

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ РУБЕЖА ХХ-ХХI ВЕКОВ	7
1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ	7
1.2. КУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК МЕТОД ПОЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	32
1.3. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПОДХОДОВ ОБЩЕНАУЧНОГО УРОВНЯ К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ	56
ГЛАВА II. ПРИНЦИПЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
2.1. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	63
2.2. КУЛЬТУРОСОБРАЗНОСТЬ КАК ПРИНЦИП КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИСЛАМСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	84
ГЛАВА III. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
3.1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	101
3.2. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	122
ЛИТЕРАТУРА	142
ПРИЛОЖЕНИЕ	152

ВВЕДЕНИЕ

На рубеже ХХ—XXI вв. актуализировались духовно-нравственные аспекты жизнедеятельности всего мирового сообщества. В России это проявилось в гуманитарном кризисе, в обострении воспитательных проблем, что обусловило поиск ответов на вопросы повышения нравственности и жизнеспособности современного отечественного социума.

На переломных этапах развития общество обращается к вопросам своих исторических корней и культурных традиций. Религиозные идеи, на которых базировалось отечественное образование до 1917 г., в советский период развития педагогики были искусственно выведены за рамки социальной жизни и воспитания. Научно-педагогическое переосмысление педагогического значения веры, осуществленное в конце ХХ в. в публикациях В.А. Беляевой, Т.И. Власовой, А.Н. Кудряшовой, Н.Д. Никандрова, В.И. Слободчикова, И.А. Соловцова, а также в работе педагогов-практиков привело к выводу о необходимости возвращения к диалогу светского и религиозного воспитания.

Сегодня ислам является второй по численности мировой религией. По разным оценкам, современная исламская умма (исповедующие ислам) объединяет от одного миллиарда трехсот миллионов до полутора миллиардов мусульман. В сорока государствах мира мусульмане являются религиозным большинством, еще в тридцати — влиятельным меньшинством. Мусульмане проживают почти в 130 государствах мира. Современный исламский мир обладает громадным человеческим потенциалом, значительными экономическими и интеллектуальными ресурсами.

Ислам единственная из мировых религий, которая переживает своеобразный и сложный процесс возрождения, характеризующийся не только «реисламинацией» традиционно мусульманских стран, но быстрыми темпами роста числа новообращенных мусульман, пришедших в ислам представителей иной культуры и религии. В современной России проживает около 20 миллионов мусульман — примерно одна седьмая всего населения. Как русскую культуру, основанную на православии, невозможно понять без обращения к наследию христианства, так и познание культур мусульманских народов, населяющих Россию, предполагает знание и понимание Ислама.

Вместе с социально-политическими и экономическими переменами последних десятилетий появились и новые проблемы, разрешение которых требует не только социально-экономических и политических реформ, но и, что не менее важно, создания эффективных педагогических технологий, направленных на возрождение духовно-нравственных традиций, благодаря чему станет возможным духовное оздоровление общества, эффективное функционирование традиционной народной культуры как главного условия сохранения этносов. На наш взгляд, в современных образовательных практиках игнорируется один из самых существенных моментов, состоящий в том, что Ислам как всеобъемлющая религия, в которой нет разделения священного и мирского, содержит в нормы, регламентирующие весь образ жизни

мусульманина, ориентированный на достижение совершенства как в «земном», так и в «последующем» мире, в существование которого верят мусульмане.

Современные светские образовательные практики, осуществляемые в мусульманских сообществах, должны учитывать сущностную особенность исламского учения — нераздельность священного и мирского с тем, чтобы не вступать в противоречие с социокультурным контекстом жизнедеятельности воспитанников. В этом отношении стоит подчеркнуть, что целью данного издания выступает не религиозная пропаганда, не навязывание идей исламского вероучения, а стремление дать объективный научный анализ педагогического потенциала Ислама и определение возможности и условий его использования в современных светских образовательных практиках.

В России Ислам до последнего времени изучался преимущественно историками (Д.Р. Гильмутдинов, С.С. Дудова, О.В. Чикурова), религиоведами (Гейдар Джемаль, Али Вячеслав Полосин, С.М. Прозоров), философами (А.А. Агамов, Н.М. Вагабов, Р.И. Гайнутдинов, Р.Г. Измайлов, А.А. Миримрва, Н.Х. Ряжапов, Д.С. Эмирова), социологами (С.В. Кошева, Р.А. Левшуков, А.В. Резникова), политологами (И.Н. Задорожный, Р.М. Мухаметшин, Н.С. Эсенаманова). Целостные исследования педагогической системы Ислама в известной нам отечественной науке отсутствуют, хотя попытки исследовать педагогические аспекты исламского вероучения с научной точки зрения предпринимались еще в конце XIX — начале XX в.

