

Власенко Валентина Васильевна

### **КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Автор обращает внимание на очевидное противоречие: утверждение роли культуры как основного механизма преобразований в обществе и невнимание к исследованию культуры личности учителя в ее системной целостности. В статье представлена модель культуры учителя (вариант) как модификация модели культуры человека (инварианта). Данное исследование посвящено раскрытию и обоснованию качественных особенностей каждого из пяти потенциалов личностной культуры учителя, содержание которых детерминировано его профессиональной деятельностью.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/3/2015/7-2/11.html](http://www.gramota.net/materials/3/2015/7-2/11.html)

Источник

### **Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2015. № 7 (57): в 2-х ч. Ч. II. С. 47-52. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/3/2015/7-2/](http://www.gramota.net/materials/3/2015/7-2/)

### **© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [hist@gramota.net](mailto:hist@gramota.net)

## INFLUENCE OF ETHNO-NATIONAL PECULIARITIES ON INVARIANT AND VARIANT GENDER REPRESENTATIONS

Vinogradova Nadezhda Leonidovna, Doctor in Philosophy, Associate Professor  
Leont'eva Elena Yur'evna, Doctor in Philosophy, Professor  
Volgograd State Technical University  
philos@vstu.ru

The article reveals interconnection between the ethno-national diversity of Southern Russia region and invariant and variant gender representations. The phenomenon of invariant and variant gender representations is determined. The first ones are interpreted as internal, essential, conditioned by the complex combination of biological and cultural-historical factors, the second ones are external, variant, frequently superficial, depending on the current situation in the concrete society.

*Key words and phrases:* gender representation; ethno-national peculiarities; identity; traditions of Southern Russia; small ethnic groups.

УДК 008

### Культурология

*Автор обращает внимание на очевидное противоречие: утверждение роли культуры как основного механизма преобразований в обществе и невнимание к исследованию культуры личности учителя в ее системной целостности. В статье представлена модель культуры учителя (вариант) как модификация модели культуры человека (инварианта). Данное исследование посвящено раскрытию и обоснованию качественных особенностей каждого из пяти потенциалов личностной культуры учителя, содержание которых детерминировано его профессиональной деятельностью.*

*Ключевые слова и фразы:* культура учителя; знание; ценности; творчество; общение; искусство.

**Власенко Валентина Васильевна**, к. культурологии, доцент  
Бакирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы  
val-vlasenko@yandex.ru

### КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ®

Осознание роли культуры в устойчивом развитии общества влечет за собой и осознание роли культуры самой личности, ибо в высокотехнологичной среде неизмеримо возрастает значимость культурного капитала человека в осуществлении своей профессиональной деятельности. Особую роль культурный капитал профессионала приобретает в профессиях «человек-человек», к каковым относится и педагогическая деятельность. Между тем анализ социально-гуманитарных работ, посвященных проблемам современной системы образования, выявил парадоксальную закономерность: фокус научных исследований направлен на *содержание образования, природу знания и методов познания*; на формулировку *ключевых понятий и категорий педагогики*; на образ *познающего субъекта* (ученика), тогда как личность учителя, во всем многообразии ее проявлений, остается за скобками исследований и, соответственно, не становится предметом теоретического анализа и культура учителя [3; 4]. В этом аспекте показательное следующее: мы обнаружили только одну небольшую по объему работу, посвященную анализу *общей культуры* учителя, изданную еще в конце 70-х годов прошлого века [15]. Наблюдается очевидный парадокс: с одной стороны, общество предъявляет высокие требования к личности учителя: «При тех требованиях, которые мы выдвигаем в новых ФГОСах к выпускникам школ, учитель должен быть чрезвычайно разносторонней личностью, настоящим “человеком Возрождения”» [20]. С другой стороны, на разного рода мероприятиях, посвященных проблемам *реализации новых образовательных стандартов*, по-прежнему обсуждаются прагматично-профессиональные вопросы: «развитие дидактической культуры педагога как условие реализации нового стандарта; методическое обеспечение реализации основной образовательной программы в контексте ФГОС; компетентность педагога в области развития проектно-исследовательских умений школьников; изменение оценочной деятельности педагога» и т.д., и т.п. [6, с. 5]. При этом игнорируется следующее аксиоматическое положение: «Общая культура педагога служит *точкой отсчета его квалификации и профессионального роста*», а «педагогическая культура личности не рождается в вакууме, вне общего развития субъекта деятельности, а вырастает из *общей культуры*, являясь ее своеобразным продолжением и надстройкой» [1, с. 78] (*курсив наш – В. В.*). Следовательно, выявление качественного своеобразия личностной культуры учителя становится одной из *первоочередных задач* на современном этапе модернизации образования, что и определяет актуальность нашего исследования, цель которого осуществить анализ морфологии культуры учителя, рассматриваемой не в самом для себя бытии, а в направленности на педагогическую деятельность. Это требует постановки и решения следующих задач: а) выявить содержание составных элементов культуры учителя как целостного образования;

