

## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня перед образованием стоит сложная задача – подготовить молодёжь к жизни в условиях диалога культур. Социальная и культурная жизнь страны сформировала потребность во всесторонне развитой личности, которая способна заниматься саморазвитием, самореализацией, духовным самосовершенствованием, обладала бы общей и гуманитарной культурой (ГК).

Главным направлением культурологической подготовки современного школьника является гуманизация и гуманитаризация учебно-воспитательного процесса, что в свою очередь предполагает изменения в содержании и организации школьного образования, суть которого заключается «в формировании особой, собственно человеческой формы деятельностного отношения к миру, ... создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества» [358].

Личностное развитие школьника в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня овладения им ГК. Этой закономерностью обусловлен культурологический подход в обучении школьников, который приобретает всё большую актуальность, так как отражает объективную связь человека с культурой как системой ценностей, о чём свидетельствуют многие важнейшие документы, в которых определена стратегия развития российского образования в течение длительного периода времени: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», ФЗ «Об образовании в РФ», «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года». Среди наиболее важных задач воспитания школьников называется такая, как «формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры», переход образования на новое содержание, которое бы отвечало потребностям современного общества и перспективам его развития.

Таким образом, комплекс личностных качеств каждого юного гражданина должен в конечном итоге воспитать человека с гуманистическим мировоззрением и способностью к гуманистическому «миросозиданию». Показателем этой способности выступает ГК человека, являющаяся результатом и высшим проявлением духовной, идеальной деятельности человека, ценностно-смыслового освоения мира [417].

Понятие «культура» достаточно широкое по своему содержанию. Культуру, являющуюся полифункциональным явлением, глубоко анализировали многие отечественные и зарубежные философы, культурологи, социологи, психологи и педагоги. Существенный интерес представляет собой аксиологическое направление, представленное в исследованиях М.М. Бахтина [34], В.А. Бачинина [35], Г.П. Выжлецова [90], П.С. Гуревича [114], А.А. Радугина [318], Ю.В. Рождественского [328], И.Л. Савранского [340] и др., где культура выступает в качестве совокупности материальных и духовных ценностей и инструмента развития нравственно-аксиологической доминанты человека.

Особое признание получил деятельностный подход к культуре, рассмотренный в работах Л.С. Выготского [87], В.Е. Давидовича [115], В.П. Зинченко [155], М.С. Кагана [171], А.Н. Леонтьева [228], Б.Ф. Ломова [234], Э.С. Маркаряна [243], С.Л. Рубинштейна [333] и др., который нацелен на изучение культуры, являющейся специфическим способом человеческой деятельности.

Исследованием личностно-творческой природы культуры человека занимались В.С. Библер [47], Д.Б. Богоявленская [56], Н.С. Злобин [156], В.М. Межуев [251], Я.А. Пономарёв [310], Э.В. Соколов [364] и др.

Проблемам взаимосвязи культуры и образования особое внимание уделяли В.Л. Бенин [41], Е.В. Бондаревская [62], И.Ф. Исаев [168], Н.Б. Крылова [207], Н.В. Кузьмина [211], Н.С. Розов [329], В.А. Слостёнин [360], Е.Н. Шиянов [416] и др.

Однако процесс формирования ГК школьника с позиции специфики его предметной деятельности остаётся недостаточно исследуемым. Проблемы ГК, её становление и содержание сегодня активно исследуются в философско-педагогической литературе (Е.В. Бондаревская [62], А.П. Валицкая [72], И.Ф. Исаев [168], И.А. Колесникова [186], А.В. Мудрик [264], Е.Н. Шиянов [417] и др.).

Более того, значительное внимание уделяется культурологической подготовке школьников в процессе изучения иностранных языков (ИЯ) в условиях средней школы, направленной на совершенствование способностей учащихся осуществлять творческие процессы в продуктивной иноязычной деятельности за счёт культуросообразного гуманистического содержания и новейших технологий (М.А. Ариян [24], Е.М. Верещагин [77], Ю.В. Ерёмин [133], В.П. Кузовлев [196], В.Г. Костомаров [198], В.В. Ощепкова [184], Е.Н. Соловова [366], Г.Д. Томахин [384] и др.).

На основе изучения ИЯ школьники проходят не только собственно языковую подготовку, у них происходит лингвистическое развитие, появляется возможность познать иностранную культуру, сопоставляя её с родной культурой, тем самым расширяются у учащихся культурологические знания, обогащается культура их личности.

С помощью предмета «Иностранный язык» сегодня удаётся решить многие важные задачи, которые стоят перед современной школой: обеспечить необходимые условия, способствующие формированию у школьников адекватной современному уровню знаний картины мира и интегрировать учащегося в систему национальной и мировой культур. Ведущим принципом обновления процессов воспитания и обучения школьников в средней школе стал принцип культуросообразности. В связи с этим образование, в том числе и иноязычное, строится согласно особенностям традиционной культуры нации. Вследствие этого учебному предмету «Иностранный язык» придаётся особое значение, так как благодаря ему учащиеся не только знакомятся с культурой стран ИЯ и с общечеловеческими ценностями, но и изучают особенности своей национальной

культуры, в результате чего происходит воспитание учащихся в контексте диалога культур, формирование у них ГК. В силу своей специфики язык предстаёт как элемент культуры определённого народа-носителя и как средство передачи культуры другим народам, в результате чего перед учащимися открывается доступ к огромному богатству данного народа, что способствует взаимопониманию и взаимодействию людей. Обучение ИЯ как в школе, так и в дополнительном образовательном учреждении даёт возможность в значительной степени повысить роль гуманитарного образования, сформировать ГК у школьников.