Вопросы воспитания и образования в Исламе затрагивались отечественными исламскими просветителями. В их числе Г. Буби, И. Гаспринский, Г. Кандалы, Курсави, Марджани, К. Насыри, Утыз Имяни, Р. Фахретдин, а также ученые Р. Абдулатипов, А. Абдурахманов, В.В. Бартольд, А. Булатов, М. Гуртуева, Д. Добродеев, М. Донго, Н. Ермаков, Н.В. Жданов, Г. Каймаразов, И.Ю. Крачковский, А. Мец, С. Муртузалиев, С. Прозоров, П. Рагимова, М. Рамазанов, Х. Рамазанов, С.Н. Султанмагомедов, Л. Харисова, А. Юзеев, В. Юнусова, С. Яминова, А. Ярлыкапов. Значительный вклад в данную проблематику внести зарубежные ученые Али Гедик, Ахмад Халил, Ахмад Фарид Мустафа, М. Беннаби, М. Бюкай, М.Ф. Гюлен, А. Зарринкуб, Кутайба, Мухаммад аль-Бути, Мухаммад ас-Сауф, Мустафа Махмуд, Мухаммад ал-Ашкари, Наузат Иалчынташ, Ратвен Мелайз, Ф. Раузентал, Айша Лемму, Хайдар Баш, Холдун аль-Ахдаб, Д. Шихабуддин, Юсуф Кардеви и др.

Педагогическое содержание Ислама рассматривали великие исламские ученые-богословы и наставники, основатели религиозно-правовых школ в Исламе — имамы: Абу-Ханифа (Ну'ман ибн Сабит), Ахмад (Абу Абдуллах Ахмад ибн Ханбал аш-Шайбани), Малик (Малик ибн Анаса), Мухаммад аш-Шафи'и (Мухаммад ибн Идрис); исламские ученые: АбуХамид Аль-Газали, Абдуллах Абдуль Ганий Аль-Хайят, Абдурахман Ас-Сагдий, Абдул аль Халяви, Абу Ахмад аль Аскари, Абу Исхак аш-Ширази, аз-Захаби, Аль Фахр ар-Рази, аль-Халиди, Асхат Ассахмурани, Ибн аль-Кайим, Ибн ан-Нафис, Аль-

Миззи, Ибн Асмир ад-Димашки, Ибн Джарир ат-Табари, имам Мансур аль-Багдади, Ибн Таймийя, Ибн Хаджар, Шейх Раджаб, Шейх Хасан Айюб и др.

Обращение к педагогическому потенциалу Ислама и исламскому образованию в настоящее время обусловлено повышением уровня этнического самосознания народов, стремлением к обретению ими полноценного национально-культурного облика, где религия является важнейшей социокультурной образующей, становится особенно важной и актуальной. Несоответствие идейных, духовных основ воспитания ребенка в семье, школе и обществе является одним из главных противоречий современного образовательного и в целом педагогического процесса.

На рубеже XX—XXI вв. в России происходят значительные изменения в отношениях между государством и конфессиями, между конфессиями и различными государственными образовательными учреждениями. В постсоветское время возникли и развиваются исламские негосударственные образовательные учреждения: медресе, колледжи, институты и университеты, университетские центры и др. В государственных вузах ведется подготовка бакалавров и магистров по теологическим направлениям и специальностям. По инициативе Президента Российской Федерации в ряде государственных университетов начата подготовка специалистов с углубленным знанием истории и культуры Ислама. Однако экстенсивное развитие религиозного исламского образования, отражающее активное обращение к Исламу традиционно исламских российских этносов, возрастание интереса детей и молодежи к Исламу остается пока без должного научного педагогического осмыслиния и научно-методического обеспечения. В то же время дают о себе знать противоречия, возникшие в связи с активным обращением к исламу людей разных возрастов, когда система образования и педагогическая наука оказались не вполне готовыми к этому вызову времени. На разрешение этого противоречия, пусть и в малой степени, направлено данное издание.

Автор выражает благодарность коллегам по кафедре культурологии и социально-экономических дисциплин Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, чьи советы и рекомендации помогли ей в работе. Наша особая признательность адресуется профессорам В.Л. Бенину и О.В. Фролову, а также имаму И.И. Гайнетдинову, защитившему под руководством автора выпускную квалификационную работу в Российском исламском университете.

ГЛАВА I.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ РУБЕЖА ХХ—ХХI ВЕКОВ

1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КУЛЬТУРЕ

В системе гуманитарного и обществоведческого знания практически не осталось отраслей, которые не интересовались бы феноменом культуры. Более того, по мере нарастания интереса к ней, за свои исследовательские приоритеты в изучении культуры стало бороться традиционное обществознание. Историки до сих пор не могут смириться с тем фактом, что на протяжении вот уже двух с лишним веков в недрах гуманитарного «чистилища» растет и крепнет некое самостоятельное учение о культуре. Порой весьма не лестно о возможности выделения этого учения как самостоятельного методологического поля высказывается и часть социологов. И для подобного скепсиса есть некоторые основания. Во всяком случае, в советской науке, справедливо отмечает Ж.Т. Тощенко, «сначала разработка культурологических проблем велась философами, эстетиками и историками, в основном работавшими в различных гуманитарных институтах Академии наук СССР, затем к ним постепенно подключились ученые, представлявшие вузовскую науку»¹.

