

Кучеренко Н. Л.

ФИЛОСОФСКИЕ СМЫСЛЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/1-2/37.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 1 (20): в 2-х ч. Ч. II. С. 107-109. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/1-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

ставляющих. Это будет характеризовать страну как демократическое, правовое и свободное государство, соответствующее мировым стандартам по данным показателям, но при этом с сохранением уникального культурного пласта, что позволяет быть, например, Казахстану – Казахстаном.

Совершенно понятно, что процесс политической институционализации государственного управления в Республике Казахстан находится в очередной стадии своего развития. И также ясно, что влияние на этот процесс оказывают такие факторы как неправительственный сектор, гражданское общество, специфическая культура, система традиционных ценностей. Таким образом, эффективная деятельность политических институтов, осуществляющих государственное управление, безусловно, определяется и влиянием на нее перечисленных выше неофициальных институтов современного общества. В Казахстане все эти неофициальные структуры носят характер развивающихся, становящихся. Достаточно благополучное экономическое развитие страны обуславливает и соответствующий рост гражданского самосознания и культуры, что в свою очередь, ведет к институционализации собственных интересов, в целях достижения имеющихся интересов и реализации потребностей. Кстати, этот изложенный нами принцип, был аргументирован еще классиком политической науки – английским мыслителем Дж. Локком, который говорил о свободе личности, вытекающей из независимости, определяющейся наличием частной собственности.

Надо отметить, что развитие и формирование полноценного гражданского общества, свободных СМИ, представляющих истинно общественную силу, продвижение третьего сектора однозначно способствуют росту политической культуры, сознания, и, следовательно, политической деятельности. При этом, последняя, обретает форму и характер, отражающую активную гражданскую позицию. Все эти факторы, в широком плане, приводят к росту демократии. В более узком, активизируют и обновляют работу органов власти, и представляющих ее политических институтов. При этом, данные институты могут меняться, обновляться, совершенствоваться, и в определенных случаях, отчуждаться политической системой, как более неприемлемые в условиях нового этапа государственного развития.

Таким образом, мы утверждаем, что институционализация государственной власти суверенного Казахстана не есть процесс застывший, уже до конца сформировавшийся. При соблюдении демократической стези развития, и благоприятном экономическом фоне, вкупе с требуемыми правовыми, культурными и прочими аспектами, политические институты, осуществляющие государственное управление могут изменяться, в том числе и кардинально.

Список литературы

Государственная политика и управление: Учебник: В 2 ч. / Под ред. Л. В. Сморгунюва. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – Часть 2. Уровни, технологии, зарубежный опыт государственной политики и управления. – 495 с.

Шайо А. Самоограничение власти (краткий курс конституционализма) / Пер. с венг. – Москва: Юрист, 1999. – 177 с.

ФИЛОСОФСКИЕ СМЫСЛЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Кучеренко Н. Л.

Благовещенский государственный педагогический университет

Экзистенциальная философия, провозгласившая ценность личности, ее уникальность, свободу, развитие, высокую ответственность, отмечает, что в основе ее лежит взаимопонимание людей, истинное общение и взаимодействие.

Анализ процесса становления коммуникативной культуры как духовно-практического преобразования с целью полноты индивидуального самовыражения позволяет рассматривать духовность как одну из основных характеристик коммуникативной культуры педагога. Следовательно, воспитание как передача ценностей возможно только средствами духовного общения (Н. А. Бердяев, Г. Гегель, М. С. Каган, М. К. Мамардашвили, В. В. Розанов, В. С. Соловьев и др.). Духовный контакт, по мнению М. С. Кагана, – самораскрытие каждого другому «как другу, как близкому, дорогому существу, которому ты можешь открыть свою душу, поделиться с ним самым для тебя сокровенным и благодаря этому приобщить его к твоим ценностям...» [Каган 1995: 102]. По Гегелю, «субстанция духа есть свобода», таким образом, «духовность – это атрибут человека как субъекта, а бездуховность – признак утраты личностью ее субъектных качеств и ее вырождения в простой объект» [Каган 1995: 98].

Для того чтобы лучше понять сущность процесса становления коммуникативной культуры, рассмотрим диалог как классическую форму общения, неотъемлемую часть педагогического процесса. Исследователи данной проблемы (М. М. Бахтин, В. С. Библер и др.) утверждают «диалогичную» природу человека, развитие которого возможно только в общении, во взаимодействии человека с человеком. Диалог, по мнению М. М. Бахтина, представляет собой далеко не спор, дискуссию. Это «диалог сознаний», каждое из которых представляет «мировоззрение». Здесь возникает «проблема второго субъекта» [Бахтин 1979: 298]. Особое

значение приобретают также выводы о том, в каком качестве предстает «второй субъект» в развитых формах диалога. По утверждению М.М. Бахтина, в таком диалоге ведущему не принадлежит приоритетное право голоса, он видит и чувствует перед собой равноправные «чужие сознания». За ними особая жизнь, склад мышления и чувствования, свое видение мира, а потому «чужие сознания» нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи – с ними можно только диалогически общаться» [Бахтин 1979: 116].