б) раскрыть взаимосвязь и взаимообусловленность этих элементов; в) наметить пути развития культуры учителя в процессе его профессионального становления.

Очевидно, что культура учителя есть модификация морфологии культуры человека, но содержание и структура каждого из ее потенциалов – *гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного* – детерминированы профессиональной деятельностью учителя. Так, гносеологический потенциал культуры учителя, работающего в системе «человек-человек», не может не отличаться от такого же потенциала профессионалов, работающих в системе «человек-техника», «человек-природа». Кроме того, гносеологический потенциал культуры учителя имеет специфические особенности и по сравнению с представителями других профессий системы «человек-человек» (врача, полицейского, социального работника, продавца, официанта и др.), ибо у учителя особая миссия в культуре: *содействовать воспроизводству человека* (в сократовском понимании – *рождению человека*). Тем самым выявляется несомненный изоморфизм педагогической и художественной деятельности, который «выражается в том, что обе они являются *формами творчества*» [10, с. 216]. Учитель занимается сотворением «*реального, подлинного, живого человека*», Художник – «*иллюзорного человека, образной модели человека реального*» [Там же]. Но и Учитель, и Художник творят человека «*в соответствии с тем идеалом человеческой личности, который существует в сознании обоих творцов*» [Там же] (*курсив наш – В. В.*). При этом если деятельность Художника – творчество, то деятельность Учителя – сотворчество, ибо «материал» его творчества не пассивный природный объект, а – Другой человек – *субъект*, без активного *соучастия* которого в процессах своего преобразования невозможны никакие личностные изменения. Но как Художник (архитектор, живописец, скульптор) должен досконально знать свойства и качества того материала, который он преобразовывает, так и Учитель должен познать человека как *системное целое* в сопряжении *биологических, социальных и культурных* сторон его существования. Следовательно, необходимыми и достаточными структурными элементами гносеологического потенциала культуры учителя становятся знания о *человеке* – творце культуры и знания о *культуре*, творящей человека.

Фундаментальным знанием о человеке является блок *антропологических наук*. Об обязательности освоения учителем антропологического знания было заявлено еще в XIX веке. С той поры антропология стала *комплексом наук*, каждая из которых изучает определенный срез целостности человека, обращаясь к разным сторонам его бытия, что и обуславливает использование в антропологии данных и методов естественных, социальных, гуманитарных и культурологических наук. Тем самым характер современного антропологического знания – мультидисциплинарного, комплексного – способствует *целостности* познания.

Проблемное поле *философской антропологии* образует *целостное бытие* человека; *биологическая антропология* позволяет выстроить картину знаний о *биогенетическом* компоненте целостности человека. Способы воплощения внешних объективных форм социальности в те или иные качества и черты внутреннего духовного мира человека раскрывает *социальная антропология*; проблематика *культурной антропологии* – «принципы сотворения человеком “второй природы” как “мира человека”... и пути сотворения человека культурой» синтезирует знания о человеке и о культуре [8, с. 130].