Каждый из них, в своих собственных интересах и преследуя свои собственные цели, о культуре сказал многое. Они создали отечественную культурологическую школу, во многом отличавшуюся от существовавших на Западе. Она рассматривала сущность культуры, общие закономерности ее развития и функционирования, описывала функции культуры, субъект и исторические типы культуры и многое другое. Но каждый исследователь, как представитель своей науки, предлагал и свое методологическое основание, поскольку история, психология, антропология, лингвистика, педагогика, этнография, социология, информациология, экономическая теория, политология и сама философия видят любой феномен или событие по-своему и не однозначно. К тому же, нет и единого научного взгляда, способного уловить то, что присуще всем гуманитарным наукам, нет способа определить взаимодействие этих различных аспектов знания. Последнее обстоятельство приводит к тому, что в гуманитарную методологию проникают принципы научного познания и теории, применяемые естествознанием.

Первоначальная легкость определения отечественными обществоведами предметных границ и проблемных полей науки о культуре отчасти объяснялась тем, что в советский период изучение истории культуры включалось в проблематику истории общества, занимая в ней периферийное положение, а

¹ Тощенко Ж.Т. Метаморфозы общественного сознания: методологические основы социологического анализа [Текст] / Ж.Т. Тощенко // Социс. — 2001. — №6. — С. 3—15.

теория культуры выглядела как неотъемлемая часть идеологически нагруженных «мировоззренческих» дисциплин. В течение нескольких десятков лет существовал разрыв между разработками «нормативной» теории и истории культуры, с одной стороны, и российскими интеллектуальными традициями и исследовательскими практиками академических профессионалов в сфере производства знаний о культуре, с другой.

Как известно, общей методологией всех отраслей научного знания выступает философия. Законы диалектики, философские принципы, положения гносеологии выступают в качестве логико-методологических принципов перехода к новым знаниям. В философской литературе под методологией понимается учение о методе как таковом. Наиболее общая теория метода тесно связана с философией, теорией познания, диалектикой, формальной логикой, однако она не сводится ни к одной из них. Современные философы¹ выделяют в основном три уровня методологии: философский, общенациональный и конкретно-научный. Каждый несет в себе определенную функцию в научном познании. В совокупности они образуют сложную систему, характеризующуюся соподчиненностью названных уровней, что определяет многоуровневый, иерархический характер методологического знания. При этом диалектика как общая научная методология является основой формирования методологии и гуманитарного знания в целом, и культурологии в частности. Но, как уже отмечалось, в современной науке не существует единства взглядов на методологию изучения культуры.

Сложность методологических основ изучения культуры и ее составляющих закономерна. Понимание культуры достигается лишь через анализ множества ее аспектов. К тому же, каждый ее элемент несет на себе отчетливые черты изменений, совершающихся во времени и вызванных действием внутренних сил или влиянием иных культур. Не подлежит сомнению и то, что каждая культура в любой сфере воспитывает свои специфические формы, хотя налицо и некий общий «остаток», не поддающийся адекватному определению. Следовательно, метод исследования должен основываться на сравнениях и рассмотрении аналогичных явлений в том виде, в котором они встречаются в конкретных культурах. Однако исследования такого рода таят угрозу отождествления совершенно разных явлений по признаку внешнего сходства. Многое зависит и от того, каков тот объект, что выбран к изучению в культуре. Нас интересует культурный феномен образования как специфической системы воспроизведения носителя культуры.

В изучении образования может быть поставлено много взаимосвязанных вопросов, ответы на которые также возможно получить лишь во взаимосвязи. Его можно, например, рассматривать как сферу воспроизведения конкретного

¹ Лекторский В.А. Субъект, объект, познание [Текст] / В.А. Лекторский. — М., 1980; Леонтьев, Н.Н. Человек. Среда. Общество. [Текст] / Н.Н. Леонтьев — М.: Наука, 1982. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. [Текст] / В.С. Швырев, — М., 1979 и др.

индивидуа с заданными личностными параметрами. Тогда не обойтись без методологических арсеналов педагогики и психологии. Но если перейти на уровень рассмотрения образования как системы воспроизведения социальных единиц, то исследование будет адекватным лишь с обращением к методологии социологии.

Итак, что сегодня наблюдается в методологическом арсенале изучения образования?