На сегодняшний день в системе современного школьного иноязычного образования большое внимание уделяется обучению лингвистически одарённых школьников, для чего необходимо создание условий, обеспечивающих выявление и развитие лингвистически одарённых учащихся, реализация их потенциальных возможностей, а также их социальная защита и поддержка.

Воспитание и обучение лингвистически одарённых школьников в средней школе должны быть построены на развитии способности обучающихся школьников не только решать жизненно важные задачи, но и грамотно действовать в неопределённой или неожиданной ситуации.

Учителя ИЯ в школе посредством предмета «Иностранный язык» должны формировать и развивать у учащихся ключевые компетенции (социальную, коммуникативную, информационную, учебно-познавательную). Школьников надо научить изучать, искать, думать, сотрудничать.

Личностно-развивающий деятельностный подход, являющийся основным принципом гуманистической методики обучения ИЯ, рассматривали Н.В. Барышников [33], В.С. Коростелев [196], Р.П. Мильруд [257], Е.П. Пассов [287], М.Л. Вайсбурд [71], Ж.Л. Витлин [82], А.П. Загорский [144], И.А. Зимняя [148], А.А. Леонтьев [226], Р.К. Миньяр-Белоручев [258], Г.В. Рогова [325] и др., делая акцент в своих работах на психологических, индивидуальных, половозрастных, интеллектуальных, личностных особенностях обучения ИЯ.

Многими исследователями неоднократно рассматривались вопросы психологии обучения в рамках особенностей освоения языка и культуры на различных возрастных этапах (Л.И. Божович [59], Л.С. Выготский [87], В.В. Давыдов [116], Я.Л. Коломинский [189], В.А. Крутецкий [205], А.Н. Леонтьев [228], А.А. Леонтьев [226], Б.Ф. Ломов [234], С.Л. Рубинштейн [333], Д.Б. Эльконин [443]).

В научно-методической литературе уделяется особое внимание вопросам, касающимся методики организации эффективного обучения ИЯ на различных образовательных уровнях и этапах обучения. Этому посвящены работы Н.В. Барышникова [33], М.З. Биболетовой [50], И.Л. Бим [51], И.Н. Верещагиной [78], И.Б. Ворожцовой [85], Н.Д. Гальсковой [95], Н.И. Гез [96], Р.П. Мильруда [256], Р.К. Миньяр-Белоручева [259], А.А. Мирялобова [260], Е.И. Пассова [287], О.Г. Полякова [309], В.В. Сафоновой [344], А.В. Щепиловой [421], А.Н. Щукина [440] и др.

Исследуемая проблема достаточно актуальна в теоретическом и в практическом плане, что предполагает выявление основных условий и факторов, форм и методов развития иноязычных способностей одарённых школьников. Решение данной проблемы будет обеспечивать полноценное интеллектуальное развитие общества.

В настоящий момент накоплен значительный опыт в работе с одарёнными учащимися, существуют также научные разработки, психолого-педагогическая практика обучения данной категории школьников. Исследованием природы одарённости занимались Б.Г. Ананьев [12], Ю.З. Гильбух [101], Н.С. Лейтес [224], А.М. Матюшкин [247], А.В. Петровский [298], Дж. Рензулли [481], А.И. Савенков [337], Б.М. Теплов [377], В.Э. Чудновский [407], В.С. Юркевич [446] и др. Общие и специальные способности одарённых детей изучались П.Я. Гальпериным [94], В.В. Давыдовым [116], В.Н. Дружининым [124], А.Н. Леонтьевым [228], С.Л. Рубинштейном [333], Б.М. Тепловым [377] и др. Изучению психолого-педагогических особенностей одарённости посвящены исследования А.В. Брушлинского [68], Л.С. Выготского [87], В.А. Крутецкого [205], А.М. Матюшкина [247], В.С. Юркевич [446] и др. Рассмотрение функциональных проблем структуры и природы способностей, основных условий их развития проводилось в работах Б.Г. Ананьева [13], В.А. Крутецкого [206], А.Н. Леонтьева [228], К.К. Платонова [303], С.Л. Рубинштейна [334], Б.М. Теплова [377], В.Д. Шадрикова [409] и др.

А. Бине [54], Дж. Гилфордом [100], Л. Терменом [488], П. Торренсом [491] были предложены основные способы изучения одарённости; В.А. Крутецким [206], Б.М. Тепловым [377] изучалась структура конкретных способностей; Ф. Монкс [476], Дж. Рензулли [482], К. Хеллер [401] и др. предприняли попытку классифицировать виды одарённости и создать модели одарённости.

Значительный интерес вызывают научные труды, раскрывающие многие вопросы, связанные с практическим решением проблемы обучения, воспитания и развития одарённых школьников (Ю.Д. Бабаева [29], В.И. Панов [285], А.И. Савенков [338], В.С. Юркевич [446], Е.Л. Яковлева [448], В.А. Ясвин [450] и др.).

Актуальность нашего исследования во многом обусловлена принятой целевой федеральной программой «Дети России», в рамках которой создана рабочая концепция «Одарённые дети», где был определён ряд стратегических ориентиров, позволяющих решить многие проблемы одарённых детей.

