафедрою  
Історії України;
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри  
педагогіки;
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки  
та методики трудового і професійного навчання.

Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України  
від 12.06.02р. №1-05/6

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць/гол. редактор - доктор педагогічних наук,  
професор Буряк В.К. - Кривий Ріг: КДПУ, 2004. - Вип.9. - 386с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та  
виховання учнів у середній школі та студентів педагогічного навчального  
закладу, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок  
викладачів, докторантів та аспірантів, вітчизняних та зарубіжних вчених.

Матеріали представлені в збірнику можуть викликати інтерес у  
широкого кола наукових працівників.

**ББК 74.2+74.58**

Педагогіка высшей и средней школы:

Сборник научных работ/ гл. редактор - доктор педагогических наук,  
профессор Буряк В.К. - Кривой Рог: КГПУ, 2004. - Вип.9. - 386с.

**ББК 74.2+74.58**

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и  
воспитания учащихся средней и студентов высшей педагогической школы,  
отображены результаты научных исследований и методических разработок  
преподавателей, докторантов и аспирантов, отечественных и зарубежных  
учёных.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга  
научных работников.

Друкуються за рішенням Вченої ради Криворізького державного  
педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний  
педагогічний університет

О.В.Гукаленко

## ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НОРМАТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных социокультурных условиях знания, интеллект и нравственность выдвигаются как главный ресурс устойчивого прогресса и цивилизованного развития новой эпохи. При этом весьма важным становится сближение народов, интеграция усилий ученых в целях создания средствами культуры и науки концепции нового образования, призванного отразить целостную картину мира, общие истоки нравственной ответственности человека перед другими людьми, обществом, природой.

Востребованность образованности и образования в новых социокультурных и экономических условиях во многом определяется тем, что образование имеет самое прямое отношение к происходящим в мире, как к прогрессивным изменениям, так и к негативным тенденциям, поскольку вершиной всего сущего является человек. Вместе с тем, человек сегодня теряет нравственные, духовные ценности, не способен противостоять злу, национальному экстремизму, бездуховности, экономическому, образовательному и культурному кризису. Очевидно в новых условиях востребовано образование, ориентированное не только на ретрансляцию прошлого, но и на конструирование будущего, где особая роль отводится воспитанию Человека Культурного, обладающего новым мировидением и мировосприятием полиэтнической среды. Таковым, по мнению В.П.Борисенкова, Е.В.Бондаревской, Ю.С.Давыдова, А.Я.Данилюка, А.Н.Джуринского и других ученых призвано выступить *поликультурное образование*, нацеленное на решение задач подготовки молодежи к жизни в условиях поликультурной реальности, на формирование у нее умений общаться и сотрудничать с людьми разных поколений, социальных и субкультурных групп, национальных традиций и менталитета. Очевидно, что

поликультурное образование призвано воспитать личность новой формации, готовую к конструктивной жизнедеятельности в условиях многокультурного разнообразия окружающего нас мира.

Для этого цели, компоненты и технологии поликультурного образования, должно быть ориентированы на обеспечение понимания учащимися принципов равноправия и самоопределения народов, осмысление ими разнообразия культур, развития национального самосознания; способствовать информированию учащихся о том, что народы и страны проходят путь от конфронтации к сотрудничеству.

Теории и концепции гуманной педагогики, имеют важное значение для обоснования теоретико-методологических основ поликультурного образования, вместе с тем в трудах ученых, до настоящего времени, недостаточно затрагивались вопросы, посвященные природе, содержанию и взаимосвязям образования и культуры в контексте поликультурности.

Очевидно, что сегодня востребован новый подход к изучению проблемы поликультурного образования, ориентирующий ученых на поиск ее решения через диалог единства национального и общечеловеческого, обеспечивающий интеграцию знаний в целях воспитания человека культурного. В этой связи педагогической наукой активно исследуются проблемы поликультурного образования, в направлениях: *во-первых*, изучение его в контексте современного многокультурного общества, мировой, региональной и социокультурной ситуации, обуславливающих соответствующий им тип образования; *во-вторых*, выделение сущности, признаков, функций поликультурного образовательного пространства как среды становления личности; *в-третьих*, исследование особенностей, сущности и содержания поликультурного образования, способов, технологий и перспектив его реализации как педагогической парадигмы XXI века. С учетом этого принцип *поликультурности* нами определяется

как педагогический норматив приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.