Анализируя доступные нам источники, нельзя не заметить, что в российском научном знании долгие годы образование как объект изучения был фактически «отдан на откуп» педагогике. Оно превратилось в поле для «игры» в теорию, историю или методику педагогики. При этом в России за последние двадцать пять лет (теперь уж и припомнить трудно, когда все началось) образование испытало на себе столь пристальное внимание политиков-реформаторов, что такого количества реформ и реорганизаций, как в России, не знала ни одна страна мира. Это взбадривало педагогическую науку и служило ее внешнему, особенно понятийному, обновлению. Характерный пример. С переходом российского образования на компетентностный подход, за два календарных года (2006—2007 гг.) только в одном докторской диссертационном совете Российского государственного профессионально-педагогического университета было защищено одиннадцать кандидатских диссертаций по этой проблематике¹.

Начиная с девяностых годов прошлого века, на образование обратила пристальное внимание российская социология. Судьба этой науки в нашей стране не была легкой. И, тем не менее, именно в «лихие девяностые», когда образование перестало быть инструментом создания «строителей коммунизма», социологи анализируют его важнейшую социальную роль.

В девяностые годы XX в. к поиску оптимальной системы образования для обновленной России подключились историки. В результате на свет появляются труды теперь уже не педагогов-историков, а медиевистов и исследователей истории нового и новейшего времени. Примерно в те же годы в недрах классической педагогики активизируется интерес к этнопедагогике.

Наконец, образование заинтересовало и совсем «юные» научные сферы. В начале XXI века, вместе с молниеносным расширением информационных сред и развитием специфического направления научного знания — информациологии, образование попадает в новую систему координат изучения.

Этот список можно было бы и продолжить. Однако, цель нашего разговора иная.

Используя методологию практико-ориентированного образования, мы, вслед за В.А. Беликовым², рассматриваем методологию исследования

¹ Ткаченко Е. В., Бухарова Г. Д. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования (обзор докторских диссертационных исследований за 1991—2007 гг.). 5-е изд., перераб., испр. и доп. — Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. — С. 218—251.

² Беликов В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография [Текст] / В.А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — С.21.

образования как систему достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющую характер, логическую организацию, методы и средства ее исследования, а также принципы, формы и способы построения педагогической концепции для ее решения. На основании такого определения В.А. Беликов формулирует ведущие требования, предъявляемые к методологическому анализу любой проблемы развития образования:

1. Подход к проблеме, объекту и предмету исследования как к системе; выделение ее составных частей, компонентов, атрибутов.

2. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и ее частей на каждом уровне методологии.

3. Нахождение и формулировка законов, принципов, условий функционирования как системы в целом, так и ее частей на всех уровнях методологии.

4. Определение, выбор системы методов, средств, форм организации функционирования системы и ее частей, используя знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии.

В связи с этим одной из важнейших задач любого научного исследования становится выявление и анализ исходных положений и методов конкретных изысканий, их оценка с точки зрения перспективности, возможности использования как инструментария дальнейшего познания. В первую очередь, изложенное мы относим к анализу характера и возможностей различных подходов к изучению образования. Однако прежде чем двигаться дальше, необходимо внести ясность в вопрос о правомочности часто используемого сегодня понятия «подход».

В литературе отмечается, что по термин «подход» является полисемантичным и может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов как носителей общественного сознания;

- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов образовательного взаимодействия;

- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;

- базовая ценностная ориентация исследователя, определяющая его позицию во взаимодействии с объектом изучения.

Мы разделяем мнение, согласно которому подход — совокупность основных способов и методов решения задач с целью получения новых знаний,

обобщения и углубления понимания совокупности фактов и теорий в любой области науки.¹

В психолого-педагогической науке при исследовании образования долгое время преобладал **поэлементный функциональный подход**, когда довольно подробно анализировалась каждая функция каждой ступени образования и каждого участника образовательного процесса. В результате исследуемое образовательное явление нередко рассматривалось в отрыве от других. На определенном этапе такой подход приносил существенную пользу и оправдывал себя. Но уже к середине восьмидесятых годов XX века в обиход вошло обвинение исследователей в «бездетной педагогике», что, в принципе, стало результатом абсолютизации названного подхода. Поэтому в современных условиях чаще использует **системный подход**, доказавший свои широкие гносеологические возможности.

Несмотря на общее признание, которое получил системный подход в различных областях знаний, он, как ни странно, пока еще не имеет четко сформулированных общих принципов и собственного лица. Это обнаруживается, прежде всего, в разнообразии и многозначности дефиниций самого исходного понятия «система» и многообразии классификаций системных объектов. Исследователь данного вопроса В.Н. Садовский приводит порядка сорока дефиниций понятия «система»². Приведем те, которые наиболее широко применимы в анализе системы образования.

Так, Л. Берталанфи³ под системой понимал совокупность (комплекс) элементов, вступающих во взаимодействие. В самом общем смысле система — нечто такое, что мыслится как упорядоченная целостность, имеющая определенную структуру. Этую её характеристику отмечал Ст. Бир, заметивший, что система «есть одно из названий порядка, противоположного хаосу»⁴.

Популярная энциклопедия Википедия бесхитростно определяет систему как объективное единство закономерно связанных друг с другом предметов, явлений, а также знаний о природе и обществе⁵.