В рамках Программы проходит работа по выявлению, поддержке и развитию одарённых детей через систему мероприятий: всероссийские и международные предметные олимпиады, творческие конкурсы, фестивали, соревнования по различным направлениям образовательной деятельности – спорту, художественному творчеству, техническому мастерству и др. Издаются сборники работ победителей всероссийских конкурсов: юных поэтов, лингвистов, композиторов, художников. Как показал анализ, вне поля зрения исследований остаётся проблема соотнесения культурного потенциала ИЯ с активизацией ГК

лингвистически одарённых школьников. Практически отсутствуют исследования, посвящённые методологии целостной системы формирования ГК учащихся в контексте существующей на современном этапе непрерывной системы иноязычного образования. До настоящего времени многие вопросы, касающиеся обучения и развития лингвистически одарённых детей, формирования у них ГК в структуре дополнительного образования (ДО), оставались не достаточно исследуемыми. Сегодня требуется особая система работы с лингвистически одарёнными школьниками, необходимо комплексно решать проблемы, связанные со спецификой педагогической работы с лингвистически одарёнными учащимися в условиях ДО, содержанием, формами и методами их развития, выявлением наиболее эффективных педагогических технологий.

Отсюда следует, что формирование ГК лингвистически одарённых школьников в системе дополнительного иноязычного образования (ДИО) представляет собой многогранную проблему, **актуальность** которой определяется рядом **противоречий**:

- между значимостью овладения школьниками ГК и её реальным состоянием в учебном процессе общеобразовательной школы (в частности, в системе ДИО);

- между потребностью общества в гражданах, обладающих высоким уровнем ГК, и неразработанностью методики и педагогических условий её формирования в системе ДИО;

- между растущей потребностью образовательных учреждений в комплексной педагогической системе, направленной на развитие одарённых школьников, и её недостаточной разработанностью в теоретическом и практическом аспектах;

- между востребованностью общества в лингвистически одарённых школьниках и неразработанностью специальных методик преподавания ИЯ данной категории учащихся;

- между возрастающими требованиями, которые предъявляются к творческим, интеллектуальным и коммуникативным способностям учащихся, и невозможностью обеспечить реальный процесс обучения ИЯ лингвистически одарённых школьников, используя только классно-урочную систему организации учебного процесса;

- между потребностью общества в выпускниках школы, обладающих высоким уровнем развития ГК, и недостаточной разработанностью научно-технологических аспектов, составляющих содержательную основу её развития в учебно-воспитательном процессе ДИО средствами ИЯ;

- между признанием особой значимости использования новейших технологий в области иноязычного образования, учитывающих принципы культуросообразности и субъектности, и недостаточно активным их использованием для преподавания ИЯ лингвистически одарённым школьникам в условиях ДИО.

Разрешить указанные и другие возникающие противоречия невозможно с помощью усилий педагогов, работающих в традиционной средней школе. Существенная роль в данном процессе отводится ДИО, в рамках которого нам

представляется наиболее реально осуществить творческое развитие лингвистически одарённого школьника, где может быть организована системная работа с такими учащимися в пределах отдельной территории.

Учреждения ДИО, получившие в последнее десятилетие мощный импульс в своём развитии, к сегодняшнему дню накопили серьёзную методическую базу для обучения школьников, имеющих способности и желающих осваивать учебный материал, в том числе и ИЯ, на более высоком уровне.

Процесс формирования ГК учащихся за счёт содержания обучения ИЯ в системе ДИО способствует обеспечению подготовки учащихся к активной жизни в меняющемся мире, овладению ими множеством современных форм межличностного и межнационального общения, благодаря чему преодолеваются традиции жёсткого этноцентризма, так как основа ГК человека складывается именно из ценностно-функционального и духовного уровня индивидуального и общественного бытия.

Таким образом, актуальность данного исследования продиктована, с одной стороны, особой значимостью решения проблемы формирования ГК школьников, с другой – необходимостью исследования возможностей ДИО в этом направлении.

**База исследования:** МАОУ лицей № 44 г. Липецка, НУО ООШ «Интеллект» г. Усмани, МАУДО «Центр дополнительного образования “Стратегия”» г. Липецка, школы г. Ельца (МБОУ СОШ лицей № 5, МБОУ СОШ № 10 с углублённым изучением отдельных предметов, МОУ СОШ № 8, 12, 15; МБОУ гимназии № 11, 97, НОУ гимназия «Альтернатива», Православная гимназия), МБОУ СОШ № 2 г. Ливны Орловской области, МБОУ СОШ с. Становое Липецкой области, МБОУ СОШ пос. Ключ Жизни Елецкого района Липецкой области, Усманский педагогический колледж, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», ОАУ ДПО «Липецкий институт развития образования» Липецкой области, Центр стратегических разработок ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления».

*Теоретико-методологическую основу исследования составляют:*

- работы в области философии и культурологии (А.И. Арнольдov [25], М.С. Каган [171], Л.Н. Коган [184], М.К. Мамардашвили [241], Э.С. Маркарян [243], Н.С. Чавчавадзе [405]);

- теоретические положения психологии и педагогики, концепции педагогического обеспечения образовательного процесса (Ю.К. Бабанский [30], П.Я. Гальперин [94], А.Н. Леонтьев [228], Н.Ф. Талызина [375], Д.Б. Эльконин [443] и др.);

- концепции проектирования педагогических систем (В.С. Безрукова [36], В.П. Беспалько [45], В.В. Краевский [202], В.С. Леднев [223], В.И. Слободчиков [362] и др.);

- теоретические разработки, касающиеся организации педагогического процесса в условиях дополнительного образования (А.К. Бруднов [67], В.А. Горский [106], А.Я. Журкина [142], М.Б. Коваль [183], С.В. Сальцева [342], А.И. Щетинская [438] и др.);