Как и антропологическое, культурологическое знание представляет собой обширную и прогрессивно умножающуюся сферу научного знания, совмещающую «изучение целостного бытия, функционирования и развития культуры с исследованием разных ее конкретных форм» [10, с. 21]. Определяя предмет теоретической культурологии как грамматику, синтактику и этимологию *культурных кодов*, А. А. Пелипенко подчеркивает, что «читая и герменевтически интерпретируя разноречивые языки культуры», теоретическая культурология «*вскрывает смысловые пласты, скрытые за их “лексикой”, которой занимаются частные предметные науки, и исследует их взаимосвязь в контексте культурного целого*» [18] (*курсив наш – В. В.*).

Что дает культурологическое знание учителю? Во-первых, *понимание* человека не только как *творца*, но и как *творения* культуры, что позволяет: а) верно определить цель деятельности учителя, заключающуюся в *развитии*, посредством инновационных технологий образования, *всех потенциалов* личности каждого ученика; б) понять, что в достижении этой цели технологии – всего лишь *средство*. Во-вторых, *восприятие* преподаваемого предмета (инструмента, с помощью которого формируются и развиваются личностные потенциалы воспитанников) как *произведения культуры*, своеобразного моста, ведущего от одного Я-полюса к другому, некоего «Ты», с которым необходим *диалог*. В-третьих, *осознание* того, что главная цель педагогической деятельности – *внутренняя духовная эволюция* личности воспитанников, когда изучаемый предмет становится для них *одной из предпосылок* для того, чтобы определить и понять самого себя и расширить свое Я до масштабов Вселенной. В этом случае и биология, и физика, и география «*есть предмет культурологии*. ... Но не сами по себе, не в рамках своего узко дисциплинарного дискурса, а в их отношении к человеку» [Там же]. Культурологическое знание позволяет учителю преодолеть романтическое представление о культуре, как о *безусловном благе* и осознать проблемы, несомые современной культурой. Таким образом, гносеологический потенциал культуры учителя не есть просто результат овладения определенным составом знаний из разных областей наук, это *системное знание*, результатом которого становится система *культурологического мышления*, понимаемого как «мышление о чем бы то ни было в *контексте культуры*» [16, с. 16].

В структуре культуры особое место занимает ценностное осмысление мира и обуславливаемая им *ценностная ориентация деятельности людей*. Прежде чем перейти к рассмотрению содержания, структуры и функции аксиологического потенциала культуры учителя, необходимо, опираясь на философский подход, представить то понимание ценности, которое и станет основой последующего анализа аксиологического капитала учителя.

В философском понимании ценность трактуется «не как некий предмет, а как *значение предмета для человека как субъекта*» [10, с. 356]. Поэтому ценностное отношение находится «в системе *объектно-субъектных отношений как один из необходимых ее аспектов*» [9, с. 380]. Ценность *духовна* по своему субстрату и использование

таких понятий как «материальные ценности», «утилитарные ценности», «экономические ценности» неправомерно [Там же]. Но духовный характер ценностных ориентаций личности автоматически не гарантирует высокий уровень ее *духовного* развития, ибо качество духовности характеризуется выбором *носителей ценности* (материальных, духовных, художественных), определяющих *смыслы* бытия человека, поскольку *доминантным мотивом* деятельности человека может быть как ориентация на *материальную* обеспеченность (реализация *утилитарно-прагматической потребности*), так и на *духовные* ценности. В зависимости от того, кто выступает в роли субъекта ценностного отношения, различаются ценности социальных макрогрупп (*правовые, политические, религиозные*) и индивидуального субъекта (*эстетические и нравственные*). Из нравственных ценностей вырастает особый класс ценностей – *экзистенциальные* [Там же, с. 406-420].

Функция аксиологического потенциала культуры учителя определена его родовым предназначением: ориентировать своих воспитанников на приобщение к идеалам гуманизма – *Добро, Благодородство, Справедливость, Самоотверженность, Прекрасное, Возвышенное* и т.п. Но школа существует не в некоем идеальном мире, где данные ценности не подвергаются сомнению, она погружена в тот реальный мир, в котором, порою, *должное* и *сущее* не совпадают кардинально, когда «высшие благороднейшие ценности» уходят «из общественной сферы или в потустороннее царство мистической жизни, или в братскую близость непосредственных отношений отдельных людей друг к другу» [2, с. 734]. Эта характеристика, данная М. Вебером «судьбе эпохи» начала XX столетия, необыкновенно точно определяет и проблемы нашего времени. Деятельность учителя, как воспроизводителя человека, детерминирует направленность его ценностных ориентаций не на *сущее*, но на *должное*. Соответственно, основные структурные элементы аксиологического потенциала культуры учителя – это ценности высокой духовной направленности: *эстетические, нравственные и экзистенциальные*.