Аналогично и системный подход трактуется по-разному. Его возможности в педагогических исследованиях рассматриваются в публикациях Б.С. Гершунского, Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, В.П. Симонова и др. При этом, как правило, под системным понимается определенный подход к объекту исследования, «заключающийся в

¹ Научный подход [Электронный ресурс] // wikia. — Режим доступа:
http://ru.science.wikia.com/wiki/Научный_подход — (Дата обращения 03.10.2014).

² Садовский В.Н. Основания общей теории систем. — М.: Наука, 1974. — С. 8—29.

³ Берталанфи Л. Общая теория систем (критический обзор исследований по общей теории систем) — М., 1969. — С. 11—76.

⁴ Бир Ст. Кибернетика и управление производством: пер. с англ. — 2-е изд., доп. — М.: Наука, 1965. — С. 3—74.

⁵ Система [Электронный ресурс] // wikia. — Режим доступа: <http://e-educ.ru/tsisa3.html>. — (Дата обращения 03.10.2014).

том, что объекты изучаются преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого, а также под углом зрения их многомерности и иерархии, когда целостный объект рассматривается как часть или элемент высоко порядка»¹.

Системный подход способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения. Важнейшими принципами системного подхода являются следующие: 1) процесс принятия решений должен начинаться с выявления и четкого формулирования конкретных целей; 2) необходимо рассматривать всю проблему как целое, как единую систему и выявлять все последствия и взаимосвязи каждого частного решения; 3) необходимы выявление и анализ возможных альтернативных путей достижения цели; 4) цели отдельных подсистем не должны вступать в конфликт с целями всей системы (программы); 5) необходимо восхождение от абстрактного к конкретному; 6) должно наблюдаться единство анализа и синтеза, логического и исторического; 7) в объекте необходимо выявление разнокачественных связей и их взаимодействия и т.д.²

Нередко тот или иной методологический подход выходит на первый план в связи с конкретными социальными обстоятельствами. В частности, сегодня, когда в обществе идут противоречивые процессы пересмотра и переосмысливания ценностей, на передний план выходят аксиологический и социокультурный подходы. Они основаны на том, что в центр гуманитарных теорий и технологий закладывается рассмотрение системы ценностей и вытекающие из них усилия по преобразованию как самого человека, так и его предметной среды (Л.В. Безрукова, В.М. Каирян, А. Маслоу, Р. Мей, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, К. Роджерс, В. Франклин, Н.Э. Чевчадзе и др.). Однако и при этом категория «ценность» рассматривается с разных методологических оснований.

Так, философы подразумевают под ней понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности); во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности). Отмечается, что нельзя всякую значимость интерпретировать как ценность. «Ценность» есть положительная значимость или функция тех или иных явлений в системе общественно-исторической деятельности человека. Явления, играющие отрицательную роль в общественном развитии, интерпретируются как

¹ Методология исследований / под. ред. А.И. Пискунова и др. — М., 1980.

² Философский энциклопедический словарь / под. Ред. Л.Ф.Ильичева и др. — М.: Сов. энцикл., 1983. — С. 610—613.

отрицательные значимости и утверждается, что «ценностным является все то, что включается в общественный прогресс, служит ему»¹.

В последнее время произошло расширение «арсенала ценностей»: данное понятие стало многоаспектным. Так, в частности, Л.А. Микешина² фиксирует внимание на том, что ценностное в теоретико-познавательном контексте:

- это противоположное когнитивному отношение к объекту, т.е. отношение эмоционально окрашенное, содержащее интересы предпочтения, установки и т.п., сформировавшиеся у субъекта под воздействием ценностного сознания (нравственного, философского, религиозного и др.) и социокультурных фактов в целом;

- это ценностные ориентации самого познания, т.е. собственно логико-методологические параметры, в том числе и мировоззренчески окрашенные, на основе которых оцениваются и выбираются формы и способы описания и объяснения, доказательства, организации знания и т.п. (например, критерии научности, идеалы и нормы исследования);

- это объективно истинное предметное знание (факт, закон, гипотеза, теории и др.) и эффективное операциональное значение (научные методы, регулятивные принципы), которые именно благодаря истинности, информативности значимы и ценностны для общества.

Специфика философского трактования заключается в том, что ценности не первичны; они производны от соотношения мира и человека и подтверждают значимость того, что создано людьми в процессе истории. В ценностном отношении существенна не столько объективная природа предметов, явлений действительности, сколько ценность того или иного объекта для удовлетворения каких-то потребностей.