- различные концепции одарённости (Г. Айзенк [6], Б.Г. Ананьев [12], Д.Б. Богоявленская [56], Л.С. Выготский [89], Н.С. Лейтес [225], Н.Д. Левитов [221], Дж. Рензулли [481], А.И. Савенков [338], Б.М. Теплов [377], М.А. Холодная [402], В.Д. Шадриков [409], В.С. Юркевич [446] и др.);

- идеи развития ГК личности в образовании (Л.П. Буева [69], И.Ф. Исаев [168], Э.В. Ильенков [165], М.С. Каган [171], Н.Б. Крылова [207] и Ю.М. Лотман [236]);

- идеи, затрагивающие онтологический и аксиологический статусы коммуникативной системности функционирования и развития культуры (М.М. Бахтин [34], Н.А. Бердяев [42], В. фон Гумбольдт [111], А.Н. Леонтьев [228], Н.О. Лосский [235] и др.);

- психолого-педагогические теории, касающиеся проблемы духовных ценностей (М.М. Бахтин [34], В.С. Библер [49], Н.А. Бердяев [43], М.С. Каган [173], М.К. Мамардашвили [241] и др.);

- теории культуроведческих подходов к изучению педагогических явлений, процессов и объектов: социокультурного (В.В. Сафонова [345], С.Г. Тер-Минасова [380], М. Byram [454] и др.), лингвострановедческого (Е.М. Верещагин [77], В.Г. Костомаров [198], Г.Д. Томахин [385] и др.), личностно ориентированного (Г.А. Китайгородская [182], И.С. Якиманская [447] и др.);

- теоретические положения психологии речевой деятельности и психолингвистики (Л.С. Выготский [89], И.А. Зимняя [149], И.И. Ильясов [166], Р.П. Мильруд [257], Л.В. Щерба [423] и др.);

- положения о языке, являющемся сложным системно-уровневым образованием, способствующим формированию понятийного (вербального) мышления человека, с помощью которого развиваются все его высшие психические функции и которое представляет собой основной способ человеческого общения и социализации, приобщения человека к культурно-историческим ценностям (В.В. Виноградов [80], Л.С. Выготский [88], В. Гумбольдт [112], С.Л. Рубинштейн [333], Л.В. Щерба [423] и др.);

- теория межкультурной коммуникации (Е.М. Верещагин [77], Г.В. Елизарова [132], В.Г. Костомаров [198], С.Г. Тер-Минасова [379], В.П. Фурманова [397] и др.);

- концепция диалога культур (М.М. Бахтин [34], В.С. Библер [48], М.С. Каган [171] и др.), концепция субъекта диалога культур (И.Л. Бим [53], В.П. Фурманова [397] и др.);

- исследования в области теории и методики обучения ИЯ (Н.И. Алмазова [9], Н.В. Баграмова [31], И.Л. Бим [52], Е.В. Борзова [64], Н.Д. Гальскова [95], Н.И. Гез [96], П.Б. Гурвич [113], Ю.В. Ерёмин [133], И.А. Зимняя [148], Г.А. Китайгородская [182], Р.П. Мильруд [256], А.А. Миролюбов [260], Е.И. Пассов [288], В.В. Сафонова [346], Е.Н. Соловова [366], В.П. Фурманова [397], И.И. Халеева [400], С.В. Шатилов [410], Л.В. Щерба [422], М. Byram [454], G. Camilleri [455], L. Dam [459], Н. Stern [485], E. Ushioda [493], P. Ur [492] и др.).

Представленные работы помогли нам определить концептуальные основы формирования ГК лингвистически одарённых школьников, структурировать цели и конструировать программы ДИО, разработать педагогические технологии, способствующие формированию ГК учащихся, создать методический инструментарий диагностики результатов апробации.

Таким образом, вышесказанное позволило сделать предположение о необходимости выявления и обоснования теоретико-методических основ проектирования и реализации концепции формирования гуманитарной культуры лингвистически одарённых школьников в системе ДИО, которая в условиях модернизации отечественного иноязычного образования приобретает особую актуальность.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

## 1.1. Гуманитарная культура школьника в структуре общечеловеческой культуры

В современных условиях жизни страна переходит на рыночную экономику, что заставляет выдвигать всё новые требования к выпускникам школы, будущим специалистам, повышается значение их ГК. Мировая и отечественная практика организации школьного образования показывает, что конкурентоспособность современного школьника зависит во многом не только от овладения им багажом школьных знаний, но и в большей степени обусловлена широтой и многогранностью его ГК.

Для выявления сущностных характеристик ГК школьников обратимся вначале к рассмотрению понятий «культура», «ГК», «культуросообразное образование».

В настоящее время феномен культуры представляет собой большой интерес, что вызвано многими изменениями в обществе и в системе образования в целом. В современной науке не сложилось единого понимания сущности культуры, так как данное явление отличается сложностью, многогранностью и противоречивостью. «Авторское право» на культуру целиком принадлежит человеку.

Изучив современные словари, мы обнаружили, что лексическое значение понятия «культура» время от времени менялось, расширялось по сравнению с тем, каким многозначным оно является сегодня.

Так, например, С.И. Ожегов [280, с.314] определяет культуру как «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; разведение, выращивание растительных клеток; высокий уровень чего-либо, высокое развитие умений (культура голоса, культура производства)», отсюда «культурный» – находящийся на высоком уровне, соответствующий ему; относящийся к просветительской, интеллектуальной деятельности.

В «Новой философской энциклопедии» мы находим следующее определение этого термина: «Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменения социальной жизни во всех её основных проявлениях» [275].

«Культура – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания и распредмечивания, направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие

сущностных сил человека» [391]. Из выше приведенных определений понятия культуры видно, что существует значительная разница между подходами к данному явлению.