Обратимся к анализу эстетических ценностей, подчеркнув, что понятия «эстетическое» и «художественное» не являются *тождественными* [5, с. 35-62; 12, с. 493-496, 586-597; 19], хотя в педагогических работах они трактуются как синонимы, что не позволяет четко определить значимость эстетического начала в деятельности учителя [17; 22]. Эстетическое отношение выявляет специфически человеческую потребность в *духовной радости*, реализуемой в процессе *чувственного* восприятия и оценивания *реалий мира*. Объективной основой эстетического отношения является *материальная структура предмета (форма)*, оцениваемая *эмоционально*, ибо восхищение вызывает то, как *организовано, построено, выражено, воплощено* формой то или иное содержание. Развитое чувство формы способствует формированию таких ценностей как *упорядоченность, организованность, чувство меры*, имеющих особое значение в деятельности учителя. В. А. Кан-Калик отмечал, что «в реальном педагогическом процессе... особенно важна гармония целей и средств, *композиционная стройность и завершенность, пропорциональность педагогических влияний, их ритмическая организация*» [13, с. 19] (*курсив наш – В. В.*).

Если носителем эстетической ценности «является *материальная структура предмета*», то носителем нравственной ценности – «*духовная интенция поведения*» [9, с. 413]. Нравственные ценности возникают в системе общественных отношений, они регулируют отношения между людьми, позволяя делать их совместную жизнь сносной. Нравственные ценности должны быть сформированы на уровне *безусловного рефлекса*, т.е. стать плотью и кровью человека. Понимание нравственности как субъективного чувства *обязанности* позволяет признать, что в онтологии профессии учителя заложена высшая степень нравственности. Во-первых, у учителя есть *обязанность* по отношению к ученику, ибо в той или иной степени учитель *всегда* участвует в определении направленности его дальнейшей судьбы. Безразличие и безучастность учителя – тоже форма участия. Во-вторых, у учителя есть *обязанность* перед обществом. Учитель ответственен перед обществом в том плане, что даже если в обществе происходит деформация нравственности, то учитель, вопреки мейнстриму общества, должен действовать во благо людей, повинувшись высоким нравственным принципам.

Из нравственных ценностей вырастает особый класс ценностей – *экзистенциальные*, которые становятся системообразующими в аксиосфере культуры учителя. Понятие «экзистенция» имеет два аспекта значения – личность и существование и может быть обозначено как философия «личностного существования» [7, с. 635]. Соответственно, содержанием экзистенциальных ценностей становится определение *смысложизненных* позиций личности, что позволяет понять их исключительное значение не только в жизни личности, но и в истории человечества. Экзистенциальные ценности, во-первых, «являются ценностями *интроспективно-диалогическими*»; во-вторых, включают в себя содержание других ценностей (нравственных, религиозных, политических, эстетических), и потому они *интегративны*; в-третьих, в отличие от других форм ценностного сознания, экзистенциальные ценности *интравертны*, поскольку смысл жизни устанавливается не для другого, а для себя самого; в-четвертых, экзистенциальные ценности и общи, и индивидуальны, ибо они необходимы и *человеку, и группе людей, и всему человечеству*; в-пятых, в отличие от нравственных и эстетических ценностей, имеющих *эмоциональную* природу, экзистенциальные ценности «обретают свою реальность, когда *осознаются и могут быть сформулированы* личностью...»; и, наконец, в-шестых, в отличие от эстетических и нравственных ценностей, экзистенциальные ценности не *постулируются*, а постоянно *дискутируются* [9, с. 431]. Таким образом, экзистенциальная ценность есть ключевая, наиболее обобщенная и наиболее *интеллектуализированная* ценность духовного бытия человека.