Ценности существуют в двух формах: значимости на уровне души и смысла на уровне сознания. Совокупность ценностей на уровне единичного человека представляет собой аксиосферу личности. Опираясь на научные изыскания Т.Н. Власовой³, мы отмечаем те ценности, которые выстраиваются в иерархическую лестницу в зависимости от возрастной доминантности личности. Условием развития личности обучаемого выступают валеологические и эстетические ценности, способом развития — интеллектуальные, а результатом и средством личностного становления — нравственные и гражданские ценности. При этом духовность непосредственно связана с экзистенциальными ценностями, ценностями существования, смыслами личности и практически в них реализуется. Экзистенциальные ценности, будучи наиболее обобщенными и интеллектуализированными по своей сути, интегрируют, все другие ценности, точкой пересечения которых, прежде всего, является вопрос о смысле жизни.

¹ Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Проспект, 1998. — С. 340—347.

² Микешина Л.А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания. — М., 1999. — С. 59—67.

³ Власова Т.Н. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов н/Д., 1999. — 44 с.

В традиционном вузовском курсе философии деятельность человека трактуется как обладающая аксиологическими свойствами. В процессе установления зависимости предметов и явлений окружающего мира он подвергает ценность оценке. Последняя по своей природе обладает свойством динамичности, и поэтому с изменением деятельности человека имеет место и переоценка ценностей. Вследствие изложенного ценность и оценка выступают как две категории, выражающие взаимодействие субъекта и объекта и взаимоопределяющие друг друга. На основе взаимодействия рождается оценочное суждение в качестве способа установления ценности.

Исследование взаимодействия категорий оценки и ценности показывает, что, как правило, выбор ценностей и создание их систем обусловлены следующим:

- познаны ли они субъектом;
- познаны, но не признаны, и тогда сознательно осваиваются;
- признаны, но нежелательны с точки зрения индивидуальной направленности желаний, идеалов, целей;
- признаны и сознательно не осваиваются.

Результаты научных изысканий А.М. Булынина объясняют ситуации, когда в ряде случаев личность остается невосприимчивой к ценностям, предлагаемым обществом, либо чрезмерно активно усваивает ценности, которые обществом не воспринимаются. В этой связи интересна мысль А.Г. Здравомыслова, который характеризует ценностные ориентации как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентации образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного поведения и интересов¹.

Итак, ценность понимается как объективное свойство вещей, заложенное в их собственной природе. Ценность нельзя навязать или отобрать силой, доказать логически или научно. А ввиду изменчивости и подвижности критериев ценностей и их функций, невозможно построить идеальную иерархическую пирамиду ценностей.

В психологической науке предпринимаются многочисленные попытки более точно определить место ценностей в структуре личности. При этом предполагается, что дефиниция ценности тождественна некоторому комплексу психических явлений, которые, обозначаясь терминологически различно, в то же время систематически однопорядковы. Н.Д. Добрынин называет их «значимостью», А.Н. Леонтьев — «личностным смыслом», В.Н. Мясищев — «психологическими отношениями», Д.Н. Узнадзе — «установкой». При этом оказывается, что не менее важные психологические категории, такие как «убеждения» (Г.В. Залесский), позиция (Л.И. Божович), «воля» (В.П. Иванников) и др. имеют прочные связи с ценностями.

¹ Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. — М.: Политиздат, 1984. — 287 с.

Таким образом, по мысли психологов, ценность — важнейший структурный компонент личности, играющий в ее жизнедеятельности организующую, направляющую и регулирующую роль. Ценностная ориентация, по их мнению, функционирует на ответственном уровне, определяющем генеральную линию жизни человека, его профессионального мастерства (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.Д. Шадриков и др.). С точки зрения названных исследователей, в ценностных ориентациях и социальных установках потребности выступают не как нужда человека, а как реальная иерархия ценностей и норм, на которые ориентирована личность и которыми она руководствуется.

Значительный вклад в теорию ценностей внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, выделившие основную единицу феномена ценности — смысл. Особо значимым для целей нашего исследования является точка зрения Я. Гудечека. Он определил психологическую основу ценностных ориентаций как многообразную структуру потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражавших социально детерминированное отношение личности к действительности.

В последнее время образование рассматривается исследователями как феномен культуротворчества, под которым понимается система культуры «в ее живой бытийственной целостности». При этом последняя видится как единство культурной деятельности социума и индивидуального бытия — бытия в культуре, и в то же время как такой механизм преемственности, который основан на способности личности объективировать свои сущностные творческие силы, что проявляется как в порождении новых культурных ценностей, так и во введении уже имеющихся — созданных ранее — через их выявление, интерпретацию и оценку в свое бытие (А.И. Конев, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили и др.). Ценностный подход выступает как внутренний стержень культуры, как интегрирующий элемент всех отраслей духовного производства (наука, искусство, литература и т.д.), всех форм общественного сознания.

В последнее время широкое распространение получил деятельностный подход. Понятие деятельности было введено в философию И. Кантом, но только в методологии XIX века, начиная с Г.В.Ф. Гегеля, было представлено собственно содержательное толкование деятельности как категории. Однако в науке до сих пор нет четкой дефиниции этого понятия.