Общение, носящее диалогический характер, позволяет перевести внешний диалог в диалог внутренний – диалог человека с самим собой, что создает условия для рефлексии человека.

Роль рефлексии в обретении целостности человеческого опыта, ее связь с языковой формой, тайной творчества, с извлечением смыслов обосновали в своих трудах М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, Э. Гуссерль. Значение рефлексии для понимания сущности процесса становления коммуникативной культуры состоит в том, что рефлексия позволяет осмыслить этот процесс как форму самообщения. Э. Гуссерль указывает, что рефлексия – это определенное переживание, которое как таковое может послужить основой для новой рефлексии и т. д. Рефлексия, с точки зрения Гуссерля, это схватывание не каких-либо произвольных свойств познавательных, эстетических и других актов, но схватывание смыслов, или значений, сформированных в этих актах. Г.-Г. Гадамер полагает, что рефлексия нужна не только для того, чтобы сообщать свои мысли окружающим. Та польза, которую сам субъект извлекает из рефлексивного акта, заключается в том, что, "развертывая" смысловые структуры так, чтобы они могли быть "видимыми" извне, субъект делает их доступными каким-то "внешним", вспомогательным механизмам сознания, которые не входят в состав сферы субъективного, целиком лежат за пределами "Я" [Гадамер 1991].

Таким образом, рефлексия является необходимым компонентом становления коммуникативной культуры человека. В этой связи нас интересует проблема взаимосвязи рефлексии и сознания. Она заключается в том, что рефлексия, будучи определенной процедурой изучения сознания, является в то же время его свойством.

Развивая проблему сознания, М. Шелер писал, что только человек способен сделать предметом своего познания все, в том числе и себя самого. Сознание здесь принимает форму самосознания. В этой связи интерес для исследования представляет разработанная Ф. Шлейермахером концепция человеческого бытия как межличностного общения, которая заключается в следующем: «Самосознание личности формируется только в соотношении с сознанием другого... Так Я и Ты, человек и человек становятся коррелятами в их духовном бытии, они находятся в отношении чистого взаимоопосредования» [Каган 1995: 94]. Отсюда вырастает «диалектика понимания» человека человеком как условие истинно человеческих взаимоотношений. «Увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект... При понимании – два сознания, два субъекта», поэтому понимание в осмыслении М.М. Бахтина по своей сути «диалогично» [Бахтин 1979: 289].

Чтобы понять полноту категории «понимания», ее роли в процессе становления коммуникативной культуры, рассмотрим ее в рамках герменевтической концепции в философии (Г.-Г. Гадамер, Дильтей, Ф. Шлейермахер). Нет другого способа понять партнера по общению как через мое собственное сознание, через мои знания; чужую культуру я могу познавать только через призму собственной культуры, т. е. через представления и образы моей культуры. При таком познании важны этические ограничения, согласно которым познание чужой культуры через свою собственную не означает отрицания чужой.

На способы этически коррективного познания чужой культуры через призму своей указывали такие исследователи, как М. М. Бахтин, Г.- Г. Гадамер и др. Они настаивали на том, что понимание чужого текста, познание чужой культуры в представлениях и образах своей культуры не должны вести к утрате ее чуждости, и наилучший способ познать чужую культуру – осознать, в чем ее отличие от своей, понять, в чем ее чуждость. В этом усматривается механизм диалога культур [Библер 1988: 30].

Согласно Дильтею, одному из теоретиков герменевтики, операция понимания, как неотъемлемая часть коммуникативной культуры личности, становится возможной благодаря способности, которой наделено каждое сознание, проникать в другое сознание не непосредственно, путем "переживания", а опосредовано, путем воспроизведения творческого процесса исходя из внешнего выражения. Дильтей считал метод понимания методом непосредственного постижения духовной целостности. Предметом понимания могут выступать внутренний мир человека, внешний мир и культура прошлого [Дильтей 1988: 143].

Способность понять другого, как составляющая процесса становления коммуникативной культуры посредством изучения иностранного языка, находит свое отражение в философии языка В. Гумбольдта. Влияние философии языка В. Гумбольдта непосредственно выразилось в расширении предмета герменевтики за счет включения в область ее действия всего богатства языка, созидающего артикулированные звуки, пригодные для выражения мысли и ее понимания. В. Гумбольдт вводит новый принцип диалога как метода анализа языковых явлений. Для философии языка В. Гумбольдта категория понимания является точкой сближения языкознания и герменевтики. Язык является системой, внутренне содержащей в своей лексике и в способах выражения мысли мирозерцание народа. Поэтому многие представления об устройстве мира человек получает из языка, минуя непосредственный практический опыт. Язык потенциально обладает действенной силой, которая способна влиять на практические поступки людей.