Существует множество подходов к исследованию культуры – антропологический, философский, социологический, аксиологический, что свидетельствует об объективности и сложности самого феномена культуры. В нашем исследовании мы рассматриваем культуру с позиции педагогической науки, поэтому для нас в большей степени интересны те философские работы, где наиболее полно раскрывается сущностный смысл культуры.

В разное время различным аспектам рассмотрения культуры посвятили свои работы Н.А. Бердяев [42], М.М. Бахтин [34], В.С. Библер [49], Е.М. Верещагин [77], М.С. Каган [172], В.Г. Костомаров [198], Ю.М. Лотман [236], В.М. Межуев [251], Э.С. Маркарян [243], В.С. Соловьёв [367], Н.З. Чавчавадзе [405] и др.

Бесчисленное множество определений «культуры», начиная с появления этого понятия в XVIII веке, располагается в диапазоне от самого широкого – культура есть все, что создано человеком, в отличие от природы, до самого узкого, сводящего ее к культуре художественной. И все исследователи подчеркивают так или иначе ее искусственное, собственно человеческое происхождение. «Стоит учесть, однако, что изначально в понятие культуры (от лат. «cultura» – обработка, возделывание) заложен смысл не противопоставления природе, а облагораживание её...» [90, с. 64].

Позднее понятие «культура» стало тесно связываться с гуманистическими идеалами народа, с развитием цивилизации, с нравственным, эстетическим и духовным развитием человека.

Культура в сущностном ее смысле – это высшая степень облагороженности, одухотворенности и очеловеченности природных и социальных условий жизни и человеческих отношений, освоенная живущими и переданная последующим поколениям.

Размышления на философском уровне о сути культуры начинают появляться в основном в XVII – XVIII веках (И. Кант, К. Гельвеций, Дж. Вико, Б. Франклин) [177].

На рубеже XIX – XX веков в культуре стали видеть, прежде всего, специфическую систему ценностей и идей, обусловленную реальной историей народа и его духовно-психическим складом. Но и в конце XX века в мировой культурологической мысли не появилось не только единого понимания культуры, но и общего взгляда на пути ее изучения [271].

Работы зарубежных философов XVIII – XX вв. достаточно ярко раскрывают отношение к явлению культуры, где прослеживается концепция отрицания культуры.

Ж.-Ж. Руссо, являющийся первым мыслителем Запада, рассматривает культуру как явление, враждебное человеку, как средство его порабощения и господства [336]. С позиции философа, человек – совершенное существо с самого рождения. Дети – это природные существа, они свободны от каких-либо пороков взрослых, самые лучшие их задатки подавляются обществом, поэтому

культура представляет собой зло, которое создано, чтобы подавить личность человека. Ф. Ницше, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр [274; 398; 343] продолжают идею враждебности культуры, их работы являются неповторимым откликом на поклонение материальным ценностям в обществе, на желание технократизировать человеческие отношения, обезличить их, что приводит в результате к антидуховности.

С нашей точки зрения, отрицая культуру, философы протестуют против нарушения гармонии в развитии материальной и духовной культур.

В произведениях русских мыслителей XVIII – первой половины XX вв. мы находим другие способы решения этой сложной проблемы.

Например, Ф.М. Достоевским [123] была выдвинута концепция почвенничества, он писал о необходимости соединить высшие слои общества с русским народом (великой «почвой»). Писатель полагал, что образец всетерпимости и всечеловечности, который живёт в людях, во многом помогает безболезненно усваивать европейскую культуру. Достоевский мог видеть истоки добра и зла в человеке, а не в самой культуре. По мнению писателя, если человек овладеет духовной культурой, осознает общечеловеческие ценности и начнёт следовать им, то он окажется на пути к мировому единению.

Для философа В.Н. Муравьёва [265] культура является средством, с помощью которого возможно преобразовывать и совершенствовать весь мир. Человечество имеет возможность стать творцом всемирной культуры, если объединится высшей преобразовательной целью.

Ученый А.В. Сухово-Кобылин [372] акцентирует внимание на единстве человечества со Вселенной, что в какой-то степени соединяет саму культуру с работой Духа и Разума, которые правят всем миром.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что в работах русских философов культура понимается как всечеловеческая, всеобщая деятельность, направленная на создание человека.

Проанализировав позиции западных и русских мыслителей, мы отметили, что, начиная с XVIII вв., выделяются две главные составляющие культуры: духовная и материальная. В случае нарушения баланса между этими основными аспектами культуры как в общественных отношениях, так и в воспитании и развитии личности индивида порождается внутренний протест человека.

В современной литературе мы обнаружили, что существуют разнообразные позиции по вопросам культуры, их численность достаточно велика, классификация их представляет собой достаточно самостоятельную и весьма сложную задачу.

Специалисты в области культуры (М.П. Ким, Б.И. Краснобаев [181]) и философы, которые разрабатывали её общую теорию (Э.С. Маркарян [243], М.С. Каган [171]), в своих работах пытались найти системный подход в вопросах исследования культуры. Один из первых исследователей, известный американский культурантрополог Лесли Уайт (1900-1975), попытался осуществить идею систематизации обоснования теории культуры. Так, он

создал свою теорию под названием «культурология», и именно с этого момента данный термин приобретает широкое распространение в научном мире. По мнению Уайта, термин «культурология» выражает, с одной стороны, отношение между человеческим организмом и, с другой стороны, между экстрасоматической традицией (культурой).

Система ценностей, характеризующая данную культуру или определенную культурную среду, представляет собою результат той духовной работы, которая осуществляется всем обществом. Система ценностей пронизывает собою все формы общественного сознания под определенным углом зрения; объединяя определенные интересы разнообразными идейными, нравственными и эстетическими средствами, она оказывается важнейшим источником непосредственных мотивов поведения, ближайших стимулов человеческой деятельности.

