

создаются предпосылки для развития молодежных субкультур, реализующих себя в глобальном информационном пространстве.

В-четвертых, целью институционализированной образовательной деятельности выступает передача исторически легитимированной историко-культурной традиции, которая связывает воедино различные поколения, формирует у молодежи определенные ментально-ценностные и поведенческие характеристики, делает возможным существование общепринятой картины мира. Однако для постиндустриального общества характерным является момент аксиологического и поведенческого разрыва между поколениями, социальное время и условия жизни которых существенно различаются между собой. В результате этого создаются предпосылки для формирования гомогенных в возрастном измерении социальных групп и конгломератов, локализирующих социокультурный опыт только в своих границах. В данных условиях молодежные субкультуры, репрезентирующие современные социокультурные трансформации, становятся создателями нового ценностно-нормативного комплекса ориентаций, эффективно навязывая его молодежи и внося свои корректировки в цели и ценности институционализированной образовательной деятельности. Это лишает индивида видения жизнеспособной пространственно-временной перспективы, делает проблематичным формирование у молодежи посредством образования, имплицитно выступающего в качестве процесса поддержания определенной возрастной иерархии в обществе, идеальных представлений о необходимости существования и самооценности форм социальности.

В условиях трансформирующегося социума молодежь как особая социальная группа обладает собственными целями, интересами, критериями оценки социетальных процессов и формами социальной организации. Таким образом, молодежные субкультуры являются неотъемлемыми элементами и факторами образовательного процесса, объективируют новые тенденции социокультурного развития современного социума, что актуализирует обязательный учет их позиционных характеристик в сфере образования.

*Список использованных источников:*

1. Левикова С.И. Молодёжные субкультуры: учеб. пособие / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
2. Манхейм, К. Диагноз нашего времени. / К. Манхейм. – М., 1994.

## **СОВРЕМЕННЫЙ ВЫЗОВ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*С.А. Новиков*

*Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова*

Современное образование, будучи важной составляющей общественной жизни, в контексте общей ее динамики сегодня оказалось перед серией новых вызовов. В социальной жизни эти вызовы связаны с развитием как естественнонаучной компоненты бурно развивающейся цивилизации, так и с усложнением социогуманитарной ситуации; в образовании же они связаны, с нашей точки зрения, по преимуществу с противоречием между новыми обстоятельствами и традиционными способами построения теории и практики образования.

Исследователи говорят о том, что для теории и практики классического образования характерно следование за теориями классического естествознания, зародившимися в XVII-XVIII вв [1]. Они исходят из посыла вечного тождественного себе мира и независимого от него отражающего его субъекта, т.е. утверждают познавательное отношение человека к миру и к себе, как его части, через образ универсального наблюдателя, носителя «все ближе приближающегося к абсолютной истине» «отражения» объективного мира, который мы должны «сначала познать», чтобы «затем жить» в нем, правильно реализуя его трансцендентно данные законы. В силу этого интересы классической теории образования в основном сконцентрированы на поиске технологий более эффективной передачи построенной науками картины «отражения», вырабатывая для этого соответствующие средства и методы. Соответственно, речь идет о репродуктивной, по отношению к научному знанию, модели образования.

Как известно, XX век принес иное понимание познания (основные его черты мы рассмотрим ниже), связанное с кризисом классических форм естествознания и развитием социальных и гуманитарных исследований. Однако, сегодня можно говорить о некоторой фиксированности существующего образования на классических образцах. Известно, что основная масса транслируемого в высшем, вузовском образовании знания и форм мысли, особенно в естественнонаучном обучении, до сих пор соответствует образцам, выработанным в науке в XVII-XVIII вв., а созданное в XIX – первой половине XX вв. представлено намного более скромно, и уж совсем незначительно присутствие в практике образования современных форм понимания, суждения и действия.

Таким образом, в образовании (в том числе и высшем) воспроизводится классическая познавательная структура, укорененная в идеологии образования, его содержания, учебных формах и методах. Например, лекция как информирование, претендующей на то, чтобы упорядочить весь мир; предполагается, что потребитель информации сможет затем правильно и осознанно строить на ее основе свое поведение. Однако нельзя не заметить, что при таком подходе, чем лучше мы

пытаемся реализовать такого рода образовательные результаты, тем стремительнее этот «мир» «расползается» у нас в руках, распадаясь на объемы, кластеры все менее согласующейся между собой информации).

Практикуемое в образовании «классическое» отношение со знанием индуцирует картину стояния человека перед лицом огромного массива его, превышающего любые возможности усвоения.

Сегодня, после познавательных поворотов XX в., мы все более ясно понимаем, что человеческая жизнь – не нечто трансцендентно-определенное, но, скорее нечто, облик чего опосредован выстраиваемыми людьми моделями собственного существования [1]. И моделей этих становится все больше [2]. Знание в контексте современных исследований также оказывается чем-то сложным, скорее конструктивным, нежели имеющим отражательную природу, тесно связанным с практикуемыми формами человеческого существования и ситуациями своего получения. Опыт современной рефлексии показывает, что познание следует мыслить скорее не как линейный процесс расширения отражения, но как развитие «сети» неких нелинейных познавательных траекторий, находящихся в сложных отношениях друг к другу; не как устойчивое движение, но как феномен неких «пульсаций», несущих через вырабатываемые формы реализации человеческого существования меру соразмерности человека миру и человеку, т.е. нечто, что каждый раз определяется заново, дискретно, «независимо» - только через точки этой «пульсации» продуцируя «знания», конфигурируя их отношениями локального порядка, т.е. отношениями сейчас актуального способа человеческого существования, - собою уникально замыкающего «связь времен и миров», говоря словами классиков [1]...