М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт рассматривают язык как субъект речи, а также сущностное свойство человеческого бытия, характеризующее коммуникативную культуру личности. Таким образом, культура, смысл, общение образуют триединство, в основе которого лежит понимание. Вполне очевидно,

что существованию и развитию общества сопутствует рост специфически человеческой потребности в общении. Именно эта потребность – коммуникативная – возможно, и лежит в основе порождения феноменов культуры [Брудный 1998: 234].

Проблема становления коммуникативной культуры тесно связана с проблемой внутренней свободы личности. Будучи универсальным принципом деятельности человека и внутренней основой его общей культуры, свобода является одной из высших человеческих ценностей (Н. А. Бердяев, Г. Гегель, Э. Мунье, М. Хайдеггер). Смена парадигмы субъект-объект на субъект-субъект и, как следствие, отношение к другому как к равному, способствует более эффективному развитию внутренней свободы как движущей силы становления коммуникативной культуры. Нельзя не согласиться с утверждением, что, когда один субъект становится свободной личностью, тогда у него появляется возможность увидеть субъекта в другом. Свободный человек тот, кто не попирает свободу Другого. Человек истинно свободный, когда он слышит Другого, не испытывает ни желания, ни необходимости в том, чтобы его убеждали в чьей-то правоте. Он видит и слышит сам, по своей воле и по велению своего сердца, и иначе поступить не может.

Список литературы

- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1979. – 318 с.
Библер В. С. Школа диалога культур // Советская педагогика. – 1988. - № 11. – С. 29-35.
Брудный А. А. Психологическая герменевтика: Учебное пособие. – М., 1998. – 336 с.
Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. - М., 1991. – 367 с.
Дильтей В. Наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. – 1988. - № 4. – С. 135-152.
Каган М. С. О духовном // Вопросы философии. – 1995. - № 9. – С. 91-102.

СИСТЕМА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В КАЗАНСКОМ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОМ УЧИЛИЩЕ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Магсумов Т. А.

Набережночелнинский государственный педагогический институт

Потребность интенсификации сельскохозяйственного производства требовала распространения профессиональных сельскохозяйственных знаний и умений. Решая эту задачу, государство начало создавать земледельческие училища, в том числе и Казанское земледельческое училище (КЗУ), открытое в 1861 г., курс обучения в котором по «Положению и штатам земледельческих училищ» 1878 г. составил 6 лет.

Технология подготовки специалистов в средней профессиональной школе включает, помимо теоретического курса, практические занятия, среди которых важнейшую роль занимает производственная практика. По всем предметам курса Казанского земледельческого училища, за исключением Закона Божьего и истории, преподавание делилось на теоретическое и практическое. Практические занятия делились, в свою очередь, на зимние и летние. На зимние занятия приходилось в среднем 9,16 часов в неделю в каждом классе и еще 3 часа – на сельскохозяйственные работы, наряды и экскурсии. На летние занятия приходилось примерно 15,16 недельных часов в каждом классе и 29,33 часа – на сельскохозяйственные работы [Танеев 1915: 40].

В программу зимних практических занятий входили занятия по всем общеобразовательным предметам и по тем разделам специальных предметов, где возможно было проведение практики зимой (животноводству, сельскохозяйственной механике, сельскохозяйственной экономии и счетоводству). Летние практические занятия учеников первых пяти классов заключались в следующем: 1) по сельскохозяйственной механике практика заключалась в сборке, разборке и ремонте сельскохозяйственных машин, механизмов и орудий, изучении их деталей, а также в знакомстве с приемами их испытаний; 2) по ботанике – в изучении морфологии, определении растений, их сборе и составлении гербариев; 3) по землемерию большая часть занятий посвящалась работе с теодолитом и составлению планов; 4) по строительному искусству – в составлении планов и смет построек; 5) по растениеводству – в выполнении всех работ, необходимых для возделывания различных растений (удобрение и обработка почвы, посев, уход за растениями, их уборка, молотба, сортировка и сушка семян, а также определение количества и качества урожая); 6) по животноводству ученики выполняли работы по уходу за животными, принимали молоко, получали сливки, сбивали масло, занимались сыроварением и пчеловодством; 7) по геодезии – различными видами съемки, нивелированием и составлением планов [НАРТ, ф. 345, оп. 1, д. 1307, л. 33-48].

Для реализации целей производственного обучения в КЗУ имелось большое количество учебно-вспомогательных учреждений, которые условно делились на две группы: первая обслуживала теоретическое преподавание и зимние практические занятия, вторая – летние практические занятия учеников. К числу первых можно отнести кабинеты, лаборатории и библиотеки, к числу вторых – учебно-практическое и учебно-опытное поле, учебный огород, учебный сад, плодовый и лесной питомники, учебную пасеку, теплицу, сушилку для плодов и овощей и хозяйство фермы [НАРТ, ф. 345, оп. 1, д. 1025, л. 1-7]. Сельскохозяйственная ферма при училище была самостоятельным учреждением с 1848 г. После различных преобразований, которыми хозяйство фермы было подчинено учреждаемым на его земле сельскохозяйственным школам, инструкцией от 30 сентября 1876 г. ферме снова была дана самостоятельность с целью «служить примером