Это означает, что фактически каждый человек создает соответствующие ценности вновь и вновь, благодаря чему формируются ценностные отношения.

Функционирование ценностей – это их воздействие на человеческую деятельность, человеческое поведение, общественную жизнь, развитие культуры. Любая ценность имеет вид требования к поведению человека и фиксируется целой группой ценностных эквивалентов: добро, честность, верность слову и так далее. В обобщенном виде общечеловеческие ценности можно представить в виде следующих групп:

1. Нравственные (гуманность, справедливость, милосердие, доброта, терпимость, достоинство и так далее).

2. Эстетические (интеллигентность, истина, красота, творческие способности, интуиция и так далее).

3. Художественные (творчество, красота и другие).

4. Духовные (вера, надежда и любовь и т. д.).

Как представитель определенной культуры человек усваивает национальные обычаи и вырабатывает менталитет, поэтому человеческий фактор имеет исключительно важное значение в исследовании национальной культуры, обладающей системой ценностей. Так, для русского человека к числу таких ценностей относятся, например, Кремль, Волга, колыбельная песня матери, матрешка, проводы русской зимы – Масленица, стихи А.С. Пушкина и произведения Л.Н. Толстого, а для англичан – это Трафальгарская площадь, Букенгемский дворец, Шекспир, Биг Бен, многие замки и дворцы Англии.

На основе традиционных позиций, взглядов, разнообразных подходов к культуре, где акцентируются те или иные аспекты данного явления, возникают два основных направления концепции. В одном из них культура трактуется как творческая деятельность [27, с. 32]. Во втором культура интерпретируется как способ («технология») деятельности [172, 181]. В этой концепции акцент иногда смещался, и тогда речь шла о разновидности деятельности, учёные говорили непосредственно о творческой деятельности, которая по-разному интерпретировалась ими.

Таким образом, многие авторы, имеющие отношение к культуре, приравнивали деятельность к творчеству (Э.А. Баллер [32], Н.С. Злобин [156], Л.Н. Коган [184]). Они полагали, что культура представляет собой творческую созидательную деятельность человека – прошлую и настоящую. В лоне идей этой концепции учёные акцентируют внимание на развитии самого субъекта через творчество, являющегося носителем деятельности. Отсюда видно, что сама культура – это понятие, которое относится только к человеку, характеризует его с разных сторон.

Анализ категории «культура» показывает наличие двух векторов в исследовании этого феномена: «культура личности» и «культура общества».

Личностная культура – это не обладание знанием о культуре, а целенаправленная творческая деятельность в ее процессе и системе (в науке, в морали, в общении, в искусстве, в самосовершенствовании).

Известный педагог В.А. Сластенин подчеркивал, что «культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а “усвоение” ее есть процесс личностного открытия, создание мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [360, с. 13].

Человек становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта. Такое освоение осуществляется в процессе социализации обучения и воспитания. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное развитие личности, тем более свободным и творческим человек становится в реализации культурно-гуманистической функции.

Культура реализует функцию развития личности в том случае, если она побуждает его к деятельности.

Деятельность вообще – это «адаптивная направленная активность живых систем на основе их взаимодействия с внешней средой. Что касается человеческой деятельности, то ее можно определить как социально направленную активность людей. Культура же – это и есть способ деятельности, благодаря которому и осуществляется человеческая деятельность» [243, с. 75].

Деятельность как способ развития культуры включает в себя, прежде всего, культуротворческую деятельность, в ходе которой создаются и преобразуются ценности культуры. Именно культура, принимая форму активной человеческой деятельности, оказывается фактором общественного развития и формирования человеческой личности, ибо известно, что личность формируется только в процессе деятельности и посредством ее.

В последнее время достаточно быстро разрабатываются и распространяются идеи технологической концепции культуры (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, Э.С. Маркарян [115; 243]). Согласно этой концепции культура является способом человеческого существования, его деятельности, где закреплены различные способы, результаты человеческого труда, имеющие положительное и отрицательное значение.

В данной трактовке понятие культура рассматривается с точки зрения деятельностного подхода.

В задачу нашего исследования входит изучение ГК школьника. После анализа философской, культуроведческой, психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что феномен ГК ещё не в достаточной степени изучен, хотя в последние годы в отечественной педагогической науке достаточно широко и часто используются понятия «гуманитаризация», «гуманизация». Это можно объяснить тем, что активно разрабатываются новые концептуальные основы содержания среднего школьного образования в соответствии с требованиями и перспективами развития экономики, науки и культуры. Упомянутые термины широко используются, но они не воспринимаются единообразно различными исследователями и педагогами, которые часто пытаются придать гуманистическим принципам школьного образования тотальный характер и, таким образом, подменить ими все существующие подходы в педагогике.

В нашей работе мы видим необходимость дать определения таких базовых понятий, как «гуманизация содержания образования» и «гуманитаризация содержания образования», и сделать анализ основных сущностных характеристик, связанных с ними.

В настоящее время различные аспекты гуманизации образования непосредственно или косвенно исследуются в трудах философов и социологов (В.С. Библер [48], М.С. Коган [184]), психологов (А.Г. Асмолов [26], В.В. Давыдов [116], А.В. Петровский [300] и др.). Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем лицам и социальным системам.

Психолого-педагогическая основа гуманизации школьного образования активно разрабатывается многими исследователями (Е.В. Бондаревская [62], И.Ф. Исаев [168], Н.В. Кузьмина [211], Е.Н. Шиянов [416], А.И. Щербаков [424], Н.Е. Щуркова [441] и др.).