Базируясь на культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е.В.Бондаревской; теоретико-методологических основах (В.П.Борисенкова, Е.П.Голобродько, З.А.Мальковой, Г.Д.Дмитриева, М.Н.Кузьмина, Ю.С.Давыдова, Л.Л.Супруновой) его приложения и роли социокультурной среды региона (Дж.Бэнкса, Р.Гольца, В.Кортхаазе, М.М.Бахтина, В.С.Библера, Й.Хейзинга и других) мы сочли целесообразным рассмотреть *поликультурное образование* как процесс формирования у учащейся молодежи представлений о многообразии культур в мире и своей стране, их позитивного отношения к культурным различиям, системы знаний умений и навыков конструктивного взаимодействия с носителями других культур. Нами выделены основания, определяющие сущность поликультурного образования: воспитание миролюбия; интеграционные процессы в образовании; культурная конвергенция; глобализм; педагогическая культура народа; религиозно-этническая культура.

К числу категорий поликультурного образования отнесены: интеркультурное воспитание; культуросообразность, диалог культур, а к *общим* тенденциям, обеспечивающим функционирование поликультурного образования: целеполагание, содержание, организация образования и его технологии; к *особенным*: личностно-ориентированный подход, базовая культура, самоорганизация, саморазвитие личности, диалог культур.

Сущностные характеристики поликультурного образования базируются на категориях национальных в сочетании с общечеловеческими; содержание определяет формирование планетарного мировоззрения и базовой культуры личности; функционирование проходит в рамках многокультурного общества и поликультурного

образовательного пространства; в технологиях ведущими выступают принципы поликультурности, личностно-ориентированного подхода, глобализма и регионализации, диалога культур. Поликультурное образование обосновывает значимость межпредметной интеграции, целями которой являются: генерализация идей поликультурности, создание блоков, модулей, интегрированных программ поликультурного образования, направленных на формирование у учащихся целостной, объективной картины мира, приобретение способов активного интеркультурного взаимодействия.

Принцип поликультурности в раскрытии концептуальных основ и практики поликультурного образования, создание целостного образовательного пространства актуализирует процесс социализации человека, его самоидентификацию как представителя той или иной культуры, интеркультурного взаимодействия и равноправного диалога в многокультурном социуме.

*Д.В.Полежаев*

### **МЕНТАЛИТЕТ И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Образование как система функционирует в конкретных социально-исторических условиях. Вместе с тем, нельзя утверждать, что оно детерминруется только этими внешними условиями, иначе мы вынуждены были бы рассматривать образование как исключительно идеологический феномен. А это принципиально неверно. В образовании присутствует не только «рацио» (социальный заказ, государственные требования, политические условия), но и «эмоцио» (умонастроение эпохи, специфика мышледеятельности людей, установки, сформированные в условиях длительного исторического времени). Поэтому полагаем возможным утверждать, что существенным феноменом, влияющим на формирование,

функционирование и видоизменение системы образования, является феномен менталитета.

Научных и обыденных толкований и определений менталитета существует достаточно много (и каждое из них в той или иной степени раскрывает особенности данного сложного и многозначного феномена). Эта проблема актуализирована в последние годы в российском социально-гуманитарном знании. По-видимому, это необходимо для того, чтобы избежать односторонности в трактовке тех или иных социальных феноменов, односторонности, которая была характерна для советской официальной науки, в основе которой лежали только постулаты материалистической диалектики, а те или иные социальные изменения рассматривались как следствие классовой борьбы. Однако актуальность понятия «менталитет» в современных исследованиях свидетельствует о том, что необходим не только социально-культурный подход к осмыслению больших исторических феноменов, но и подход социально-психологический, особенно в тех случаях, когда речь идёт о проявлениях и результатах психической деятельности человека.

Менталитет мы рассматриваем как устойчивую во «времени большой длительности» систему внутренних глубинно-психических установок общества, формируемую (и функционирующую) как под воздействием внешних условий, так и на уровне *внесознательного*. В структуре менталитета следует выделить основные блоки-установки, которые подразделяются на: а) установки восприятия (когнитивный элемент), б) установки оценки (аффект) и в) установки поведения (деятельностная составляющая). Это традиционная схема (Р.Бернс, например, применяет её для характеристики «образа Я» как выработки отношения человека к самому себе. См.: Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986). Феномен менталитета не просто имеет место в действительности, но занимает важную нишу в социально-культурной системе и несет на себе серьезный функционал, в какой-то мере определяющий окружающую



нас социальную реальность. Рассматривая менталитет общества и ментальность личности через призму понятия «установка», мы вычленим и подчеркнем как особо значимый функциональный элемент в осуществлении менталитета.