Системообразующее значение экзистенциальных ценностей в аксиосфере культуры учителя наиболее полно проявляется в ситуации *самоопределения*, т.е. в процессе и результате «выбора личностью своей позиции, *целей и средств самоосуществления* в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы» [21] (*курсив наш – В. В.*). В образовательном пространстве происходит не только процесс передачи знаний, но и процесс передачи *способов самоопределения в проблемных ситуациях*, и учитель, осуществляя свою функцию *Значимого другого*, передает своим ученикам и способы *самоопределения экзистенциального типа*.

Необходимо отметить следующее. Во-первых, аксиологический потенциал культуры учителя определяется не столько теоретическим осмыслением эстетических, нравственных и экзистенциальных ценностей, сколько «присвоением» этих ценностей учителем, их глубинным укоренением в структуре его личности; во-вторых, аксиологический потенциал становится своеобразным индикатором направленности деятельности учителя.

Функция творческого потенциала детерминирована парадоксальным качеством профессиональной педагогической деятельности. Учитель – несомненно, *творец*. Его творческое действие не имеет аналогов, ибо он, устремляясь в будущее, отвечая на запросы и вызовы будущего, *сотворяет другого человека*. Это с одной стороны. С другой стороны, учитель *неоднократно* воспроизводит (репродуцирует) то, что было уже открыто и осознано другими. И именно этот вид деятельности (поверхностно не творческий) требует творчества особой «высокой пробы», творчества *интерпретатора*. Продолжая аналогии деятельности Учителя с деятельностью Художника (в широком смысле этого слова), обратим внимание на искусство *исполнителя* – пианиста, скрипача, певца, дирижера, актера и т.д. – посредника между автором и слушателем-зрителем. Исполнитель не сочинитель, он – *интерпретатор*, творчество которого проявляется в *открытии* новых смыслов авторских творений и в способности повторяясь не *повторяться*. Развитый творческий потенциал позволяет учителю обрести власть над стереотипами, владеющими его мышлением и мешающими вновь и вновь по-новому интерпретировать преподаваемый предмет, делает для него не только возможным, но и необходимым относиться к проблемной ситуации как к норме и преодолевать инерцию стереотипных решений проблемных ситуаций.

Общеизвестно, что педагогический процесс – это система *отношений*: ученик-ученик, ученик-учитель, учитель-учитель, учитель-родитель, учитель завуч-директор и т.д., и т.п. Существуют два *различных* типа отношений, «изобретенных» культурой: *коммуникация* и *общение*. Коммуникация есть «*информационная связь субъекта с тем или иным объектом...*» [9, с. 238], она выражает суть *субъектно-объектных* отношений и необходима тогда, когда человек должен передать другим имеющуюся у него *информацию*. Информационный обмен почти не способствует (или совсем не способствует) возникновению *общности*. Человек получает информацию о ком-то или о чём-то, но эта информация не становится *лично* значимой, её необходимо просто усвоить (и, возможно, затем забыть). Принципиально иная ситуация возникает тогда, когда информация обретается в процессе *общения*, поскольку общение – есть *субъектно-субъектное* отношение и в его процессе информация перерабатывается, интерпретируется, то есть становится *лично* значимой. Цель духовного общения – «достижение совместными усилиями *духовной общности*» [11, с. 170]. Поэтому в коммуникации «количество информации *уменьшается* в ходе её движения от отправителя к получателю», а в общении «информация не убывает, а *увеличивается, обогащается, расширяется* в процессе её циркуляции» [9, с. 239]. Принципиально различны и способы «адекватной самореализации» коммуникации и общения. Структура коммуникации *монологична*, тогда как структура общения – *диалогична*; передаваемое *объекту* сообщение необходимо *запомнить*, а послание, направленное *собеседнику*, необходимо *интерпретировать*. В диалоге каждый партнер уникален и *принципиально* равен Другому (Другим).