Проведённый анализ содержания понятий «гуманизм» и «гуманность» позволяет определить и содержание понятия «гуманизация».

Как производное от предшествующих, данное понятие отражает социально-ценностные и нравственно-психологические основы общественного развития. В этой связи гуманизация характеризует и ценностные аспекты образования как общественного явления.

Гуманизация образования рассматривается как «важнейший социально-педагогический феномен, отражающий общественные тенденции в построении и функционировании системы образования и воспитания в современном мире» [83, с. 9].

По мнению М.Н. Сиземской и Л.И. Новиковой, «педагогический процесс – это не только интеграция знаний, но и соединение двух типов отношений: это отношение к изучаемому предмету и отношение между обучающим и учащимся. Именно второй тип отношения обуславливает благоприятную среду для познания, личностное общение и потребность усваивать духовные, нравственно-

эстетические смыслы» [353, с. 45]. Гуманизация образования – ключевой элемент нового педагогического мышления, изменяющий взгляд на характер и суть педагогического процесса, в котором и педагоги, и воспитанники выступают как субъекты развития своей творческой индивидуальности. Гуманистическая сущность педагогического процесса поэтому и состоит в развитии личности, качество и мера которого являются показателями работы учебных заведений, учителей всей системы образования.

Итак, гуманизация общего образования связана с развитием творческих возможностей школьника, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравственного потенциала его личности, стимулированием у него стремления реализовать себя, расширять границы саморазвития и тем самым формировать ГК. Благодаря гуманизации школьного образования у учащихся формируется гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений, идеалов, при этом его отношение содержит не только оценку мира, но и оценку своего места в окружающей действительности. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят своё выражение многообразные отношения к человеку, обществу, духовным ценностям, деятельности, то есть, по сути, ко всему миру в целом.

В этой связи нам интересны взгляды В.А. Кутырева, заключающиеся в том, что «реализация идей гуманизма в педагогической реальности невозможна без преобразования содержания воспитания и обучения, насыщения его экзистенциально-этической проблематикой Жизни и Смерти, Добра и Зла, Мудрости, Красоты, Веры, Смысла существования, Свободы и Ответственности; формирования содержания так, чтобы оно могло стать субъективным, персонифицированным, оборачиваемым во внутренний мир воспитанника» [218, с. 52].

В.С. Кагерманьян, М.Г. Гарунов полагают, что в задачи гуманизации содержания образования входят:

- формирование у молодёжи духовных запросов, развитие у них самостоятельного мышления, воспитание качеств, которые необходимы им для правильного восприятия науки и искусства;
- развитие у школьников творческих способностей, которые так необходимы для творческого восприятия окружающей действительности, учитывая их индивидуальные склонности и интересы;
- здоровое и гуманное воспитание учащихся, которое направлено на развитие в них гуманизма, их общей культуры и социальной справедливости [174].

В широком смысле слова определение «гуманитарный» учёные относят к сфере познания самого человека. Так, например, гуманитарное познание является ценностно-смысловым освоением человеческого бытия, в основе которого находится субъективный подход, предполагающий заинтересованное отношение личности к изучаемой действительности, приобщение школьников к гуманитарным, общечеловеческим знаниям, ценностям, формирование у них целостной картины мира.

Определяя значение слова «гуманитарный», С.И.Ожегов осветил только часть, которая связана с интеллектуальной областью: «О науках, относящихся к изучению культуры и истории народов в отличие от наук о природе» [280, с.127].

В современном словаре иностранных слов понятие «гуманитарный» имеет несколько значений:

- 1) относящийся к человеку и его культуре;
- 2) обращённый к человеческой личности, его нравам и интересам;
- 3) гуманитарные науки – общественные науки (история, философия, политическая экономия).

Наиболее ясно выражает смысл та часть определения, которая связана с областью гуманитарных наук. Во втором определении «обращение к человеческой личности, к нравам и интересам человека» делается акцент на многогранный духовный мир человека. С нашей точки зрения, первое значение может быть по-разному интерпретировано. Опираясь на него, можно ГК рассматривать как отдельный вид культуры, отличающийся от других видов тем, что для неё характерна наибольшая концентрация знаний о человеке, которые характеризуются гуманитарной и гуманистической направленностью.

Гуманитаризация выделяется в качестве одного из важнейших направлений модернизации российского образования. Гуманитаризация предусматривает «очеловечивание знания, формирование гуманитарного и системного мышления, повышение статуса гуманитарных дисциплин в учебном процессе при радикальном их изменении» [360].

По мнению А.П. Маркова, до сих пор сохраняется упрощённое представление и о сущности гуманитарного образования, которое нередко сводится к усвоению школьниками основных знаний, умений и навыков. «На самом деле образование в “человеческом” измерении – это процесс и результат формирования целостного образа личности. В отечественной культуре гуманитарное образование выступает важнейшим механизмом трансляции ценностей, норм, идеалов и смыслов бытия, способом воспроизводства специфического национального мира, отличающего данную культурную систему от всех других» [244, с. 15].

Таким образом, системообразующим фактором гуманитаризации образования выступает человек, развитие его личности, возможности её творческой самореализации. Поэтому гуманитаризация предполагает насыщение учебных предметов общечеловеческими проблемами, ценностями.

Итак, поскольку «главным вектором современного образования является становление человека, а основной составляющей – “подключение” учащегося к отечественной и мировой ГК» [353, с. 16], то возникает вопрос о гуманитарной подготовке школьников, о формировании в них гуманитарной составляющей. Следовательно, необходимо, прежде всего, вести речь о гуманитаризации школьного образования.