Рассматривая ментальные феномены через призму понятия «установка», мы должны уточнить содержание, вкладываемое в него. Установку можно рассматривать как определенного рода состояние, возникающее у индивида в результате «столкновения» внутренних его побуждений и воздействий извне, со стороны окружающей социальной среды. Таким образом, установка формируется (и «работает») в том случае, если внутренняя её составляющая - актуальная потребность индивида совпадает с социальной ситуацией ее удовлетворения. Внешние и внутренние компоненты установки могут не всегда совпадать или совпадать по-разному. Функции установки достаточно вариативны, что достаточно регулирует социальное поведение человека и определяет нормы «бессознательной морали» индивида, социальной группы и общества.

Установки в традиционном понимании часто представляются отражением социальной направленности индивида (выражаемой в деятельности), отношения его к тем или иным нормам и ценностям не только официально «объявленным» (пропагандируемым в обществе), но и имманентно присущим конкретному социуму. Такого рода понимание не может восприниматься как полное и однозначно верное. Однако оно заслуживает исследовательского интереса, особенно при осмыслении феномена установки как «социального аттитюда» – системы фиксированных социальных установок, актуализирующихся при соответствующих обстоятельствах. Социальные аттитюды характеризуют личность человека в целом и определяют по большей части её поведение. Хотя, повторим, кроме внешней сферы, важную роль в социальной детерминации ментальности личности играет ее внутренняя составляющая (в том числе бессознательного плана), для

которой установка выступает основным структурным, системообразующим элементом.

Универсальная социума проявляется в целом спектре специфических законов формирования личности. Некоторые исследователи справедливо, на наш взгляд, подчеркивают необходимость выделения двух уровней при анализе духовного потенциала личности, в том числе системы жизненных установок и ментальности: относительно-феноменологический и категориально-аналитический. На первом уровне ментальность характеризуется, прежде всего, «набором» нравственно-психологических чувств. На втором она выступает как социально-рассудочный феномен, базирующийся на соответствующих чувствах и настроении. Единство, взаимосвязь чувственного и рационального и определяет, помимо всего прочего, динамику системы установок личности, выступает своеобразным истоком социальной направленности человека. Экзистенциальное философствование (набор экзистенциальных категорий) позволяет расширить рамки содержания духовности индивида, его ментальности и вместе с тем – рамки социокультурной детерминации последней.

Анализируя особо каждую из ценностных установок (которые составляют целостную систему менталитета), можно делать предположения о практическом, направленном влиянии на ментальные феномены. Речь, уточним, идёт здесь не о манипулировании массовым или индивидуальным сознанием посредством ментальных механизмов (в том числе бессознательных сигналов), но о разумной корректировке глубинно-психических установок общества и человека для блага человека и человечества. Впрочем, вопросы о добре и зле, прекрасном и безобразном, истинном и ложном (и другие дилеммы, им подобные) решаются каждым индивидом самостоятельно. Какие-либо «рецепты» здесь не всегда и не вполне приемлемы. Кроме того, разрешение этих проблем лежит в сфере этики, эстетики и морали, поэтому требует отдельного и подробного рассмотрения, в контексте исследования менталитета.

Актуализация исследования менталитета в международном социально-гуманитарном масштабе может способствовать вычленению общих для всех людей социально-ценностных ориентиров, норм и правил, помогать утверждению толерантности в культурной, идеологической, национальной и политической сферах различных стран и национально-этнических сообществ мира. Это важно и для характеристики той или иной системы образования, её общей настроенности на достижение тех или иных целей, ценностных установок, формирование определённых норм и правил поведения, императивов, запретов.

Образование как и любая другая социальная система развивается в конкретно-исторических условиях. Причём эти условия имеют не только материальную природу, но и природу духовную, психическую.

В контексте проблемы осмысления особенностей образовательных систем современных славянских обществ возникает естественное соотнесение традиционных европейских и традиционных славянских норм образования (мы относим сюда современные славянские страны СНГ и, отчасти, восточно-европейские государства).

В российской общественно-политической и философской традиции эта проблема рассматривается как противопоставление (сравнение) «Россия-Европа», что находило своё отражение в работах многих отечественных мыслителей. Процесс сравнения не носил сугубо социально-исторического характера; в значительной степени это было соотнесение ценностей, норм, привычек и навыков мышления и поведения русских и европейцев. И если сравнения государственных систем, общественных устройств, поведенческих проявлений приводили к выводам, малоутешительным, в целом, для российской стороны, то духовная деятельность, нравственные ориентиры, смысложизненные искания и т.п. оказывались для нашего народа по преимуществу позитивными.