В педагогической деятельности должны присутствовать оба этих способа духовной связи людей. С одной стороны, учителю необходимо передавать своим ученикам конкретную информацию, которую ученики, в свою очередь, должны усваивать и запоминать. С другой стороны, существует острая потребность в обретении и развитии умения совместно с *другими* вырабатывать *новую* информацию. Но если *коммуникационное* взаимодействие не вызывает проблем, и можно смело утверждать, что оно присутствует в деятельности *каждого* учителя, то *диалоговое* до сегодняшнего дня не стало органичным элементом педагогической деятельности. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, в современной дидактике отсутствует осмысление *особенностей преподавания каждого предмета* в логике особого соотношения в этом процессе *монологического и диалогического* способов деятельности учителя. Например, появление «Школы диалога культур» в начале 90-х годов прошлого столетия, концепция которой была разработана философом В. С. Библером [24], обусловило своеобразную моду на диалог, как *единственно возможный метод обучения*, но не стало побудительным мотивом теоретического анализа диалектического взаимодействия монолога и диалога во взаимодействии ученика и учителя. Во-вторых, вовлечение воспитанников в диалог требует от учителя особого *душевного таланта* в отношениях с Другими, ценность и значимость которых должна быть, *безусловно*, неоспоримой для него. Следовательно, в организации образовательного процесса будущих учителей необходимо находить такие формы деятельности студентов, которые будут способствовать формированию не только их профессиональных знаний, но и развитию их *душевных качеств*.

Составным структурным элементом личностной культуры учителя является *художественный потенциал*, который определяет широту художественных потребностей личности, уровень и качество ее *художественного вкуса*, и который формируется и развивается в процессе общения с искусством. Особое значение художественного потенциала в структуре культуры учителя определено местом искусства в системе культуры, его способностью представлять ее *целостно*. Искусство является и «самосознанием» культуры, и «кодом» культуры. Функцию самосознания оно выполняет для культуры, к которой принадлежит. Культура «находит в нем *образ своей целостности, уникальности*, своего социально-исторического “Я”» [10, с. 111]. Функцию кода искусство выполняет для *другой* культуры, делая «гораздо более легким “вхождение” в чужую культуру, приобщение к ней» [Там же, с. 118], ибо искусство позволяет сделать прозрачными границы, разъединяющие народы, под его воздействием формируется душа, способная резонировать с Универсумом Другого, способная к диалогу, «глубинному общению». Функция искусства по отношению к человеку определяется его удивительной возможностью быть своеобразным катализатором формирования и развития всех потенциалов личности: гносеологического, аксиологического, творческого, потенциала общения и, значит, воздействуя

целостно, способствовать становлению *целостности* человека, что находит убедительное подтверждение в нейро-физиологических и социологических исследованиях, посвященных изучению воздействия искусства на формирование духовного мира человека и совершенствование его социальной практики [14; 23].

Одной из сложных проблем формирования и развития художественного потенциала культуры личности учителя является определение *необходимых* и *достаточных* искусств в кругу его художественных интересов. Рамки статьи не позволяют представить подробное рассмотрение данного вопроса, поэтому ограничимся кратким изложением нашей позиции, опираясь на данные социологических исследований и положения эстетических работ.

Известный ученый-социолог Ю. У. Фохт-Бабушкин считает, что «отсутствие даже одного вида искусства в кругу интересов людей отрицательно сказывается на формировании их *художественного вкуса*», кроме того «с уменьшением числа искусств, осваиваемых людьми, ухудшаются показатели художественного вкуса, ... одной из важнейших характеристик *художественного развития личности*» [23, с. 35] (*курсив наш – В. В.*). При этом он выделяет те искусства, «деятельный интерес к которым сопряжен обычно с особо высоким уровнем художественного вкуса. ... Лидирующие позиции занимают *изобразительное искусство (живопись – В. В.)* и *театр*, далее следует *литература (и музыка серьезная)*, а обычно менее связанным с художественным развитием людей оказывается *кино*» [Там же, с. 35-36] (*курсив наш – В. В.*).