В диалектико-материалистическом понимании деятельности, прежде всего, утверждается ее предметный характер, единство предметного и чувственного. В таком понимании деятельность совершается определенным человеком — субъектом или их совокупностью, который планирует, организует, направляет и корректирует ее. По мнению С.Л. Рубинштейна¹, такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства деятельности в сознании. Субъектность деятельности

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2т. — М.: Педагогика, 1989. — Т.2 — 328 с.

(А.В. Петровский, В.И. Слободчиков и др.) рассматривается при этом в качестве одной из ее основных характеристик (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.А. Лекторский и др.). Наиболее полной и отвечающей требованиям диалектики является дефиниция деятельности, данная А.Г. Асмоловым: «Деятельность представляет собой динамическую, саморазвивающуюся, иерархическую систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности».¹

В соответствии с деятельностным подходом, усвоение содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые созданы развитием культуры. Процесс деятельности одновременно является и процессом формирования человеческих способностей и функций, а единицей деятельности выступает предметное действие. Реализация деятельностного подхода к усвоению знаний не представляет принципиальных трудностей в тех случаях, когда речь идет об относительно простых фрагментах социального опыта, о понятиях об окружающем мире. В случае же овладения сложной, целостной профессиональной деятельностью — а именно это выступает основной целью образования — мы сталкиваемся с тем, что формы организации учебно-познавательной деятельности неадекватны формам профессиональной деятельности. В этом случае всю систему образования, как правило, поджидают реформы.

Ведущими положениями теории деятельностного подхода являются идеи о формирующем и развивающем значении деятельности, а также о моделировании в образовательном процессе деятельности будущих носителей культуры.

В то же время, не все положения деятельностного подхода могут быть экстраполированы на наше исследование. Его ограниченность видится в том, что данный подход не позволяет раскрыть активность личности в целом, ибо в нем не определена позиция отдельного человека как субъекта деятельности.

Гендерный подход сегодня также широко применим. Термин «гендер» происходит от греческого слова “genos”, что означает «происхождение, материальный носитель наследственности, рождающийся». Он пришел в науку своеобразным путем: английский термин “gender”, означающий грамматическую категорию рода, был изъят из лингвистического контекста и перенесен в другие науки — социальную философию, социологию, историю, а также приобрел политический дискурс. В языкознание гендер вернулся позднее из сферы социальных наук в новом значении, когда гендерные исследования получили статус междисциплинарного направления.

Считается, что одной из первых работ, где были четко прописаны терминологические различия между понятиями «пол» и «гендер», была статья

¹ Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990. — С.117.

Г. Рубин «Обмен женщинами», которая ввела понятие поло-гендерной системы, подразумевая под этим набор соглашений, с помощью которых общество трансформирует биологическую сексуальность в продукт человеческой активности¹. В дальнейшем слово «пол» стало употребляться только для определения биологического полового диморфизма. Употребление же термина «гендер» стало предпочтительным для описания социальных, культурных и психологических аспектов, которые можно соотнести с чертами, нормами, стереотипами и ролями, считающимися характерными или желаемыми для тех, кого общество считает мужчинами или женщинами.

Таким образом, появилась бинарная оппозиция «пол — гендер». Первый из терминов используется для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Пол (то есть биологические различия) считается фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между мужчинами и женщинами.

Помимо биологических отличий между людьми существует разделение их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. На основании этого и существует понятие «гендер», означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Гендер создается обществом как социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах. Гендерные системы различаются в различных обществах, однако в каждом из них эти системы ассиметричны таким образом, что мужчины и все мужское-маскулинное (черты характера, модели поведения, профессии и прочее) считаются первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и все женское-феминное определяются как вторичное, незначительное с социальной точки зрения и подчиненное.

Важную роль в развитии и поддержании гендерной системы играет сознание людей. Конструирование гендерного сознания индивидов происходит посредством распространения и поддержания социальных и культурных стереотипов, норм и предписаний, за нарушение которых общество людей порицает. В обществе сформировались обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины, то есть гендерные стереотипы. Их формирование обусловлено тем, что модель гендерных отношений исторически выстраивалась таким образом, что половые различия располагались над индивидуальными, качественными различиями личности мужчины и женщины.

Термин «гендерный подход» распространился в социологии в 70-годы прошлого века. Под ним стали понимать анализ властных отношений, организованных на основании культурно-символического определения пола,

¹ Rubin G. The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy of Sex” // Towards Anthropology of Women / Reiter R. (ed.). — N. Y.; L.: Monthly Review Press? 1975. — P. 169—183.

т.е. гендера. Гендерный подход представляет собой вариант стратификационного подхода, в котором всегда присутствовал тезис о неравном распределении ресурсов по признаку приписанного пола, об отношениях господства-подчинения, исключения-признания людей, которых общество относит к разным стратам. Гендер является многоуровневой категорией социального анализа, которая применяется при анализе идентичности, межличностных отношений, системном и структурном уровнях.