«Страна духовных исканий» (Е.Н.Трубецкой), «мечтательный элемент русского народа» (Н.А.Бердяев),

лёгкая переменчивость при неустойчивости результатов (Вл. Соловьёв) – эти и другие характеристики суть отражение глубинной сущности, души русского народа. Ментальные установки, характерные для конкретного народа, можно и нужно учитывать, формируя или реорганизуя («реформируя», «модернизируя») образовательную систему.

Понимание именно этого факта привело к созданию целого ряда научных школ, на основе которых функционируют многие образовательные учреждения современной России. Речь здесь идёт, в первую очередь, о технологии «русская школа», которая способствует – на основе утверждения государственных стандартов – развитию у ребёнка ценностных отношений, характерных для русской национальной традиции.

Ментальные основания и формирование смысложизненных установок человека, предполагают направленное его становление с детского возраста, поэтому следует обратить пристальное внимание на проблему семейного воспитания. Развитие ребёнка в семье, если мы говорим о формировании русского национального человека, должно быть ориентировано на православие, семейные, общественные и государственные традиции (в том числе и государственная символика), образ жизни в контексте социальных требований. В противном случае – в рамках русской национальной школы – мы получим классическое противопоставление, известное и в рамках традиционного образования – «семья и школа».

Вместе с тем, когда мы говорим об опыте национально-ориентированного образовательного учреждения, не следует ограничивать эту ориентацию узкими рамками того или иного этноса, поскольку такое самоограничение напрямую ведёт к формированию не национального, а националистического чувства – в худшем его понимании.

Опыт работы автора в русской школе с православным воспитанием (негосударственное

образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Радонеж», г.Волгоград) позволяет утверждать о том, что организаторы этого и других ему подобных образовательных учреждений изначально не ставят перед собой цели подбор детей по национально-этническим характеристикам, а заботятся о формировании личности учащихся в духовном, культурном пространстве русской национальной цивилизации.

В системе государственного образования и воспитания существуют защитные механизмы от националистического извращения идеи национального образования детей. Эти своеобразные «защитные механизмы» связаны, прежде всего, с личностью учителя, воспитанного, образованного, компетентного в профессиональной педагогической деятельности, способного к саморазвитию, уважающего свой труд и воспринимающего педагогическую профессию не только как профессиональный и гражданский долг, но и как высшую ответственность перед обществом и народом за будущие социальные достижения.

Важную роль в процессе образовательной и воспитательной работы играют и учреждения дополнительного образования детей. Иногда они носят православно-религиозный характер, что можно объяснить как светским характером системы российского образования, так и недостатком в Русской Православной Церкви священнослужителей, которые могли бы играть роль профессиональных педагогов в привычном нашем понимании. Поэтому система дополнительного образования в данном случае – наиболее удобная форма взаимодействия государственной школы с Церковью. Это образование необязательное, а потому не будет и специально направленное отторжения детей от церковных истин. Примером может служить деятельность одного из волгоградских муниципальных образовательных учреждений дополнительного образования детей – духовно-нравственной школы «Воскресение».

Руководство и преподаватели школы в течение многих лет участвуют в Международных Рождественских образовательных чтениях, материалы которых постоянно внедряются в практическую деятельность, в учебные и рабочие программы. В школе «Воскресение» проводятся научно-практические конференции для учителей средних школ, воспитателей дошкольных учреждений, библиотекарей по духовно-нравственным аспектам образовательной и просветительской деятельности.

Школа определила для себя в качестве важнейшего направления – стремление к возрождению традиций духовно-нравственной семьи, русского дома, в основании которого лежат Лад и единение в мире. И первыми заданиями для учащихся являются письменные, творческие работы по восстановлению родословного древа своего рода, фамилии. Очень интересны и волнительны дни и вечера, когда дети вместе пишут историю рода. Это – радость узнавания родного в далёком по времени, но близком по памяти и крови, радость открытия очевидного: «мы – звенья одной цепи». В учебных планах навсегда «прописались» занятия по изучению русского дома, его быта, традиций.