Большим потенциалом реализации гуманитарного содержания образовательного процесса в средней школе обладают культурные традиции,

духовно-нравственный опыт предшествующих поколений. Об этом свидетельствуют работы Н.Д. Гальсковой [95], Е.И. Пассова [287], В.В. Сафоновой [344], П.В. Сысоева [373], Е.Н. Солововой [366] и др. Они рассматривают элементы национальной и зарубежной культуры в качестве условий и средств гуманизации и гуманитаризации школьного образования, форма и содержание которого детерминированы спецификой «национально-культурного мира, образуемого историей, языком, философией, литературой, традициями, психологией».

Одним из важных условий гуманитаризации среднего образования В.Г. Гуляев считает правильную ориентацию учащихся в понимании глобальных проблем, как уже стоящих перед обществом, так и тех, которые встанут завтра. Это направление связывают с формированием у школьников нового стиля мышления, которое называют «планетарным» [110].

Именно на принципах стиля нового мышления, отражающих гуманитарную природу образования, должна строиться образовательная среда современной школы, радикальное изменение которой и является, по мнению Ю.В. Сенько, «гуманитаризацией школьного образования» [348, с. 54].

Задача гуманитарного подхода в школьном образовании состоит не только в том, чтобы просто охарактеризовать явление как набор объективных знаний и возможностей, но и показать, насколько предполагаемое явление способствует сохранению и созданию ценностей, поддерживающих, а не разрушающих органическую соразмерность человека и мира. Гуманитарный подход ведёт учащегося к культуре, к осознанию себя и своего места в мире природы, человеческих отношений, техники. Её сущностью становится «очеловечивание» знаний, превращение их в инструмент духовного развития личности. Данный процесс может и должен осуществляться не только при изучении гуманитарных предметов в школьном курсе, но и посредством гуманитарной направленности специальных курсов, их ценностно-смысловой направленности [187, с. 235].

Одним из перспективных направлений совершенствования гуманитарной составляющей среднего образования, с нашей точки зрения, является наполнение его содержания различными проблемами, вопросами из философии, политологии, социологии, психологии, культурологии, художественной литературы, информатики, а также коцепциями и идеями современного естествознания, экологическими вопросами. Как утверждает Т.Ф. Кузнецова, это будет способствовать преодолению обособленности гуманитарного образования от естественнонаучного, тем самым образование станет более фундаментальным и универсальным, школьники будут социокультурно ориентированны в современном проблемном мире [209].

Для изучения вопросов, связанных с гуманизацией и гуманитаризацией образования, а также с ГК школьника, мы провели историографический анализ, который привёл нас к выводу о том, что проблемами формирования ГК, а также гуманизацией образования педагоги и учёные занимались давно, что привело к возникновению глубоких культурных традиций.

На протяжении последних столетий гуманитарные знания очень часто противопоставлялись естественнонаучным познаниям, которые тесно связаны с философией позитивизма, ориентированной на предметное и объектное исследование окружающей действительности. Такая философия опирается на прагматический подход, где научные достижения оцениваются с точки зрения их «полезности» для материальных благ человечества. Здесь не предполагается тесная взаимная связь и взаимодействие между объектом и субъектом познания, но имеется возможность такой связи, как отмечали некоторые философы, например, Г. Гегель. В этой связи сам человек играл роль пассивного объекта в процессе его изучения и обучения.

Сейчас мы не можем утверждать, что в прошлые века такое отношение педагогов к их воспитанникам встречалось повсеместно и являлось абсолютным. В разные эпохи человеческой истории в воспитании и обучении мы находим элементы гуманистической педагогики.

Впервые идеи формирования ГК были выражены учёными на Западе. С нашей точки зрения, это были античные концепции воспитания, в которых выражались основные принципы всесторонности и гармонии. В Древней Греции в гомеровскую эпоху появилось впервые понятие «калокагатия», провозглашающее физическое и нравственное совершенствование личности человека.

Протагор провозглашал человека как высшую ценность, выдвигая такой тезис, как «Познай самого себя».

Такие мыслители и педагоги прошлых лет, как Платон, Сократ, Витторио де Филitre, М. Монтень и многие другие, в своих трудах писали о необходимости активизации усилий самих учеников в процессе их обучения и воспитания, цель воспитательной работы они видели в моральном самосовершенствовании каждого ученика. Таким образом, сама система воспитания ориентировалась на раскрытие личности каждого учащегося.

Аристотель [22] видел счастье человека в интеллектуальном созерцании истины, он изучал сущность человека, как он взаимодействует с политикой, искусством, культурой, как он относится к морали и воспитанию. Воспитание подрастающего поколения происходило на театральных произведениях таких известных писателей того времени, как Эсхил, Аристофан, Еврипид, Софокл [444; 23; 129; 368], которые выполняли в какой-то степени познавательно-воспитательную функцию. В произведениях перечисленных авторов поднимались такие проблемы, как добро и зло, любовь и ненависть, жизнь и смерть, в них раскрывались слабость и порочность человеческой души, а её величие, наоборот, воспевалось. После затяжного периода средневековой инквизиции в эпоху Возрождения многие мыслители и общественные деятели в центр внимания снова выдвигают на первое место личность человека и гуманное отношение к ней. В этой связи учёные, педагоги, писатели обращают значительное внимание на содержание и качество образования. Такие известные деятели, как В. де Фальтре, М. Монтень, Ф. Рабле, Э. Роттердамский [317; 261; 330; 141], писали о развитии творческих сил человека с помощью

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)