Обращение к представленному в эстетике морфологическому анализу мира искусств позволяет не только понять, почему именно живопись, литература, музыка и театр способствуют развитию высокого уровня художественного вкуса личности, но и ввести в этот круг дополнительные виды искусств, необходимые и достаточные для формирования целостности художественного потенциала личности. По классификации, основанной на онтологическом принципе, система искусств расчленяется на три группы: *пространственные, временные и пространственно-временные* [12, с. 700]. Изобразительные искусства и архитектура входят в группу пространственных искусств, музыка и искусство слова – временных, искусство актера и искусство танца – пространственно-временных. Эти *три первоначальные классы искусств* «охватывают и все новообразования современной художественной культуры..., равно как и эмбрионы будущих искусств...» [Там же, с. 217]. Семантический принцип классификации искусств позволяет определить особенности *художественных языков*, на которых происходит общение людей с искусством: *изобразительный, неизобразительный и смешанный* [Там же, с. 700-701]. Во всех трех классах искусств, различающихся по характеру *материальности* художественной формы, используются изобразительный, неизобразительный способы построения художественного языка. Таким образом, такие искусства как живопись, искусство актера, искусство танца, музыка, искусство слова являются представителями разных *семейств* системы искусств, что и позволяет считать их необходимыми и достаточными в кругу художественных интересов учителя. Но освоение языков этих искусств требует *обязательного* сочетания разных видов художественной деятельности: знакомство с произведениями искусства (восприятие), приобретение искусствоведческих знаний и собственное художественное творчество в том или ином виде (видах) искусства.

В заключение необходимо отметить следующее. Первое, учитель есть *личностное* выражение культуры, он способен собственным примером и индивидуальной судьбой «учить жизни», приобщать к ценностям духа, т.е. осуществлять свою *родовую* функцию – быть *Значимым другим* для воспитанников. Именно поэтому личностная культура учителя не может не быть *целостным* образованием, представленным во взаимосвязи и взаимоопосредованности *всех* ее потенциалов, поскольку неразвитость хотя бы одного из них приводит к деформации личности, ее ущербности. Второе, сегодня необходима иная система подготовки и переподготовки учителя, в которой будут задействованы механизмы, способствующие формированию и развитию культурного капитала учителя – основного инструмента его педагогической деятельности.

#### Список литературы

1. **Введение в педагогическую деятельность:** учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
2. **Вебер М.** Избранные произведения / пер. с нем.; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
3. **Власенко В. В.** Диалектическая взаимосвязь социализации и культурации личности в образовательном пространстве современной школы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 8. Ч. 1. С. 37-41.
4. **Власенко В. В.** Учитель в зеркале социально-гуманитарного знания (особенности репрезентации образа) // Общество – Среда – Развитие. 2014. № 3. С. 131-134.
5. **Власенко В. В.** Художественное развитие личности в системе культуры: филогенетический и онтогенетический аспекты: дисс. ... к. культурологии. СПб., 1999. 172 с.
6. **Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования:** сборник научных статей 1-й Всероссийской научно-практической конференции (28-29 марта 2013 года). СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. 343 с.
7. **История эстетики:** учебное пособие / отв. ред. В. В. Прозерский, Н. В. Голик. СПб.: Изд-во РХА, 2011. 815 с.
8. **Каган М. С.** Избранные труды: в 7-ми т. СПб.: ИД «Петрополис», 2007. Т. 1. 300 с.
9. **Каган М. С.** Избранные труды: в 7-ми т. СПб.: ИД «Петрополис», 2006. Т. 2. 660 с.
10. **Каган М. С.** Избранные труды: в 7-ми т. СПб.: ИД «Петрополис», 2007. Т. 3. 755 с.
11. **Каган М. С.** Избранные труды: в 7-ми т. СПб.: ИД «Петрополис», 2008. Т. V. Кн. 1. 408 с.
12. **Каган М. С.** Избранные труды: в 7-ми т. СПб.: ИД «Петрополис», 2008. Т. V. Кн. 2. 897 с.
13. **Кан-Калик В. А.** Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 140 с.