Мужское начало традиционно трактуется как зачинающее, женское — восприемлющее, первое — инициативное, второе — пассивное, первое — деятельное, второе — страдательное, первое — динамичное, второе — статичное. Фемининность и маскулинность резко противопоставлены друг другу в качественном (положительная и отрицательная оценка) и в количественном (доминирование мужского как общечеловеческого) отношении, что ведет к образованию гендерных ассиметрий. Социальные нормы со временем меняются, однако гендерные ассиметрии остаются.

Общенаучные методологические положения анализа гендера таковы. Гендер — продукт развития культуры и общества, который институционализован, ритуализован и, следовательно, носит относительный характер, а также имеет конвенциональную сущность. Как и любой социокультурный конструкт, он динамичен и изменчив во времени. В гуманитарных дисциплинах гендер является общенаучной категорией; принципы тендерного подхода применимы к любой из частнонаучных дисциплин, но должны реализовываться с учетом специфики и при посредстве методов данного научного направления.

Герменевтический подход представлен в работах таких исследователей, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтея, А. Лоренцер, П. Рикёр, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, К. Ясперс и др. Герменевтика (от греч. *hermeneuo* — разъясняю, толкую) зародилась еще в античности и рассматривалась, с одной стороны, как искусство изложения, систематическое учение об истолковании философских сочинений, юридических документов и произведений искусства, а с другой, — как практика, дающая человеку понимание явлений природы и общества.

В средние века герменевтика приобрела вид экзегезы (от греч. *exegeomai* — истолковываю) — толкования Священного Писания для нахождения подлинного смысла Библии и способа правильной передачи его верующим. В эпоху Возрождения она стала восприниматься как искусство перевода античных текстов на живой национальный язык, приобретая все более светский характер. В результате естественнонаучной революции XVII века, изменившей понимание интерпретации, герменевтика способствовала определению пути построения объектов естественных наук, задала им объяснительную схему и подход к определению статуса природных объектов.

Герменевтика как теория интерпретации получила дальнейшее развитие в начале XIX века в работах немецкого философа, теолога и филолога Ф. Шлейермахера, который трактовал интерпретацию как искусство понимания

чужой речи с целью правильного сообщения другим отраженного в мыслях интерпретатора содержания. Предметом герменевтики являлись, прежде всего, литературные тексты, отделенные от интерпретатора культурной, языковой, исторической и временной дистанцией.

Позже герменевтическая проблематика значительно расширилась и перестала сводиться к пониманию текстов. В классических работах В. Дильтея и М. Хайдеггера герменевтика определяется как понимание исторической духовной жизни и культуры. Цель герменевтики — не просто адекватно (т.е. в соответствии со смыслом, вложенным в него автором) понять произведение, но понять его лучше, чем сам автор, поскольку интерпретатору доступно более обширное целое, чем целое произведение — целостность творчества автора, целостность литературного жанра и стиля, наконец, целостность культурной эпохи, в которую творил автор.

Современная философская герменевтика, основателем которой считается Х.-Г. Гадамер, рассматривается, с одной стороны, как искусство и теория истолкования, имеющего целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных оснований, а с другой — как собирательное имя для обозначения подходов, ориентированных на имманентное понимание текста в отличие от его историко-генетического объяснения.

У истоков узловых проблем понимания текстов стояли французские философы-экзистенциалисты Ж.-П. Сартр и А. Камю. Еще в средневековые сложились легенды о текстах, которые могут быть поняты лишь посредством личных переживаний и на их основе, так как глубина понимания мира определяется глубиной личных переживаний. Общеизвестно, что понимание существует и как процесс, и как переживаемый индивидом его итог.

Задача герменевтики состоит в том, чтобы объяснить результат межличностного понимания, приобщенность человека ко всеобщему смыслу научной теории или текста. Гуманитарные науки (история, литература и т.д.) изучают авторский текст, следовательно, цель герменевтики необходимо расширить. Она включает не только понимание, истолкование текста, но и вступление в беседу с текстом, т.е. установление очной и (или) заочной (виртуальной) смыслокоммуникации.

Цель науки заключается в объективации опыта, так как сущность опыта состоит в его принципиальной повторяемости, всеобщности. Отсюда логически вытекает одна из главнейших задач герменевтики, применительно к нашему исследованию: преодолеть субъективность понимания содержания образования (норм поведения, законов природы, общества и т.д.). Без преодоления индивидуальной субъективности невозможно правильно понять действительное значение, смысл содержания образования, представленного в виде текста, процесс обучения становится бессмысленным и обезличенным. Поэтому требование поставить себя на место «другого», чтобы понять его, кажется вполне оправданным герменевтическим требованием.

Сторонниками и разработчиками семиотического подхода являются Р. Карнап, Ч.У. Моррис, Я.Р. Мукаржовский, Ч.С. Пирс, Ф. де Соссюр,

Конец ознакомительного фрагмента.
Для приобретения книги перейдите на сайт
магазина «Электронный универс»:
e-Univers.ru.