Поэтому мы считаем, что сегодня интерес представляют не экстенсивные, т.е. реализующие некую линейную логику попытки выстроить образование как наращивание объемов передаваемых знаний, непрерывно прирастающих из прошлого через настоящее к будущему (более полные теории, а на занятиях - более информативные лекции, лучше подготовленные задания и т.д.), -- ибо такой способ построения образования наталкивается, с одной стороны, на выявленную исследователями гетерогенность и сложность структуры знания, а с другой – навязывает человеку знание как отчужденное, связь соразмерности с условиями производства которого утрачена, и индивиду остается лишь стремиться усвоить данное ему внешним образом и абсолютизированное (т.е. данное не как продукт познавательной и жизненной деятельности людей в некой характерной для них «познавательной» ситуации, а как некий абсолютный атрибут объективного мира,

его «отражение») знание. Именно поэтому основное внимание в построении новых форм образования сегодня должно быть уделено «интенсивным» методам, имеющим дело прежде всего с изменениями самого субъекта [3], описываемым исследователями как «активные» («конфликтные», кейс-методы и т.д.), - т.е. основанным в первую очередь на актуализациях нашего существования в конкретных ситуациях реализации образовательных, а вместе с тем и жизненных отношений, выявлении особенностей их структурирования. Нарращивание «знаний» на этих ядрах должно производиться не как описание «отражения» мира, но как продуцирование структурированных возможностей нашего существования, -- с экспликацией актуальных принципов их структурирования и форм реализации человеческих отношений, к другому, к себе, к миру (и к знанию) [4]. Речь идет о выработке «активных», «продуктивных» моделей образования, ориентированных на выстраивание участниками собственных знаний на основе доступных возможностей, равно как и поиск ими новых форм взаимодействия.

Таким образом, с нашей точки зрения, сегодня необходимо не наращивать экстенсивные мощности образовательных технологий, но искать новые способы их устройства, которые были бы обращены к актуальности и обеспечивали разностороннюю социализацию. Главное заключается в смене базового процесса образования: репродуктивного на продуктивный.

Такая необходимость обновления теории и практики образования все больше осознается исследователями, не только отечественными, но и зарубежными. Попытки современного осмысления не являются чем-то монолитным, но скорее чем-то сложным [2]. Вслед за Брунером, можно говорить о том, что на смену «онтологическому» пониманию мира и образования сегодня приходит все более «эпистемологическое», сконцентрированное скорее не на решении вопроса о том, каков мир сам по себе, а на том, *что* мы можем знать и *как* мы знаем то, что знаем [5]. При этом опыт развития познания говорит, что мы вряд ли можем рассчитывать на нахождение универсального решения всех вопросов, т.е. создание единой теории образования или универсальной модели. Поэтому мы должны учиться жить в мире теоретического и практического образовательного многообразия.

*Список использованных источников:*

1. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. / М.К. Мамардашвили. – М., 2004.
2. Джерджен, К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. статей / К. Джерджен; пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полонникова. – Минск, 2003.
3. Полонников, А.А. Теоретические и практические вопросы адаптации опыта развивающего обучения Эльконина-Давыдова: к проектированию университетских дидактических систем. / А.А. Полонников // Учебная деятельность студента университета: от управления Гусаковский [и др.]; под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск, 2009. – С. 27-31.
4. Новиков, С.А. Природа образовательного взаимодействия. Об Акте образования: препринт / С.А. Новиков. – Могилев, 2008.

## **ЦЕННОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПЕДАГОГА**

*Л.В. Петрович*  
*Национальный институт образования*

Повышение качества работы современного образовательного учреждения непосредственно связано с уровнем образованности, подготовки специалиста к педагогической деятельности, его желания быть настоящим учителем. Определяющим фактором в выборе педагогической профессии и профессиональном становлении педагогического работника, руководителя образовательного учреждения являются его ценностные ориентации. Ценности выступают основанием для осмысления, познания и конструирования целостного образа социального мира, для регуляции человеческого поведения во всех его проявлениях. Именно ценности определяют границы профессиональной культуры и деятельности работников педагогических специальностей.

Ценность - предмет определенного интереса, который не сводится к предметам как таковым, а включает идеалы, принципы, нормативные представления о добре и зле, справедливости и другие стратегические ориентиры на пути движения к цели. Ценностные ориентации выступают основой жизненного самоопределения личности студента – потенциального педагога, выбора стратегии и смысла его жизни, исходя из достигнутых ценностей культуры при данном образе жизни и возможности овладения опытом других людей, образцами поведения и деятельности региональной, национальной, мировой культур. Ценностные ориентации мобилизуют и направляют психологическую энергию специалиста, различные формы его социальной и духовной активности. Кроме того, ценностные ориентации являются источником активности и духовной культуры, так как вносят гармонию в духовный мир, определяя тем самым социальную значимость, целостность, уникальность и неповторимость личности учителя; выступают стимулом созидательно-познавательной деятельности и проектом его жизненной программы.

Истоки ценностей – в культуре, источники формирования – семья и общество, социальные институты, ведущим из которых является школа, где латентным образом конструируется система ценностных ориентаций учащихся, происходит «обмен» ценностями. Смысловое пространство ценностей образовательного учреждения, в свою очередь, создается педагогическим коллективом, а социально-психологическую основу отношений в коллективе составляют принятые в нем ценности, являющиеся основанием деятельности и поведения каждого. Ценностные