14. **Красота и мозг: биологические аспекты эстетики** / И. Ренчлер, Б. Херцбергер, Д. Эпстайн и др.; под ред. И. Ренчлера и др.; пер. с англ. М. А. Снеткова и др. М.: Мир, 1995. 334 с.
15. **Левашова Т. Н.** Общая культура учителя. Л.: Об-во «Знание» РСФСР (Ленингр. организация), 1977. 16 с.
16. **Основы культурологии:** учебное пособие / отв. ред. И. М. Быховская. М.: Едиториал УРСС, 2005. 496 с.
17. **Педагогическая аксиология: ценностные ориентации, ценностное сознание, ценностное отношение:** монография / Г. И. Чижакова, В. А. Сластенин, В. В. Игнатова и др. Красноярск: СибГТУ, 2008. 293 с.
18. **Пелипенко А. А.** О геномах культурных систем в их исторической динамике [Электронный ресурс]. URL: <http://7iskusstv.com/2010/Nomer7/Pelipenko1.php> (дата обращения: 15.01.2015).
19. **Пирадов А. В.** Эстетическая культура личности. Л.: Об-во «Знание» РСФСР (Ленингр. организация), 1978. 35 с.
20. **Руденко С.** Учитель должен быть человеком Возрождения [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.education.mon.gov.ru/articles/98/> (дата обращения: 10.01.2015).
21. **Самоопределение** [Электронный ресурс]. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/1041/САМО-ОПРЕДЕЛЕНИЕ](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1041/САМО-ОПРЕДЕЛЕНИЕ) (дата обращения: 12.01.2015).
22. **Хрестоматия по педагогической аксиологии:** учеб. пособие для студентов вузов / сост. В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. М. – Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2005. 477 с.
23. **Художественная культура и развитие личности: проблемы долгосрочного планирования** / Ю. У. Фохт-Бабушкин, В. Я. Нейгольдберг, Ю. В. Осокин и др.; отв. ред. Ю. У. Фохт-Бабушкин; АН СССР, ВНИИ искусствознания М-ва культуры СССР. М.: Наука, 1987. 222 с.
24. **Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы:** сб. статей / под общ. ред. и с предисл. В. С. Библера. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 414 с.

### CULTURE OF THE TEACHER'S PERSONALITY: STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS

**Vlasenko Valentina Vasil'evna**, Ph. D. in Culturology, Associate Professor  
*M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University*  
*val-vlasenko@yandex.ru*

The author pays attention to an apparent contradiction: the assertion of the role of culture as the basic mechanism of transformations in society and the lack of attention to the study of the culture of the teacher's personality in his/her system integrity. The article presents a model of the culture of the teacher (variant) as a modification of the human culture model (invariant). The research is devoted to the identification and substantiation of the qualitative characteristics of each of the five potentials of the teacher's personal culture, the content of which is determined by his/her professional activity.

*Key words and phrases:* culture of teacher; knowledge; values; creativity; communication; art.

УДК 316.61

#### Философские науки

*Обосновано, что социальная интегрированность, самоидентификация молодежи зависят от степени соотносённости доминирующих в обществе ценностей с индивидуальным ценностным миром, выбор жизненной стратегии определяется образом желаемого будущего. Выявлены социологический смысл категории «образ будущего», его значение для разных поколений современных россиян. Доказано, что поливариантность современных ценностных систем определяет актуальность изучения их содержания в поколенческом аспекте.*

*Ключевые слова и фразы:* образ будущего; динамика социальных изменений; жизненные ориентиры молодежи; поколенческий подход; молодежный активизм.

**Гаврилюк Вера Владимировна**, д. соц. н., профессор  
**Мехришвили Ламара Ленгизовна**, д. соц. н., доцент  
*Тюменский государственный нефтегазовый университет*  
*gavriliuk@list.ru; mll@tsogu.ru*

### РОЛЬ ОБРАЗА БУДУЩЕГО В ВЫБОРЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ<sup>©</sup>

*Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ 15-03-00284а «Образ будущего в выборе алгоритма социальной мобильности современной российской молодежи».*

Поколение 2000-х отличается от молодежи 90-х годов прошлого века достаточно принципиально. Это – первое поколение, социализация которого протекала в условиях стабильного развития, в социуме, преодолевшем период анонии постперестроечного общества. Сложившаяся социальная структура российского общества задает новую систему ценностей и смыслов, определяющих ценностные ориентации новых поколений, их реальные приоритеты, представления молодежи о желаемом будущем для страны, региона, для себя