В школе созданы мастерские, где дети и их родители открыли для себя тайны традиционного древнего лицевого шитья. Иконы, шитые руками педагогов и детей, костюмы в традициях русского ремесла, составляют особую радость общения. Костюмы и игрушки, кухня и праздничные гуляния, народный и православный календарь – всё стало основой для совместных праздников и будней в их традиционно-русской череде, где впервые в сотворчестве семьи, школы и Церкви дети чувствуют радость единения, соборности, утраченных за последнее столетие.

В Волгоградском государственном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, так же как и в ряде других российских учреждений повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, в течение нескольких лет реализуются программы по проведению в

общеобразовательных учреждениях факультативного курса «Основы православной культуры».

Надо сказать, что область сомнений, осмысливаемая и дискутируемая, в том числе в средствах массовой информации, различается в зависимости от социальной принадлежности заинтересованных участников. Свои вопросы и претензии на этот счёт есть, например, и это справедливо, у представителей Русской Православной Церкви, поскольку здесь у них особые интересы и собственные границы понимания данной проблемы. Вместе с тем, надо сказать, наименее «проблемная» (в критическом смысле) группа – это сами учащиеся, которые большей частью серьёзно настроены (без принуждения, в рамках факультатива) традиции русской духовной культуры, традиции и устои православия как глубинного стержня современной русской цивилизации.

Родители опасаются духовного насилия в отношении своих детей (а примеры такого насилия известны – особенно в период бурного распространения сект в современном российском обществе и образовательной среде). Педагоги сомневаются в том, что может быть выдержан баланс, паритет между светским и религиозным образованием, т.к. для преподавания, передачи религиозного опыта необходима определённая знаниевая база.

Руководителей образования останавливает здесь требование светского характера современной российской школы, поскольку есть опасение, что этот принцип может быть нарушен.

Национальный принцип современного российского образования основывается на особенностях русского менталитета. В менталитете религиозная установка, получает своё яркое особенно-национальное русское воплощение, патриотическое, социальное, семейное, языковое, правовое и чувства.

Проблема менталитета, в контексте исследования феномена образования, представляется весьма сложной, многозначной и актуальной. Она заслуживает подробного,

аспектного осмысления, в том числе в приложении к конкретной педагогической практике образовательных учреждений России, славянских государств СНГ и восточной Европы.

*А.Г.Бермус*

## **ФЕНОМЕН ГУМАНИТАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблемы методологического обеспечения научных исследований и методологической подготовки педагогов-исследователей находится в центре обсуждения.

В настоящих тезисах мы зафиксироваем ряд принципиальных проблем методологического обеспечения современных исследований в сфере образования.

Разумеется, исходная проблема методологии связана с фигурой методолога или же ученого-исследователя, решающего те или иные методологические проблемы. В российской историко-педагогической традиции достаточно распространены представления о методологической культуре педагога-исследователя, как наборе особых умений (проективных, аналитико-синтетических, организаторских), которые актуализируются в ситуации поиска (дескриптивная методология) или преобразования (прескриптивная или нормативная методология) образовательной практики.

Основной пафос современных теоретико-образовательных концепций определяется личностной, ценностно-смысловой направленностью образования. Это обстоятельство порождает глубинное противоречие в отношении ценностно-смыслового статуса методологического знания.

Традиционные представления о методологии – технологичны и формируются в логике рационального программирования деятельности, в то время как проблематика современного образования центрирована на личности, ее бытии, самоопределении и самоорганизации.



Это требует целенаправленного исследования и реконструкции ценностной структуры и личностной ситуации методолога, т.е. необходим особый герменевтический опыт существующих методологических текстов и феноменов.

Следующая группа проблем связана с утратой значительной части социокультурного и институционального контекста, в котором осуществлялось формирование и накопление методологического знания в 70–80-е годы XX ст. в СССР. Безотносительно к эмоционально-ценностным суждениям о той эпохе, отметим, что именно тогда сложилась достаточно разветвленная система овладения методологическими знаниями, в основании которой находились методологические семинары, регулярно проводящиеся на вузовском и кафедральном уровне, «Школы молодого лектора», семинары и конференции общества «Знание».

В современной ситуации, сфера функционирования методологического знания крайне сужена: по сути дела, единственным контекстом применения их являются магистерские, кандидатские и докторские диссертации. Это обстоятельство оказывается и фактором отмечаемого большинством признанных методологов (В.В.Краевский, В.И.Загвязинский, В.А.Сластенин) снижения методологической культуры исследователей.

В условиях современной образовательной ситуации, важнейшими направлениями, на которых могли быть развиты и апробированы современные методологические идеи, являются:

- организация международного сотрудничества стран СНГ в связи с включением в Болонский процесс;
- уровневая и структурная организация управления образованием с учетом диверсификации образовательных систем всех уровней;
- концептуальное и инструментальное обеспечение процессов модернизации образовательных систем;

- создание многоуровневой службы контроля качества образовательной деятельности и др.

Именно в этом значимом не только с точки зрения научно-корпоративных, но и национально-государственных интересов, возможно развитие методологии, как современной системы гуманитарного знания.

Как уже было отмечено, отдельным вопросом является соотношение между методологией, как своеобразной «функциональной матрицей» современного познания и отдельными методами научно-педагогического исследования.

Как никогда остро, возникает противоречие между потребностью в гуманитаризации научно-педагогического знания, укоренении его в более широком историко-культурном контексте, и отсутствием практико-ориентированных разработок, связанных с адаптацией и использованием методов современного гуманитарного познания в научно-педагогическом исследовании.

Одним из проявлений этого противоречия является и неопределенный культурный статус основных конструктов научно-педагогического знания: концепций, парадигм, теорий и т.п. За последнее десятилетие в научно-педагогическом обиходе возникли устойчивые представления о предназначении каждого из этих элементов: концепции рассматриваются в качестве основания для процессов модернизации реальных образовательных систем, парадигмы функционируют при определении науковедческих аспектов исследовательской и образовательной деятельности, а теории представляют собой обобщенные «портреты» образовательной реальности.

Однако, значимая на сегодняшний день проблема концептуализации, теоретизации, трансформации парадигмальных оснований педагогической науки не только не решена, но и практически не осознана. При этом, необходимо отдавать отчет в том, что нерешенность её ни в содержательном, ни в практическом смысле, создает серьезные угрозы перманентной ломки, в результате которой

актуальные сегодня идеи и представления будут безжалостно отброшены на следующем этапе, как это произошло с концепциями и методологией советской педагогики в 90-е годы.

Анализ большинства нормативных документов в области образования, а также реальной образовательной политики недвусмысленно свидетельствует о том, что исходным парадигматическим основанием стратегического управления образованием выступает *либеральная идеология*. Именно в этом контексте, получают адекватное истолкование идеи модернизации, понимаемая как достижение конкурентоспособности на внутреннем и внешнем образовательном рынке, профилизации старшей ступени школы, перехода на многоканальное финансирование образования и др.

С другой стороны, научная концептуализация всех этих феноменов осуществляется в рамках совершенно иной, *просветительской и государственной методологии*, ориентированной на приоритет всеобщности и общедоступности образования, ответственности не только за жизнь сегодняшних поколений, но и за – будущее развитие страны и государства. Важно и то, что статус науки в образовании, в рамках этих представлений, связан с интеллектуальным обслуживанием, комментированием и детализацией существующей государственной образовательной политики.

Сфера образовательной практики, понесшая огромные кадровые и культурные потери в результате реформ 90-х годов, в основном ориентирована на представления, которые с очень большой натяжкой можно характеризовать, как *идеология адаптации*. По сути дела, речь идет о минимизации активных, субъектных действий на фоне постоянного регресса образовательной среды, социально-психологического разобщения основных субъектов образовательной деятельности: учащихся, учителей, управленцев.

Именно это противоречие, имеющее не только научно-методологические, но и политико-экономические и социальные аспекты является в ближайшей перспективе наиболее значимым вызовом российскому обществу, государству и культуре.

*Н.Х.Байчекуева*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДКОЛЛЕДЖА-ВУЗА**

*Поликультурная модель воспитания* в нашем исследовании создаётся на основе Концепции и Программы реализации процесса воспитания в системе непрерывного педагогического образования педколледж-вуз. В Концепции изложены целевые ориентации процесса воспитания; принципы построения воспитательного процесса авторская трактовка модели воспитания студенческой молодежи в поликультурной личностно-ориентированной среде и пути её реализации.

Воспитательный процесс мы рассматриваем как систему, составляющими которой выступают концептуальные положения, раскрывающие педагогические условия реализации системы непрерывного образования, культурологическое содержание, значимость социокультурной среды, субъект-субъектные взаимодействия; характеристика модели специалиста, критерии оценки качества эффективности воспитательной системы.

В связи с тем, что педагогическое образование рассматривается в пространстве развития национальной культуры, то *основными идеями Концепции воспитания* выступают: идея национального героя, национального согласия, интеграции общечеловеческих и национальных ценностей, культурной событийности, поликультурности, непрерывности. Эти идеи раскрывают путь приобщения