

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Вятский государственный университет»

С. С. Быкова

**СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ**

Киров
2018

УДК 378:37.015.3
ББК 74.489.8
Б953

*Печатается по рекомендации Научного совета
Вятского государственного университета*

Рецензенты:

З. О. Кекеева, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогического образования и биологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова»;

О. В. Коршунова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Быкова, С. С.

Б953 Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки : [монография] / С. С. Быкова. – Киров : Научное изд-во ВятГУ, 2018. – 121 с.

ISBN 978-5-98228-160-9

В работе рассматриваются теоретические предпосылки и методологические подходы к становлению профессиональной ответственности будущего педагога в университете.

УДК 378:37.015.3
ББК 74.489.8

ISBN 978-5-98228-160-9

© Вятский государственный университет
(ВятГУ), 2018

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки исследования становления профессиональной ответственности будущих педагогов	
1.1. Сущность профессиональной ответственности.....	11
1.2. Динамические характеристики субъекта ответственности ...	24
1.3. Феноменология понятия «становление профессиональной ответственности»	30
Глава 2. Психолого-педагогические подходы к становлению профессиональной ответственности будущего педагога	
2.1. Парадигмальный подход к процессу становления профессиональной ответственности будущих педагогов.....	42
2.2. Аксиологический и культурологический подходы как основа становления профессиональной ответственности будущего педагога.....	56
2.3. Компетентностный и деятельностный подходы к организации процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога	64
Глава 3. Деонтологический подход в методологии процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога	
3.1. Сущность деонтологического подхода.....	78
3.2. Деонтологические принципы процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога	95
Заключение.....	107
Библиографический список.....	109

Введение

Повышение качества подготовки будущих педагогов в университетах задается на современном этапе как ответ на социокультурные вызовы общества. Это подтверждается введением новых приоритетных программных документов, которые определяют направления модернизации образования, в том числе педагогического («Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года», «Концепция инновационного развития России до 2020 года», «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» и др.).

Образование в университете понимается как процесс присвоения социального опыта личностью, как способ бытия человека, где пространством образования выступает вся практика культурной жизни. «Время, смыслы, коммуникации соединяются в образовательном пространстве университета, координатами которого выступают функциональные требования социальной системы (утилитарная цель образования); идеалы личности (идеотипическая цель); настоящее (адаптационная цель) и будущее время (развивающая-превентивная цель)» [120]. Образование как способ бытия человека является адекватной средой социализации, формирования и становления будущего специалиста в вузе.

В ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. образование представлено как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [44]. В новом законе обращается внимание на модернизацию всей системы образования в плане усиления роли воспитательной деятельности в организациях. Этот контекст всегда был в традициях отечественного образования, которое стремилось обращаться к духовному становлению, ценностному самоопределению и деятельному самовыражению каждого

обучающегося. Образование принималось только в неразрывном единстве с воспитанием, которое формирует дух, веру, совесть, характер будущего специалиста. «Образование без воспитания не формирует человека, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять» [52, с. 178–179].

В университетах постсоветского периода произошел полный отказ от проведения воспитательной работы с обучающимися, что негативно сказалось на качестве образования, подготовке будущих специалистов. В этом плане А. С. Запесоцкий констатировал, что «профессиональная подготовка все чаще оказывается не связанной с обретением ориентиров в морали, что побуждает студентов к самостоятельной выработке критериев оценки своей деятельности и деятельности других людей. В итоге нормой становится выпуск вузами во взрослую жизнь морально не укорененных и социально безответственных субъектов, легко подбирающих оправдания под любые поступки, связанные с сиюминутной выгодой» [45, с. 27].

Подготовка современного конкурентоспособного педагога как носителя общечеловеческих ценностей, нравственных образцов и установок невозможна вне контекста воспитательной составляющей в университетском образовании.

Исторически в университетском образовании закреплены две тенденции, которые то сближаются, то расходятся и отражают не только изменения в динамике ценностей общечеловеческой культуры, но закрепляются в практике многофункциональности университетского образования. Это происходит и на современном этапе функционирования университета. В первой тенденции в университетском образовании реализуются фундаментальные основы, которые нацелены на поиск истины, традиционно базирующейся на книжной учености, эталонности знания, творческом развитии личности. Ориентиром здесь определяется классический тип образованности. В рамках второй тенденции реализуются основные задачи, связанные с профессиональной адаптацией человека, в этом случае университет отождествляется с профессиональной школой подготовки специалистов. В соответствии с этим в настоящее время в университетах снова происходит сближение двух тенденций и актуальной

становится ориентация на фундаментальное образование, творческое развитие личности и профессиональную подготовку.

Однако существующая практика образования и подготовки будущего педагога испытывает дефицит актуальных теоретико-методологических основ и методических разработок решения насущных воспитательных задач в университете. «И в этой связи, какими бы важными ни представлялись процессы реформирования современных университетов, их техническое оснащение, усиление экономической составляющей в образовании, не могут быть “задвинуты” процессы культурологические, воспитательно-педагогические. Эти процессы – традиция университета, особого института в развитии образования, науки, культуры в целом» [119, с. 45]. Решение данной задачи усложняется также признанием несформированности представлений о месте воспитания в образовательном процессе высшего образования, получаемых в университетах.

Согласно мнению К. Ясперса, если воспитание в университете может быть, то только сократического типа, такое, которое дает полную свободу самообразования, воспитывая аристократию духа, ставит в равноправные отношения педагога и обучаемого, где присутствуют «безграничные вопросы и незнание в абсолюте». Основная роль отводится самому студенту, который должен постоянно работать под своим «собственным духовным руководством», так как в этом возрасте личность сама ответственна за свое развитие. По мнению К. Ясперса, «если студент не удовлетворен университетом, он прав. Но единственная возможность для него улучшить сложившееся положение, это самому участвовать в создании действительности истинного университета: как характером своей учебы, так и настойчивой работой, и своим, пронизанным этой работой, духовным бытием» [162, с. 92].

Несмотря на то что в теории университетского образования присутствует интерес к различным аспектам воспитания, признание роли и значения личностного измерения высшего образования, в учебном процессе университета чаще всего отсутствует гуманитарный подход к подготовке будущего специалиста. Выражается это в приоритете количественных показателей оценки работы университета, преобладании дидактических задач деятельности. Следовательно, достаточно четко прослеживается противоречие между планируемым уровнем развития будущего педагога в процессе

профессиональной подготовки и достигнутыми качественными изменениями последнего.

В настоящее время компенсация утраченных позиций происходит в условиях, связанных с усилением социальности современного воспитания. Во-первых, определенно влияет общая нестабильная, изменчивая ситуация развития современного общества, которая сопровождается путаницей в ценностных ориентациях личности. Особое значение это имеет для подготовки будущего педагога, так как отсутствие фиксированной, социальной системы ценностей ведет к стихийности ценностных ориентаций личности. Во-вторых, важным для профессионального решения задач воспитания является учет изменений, происходящих с человеком в связи с изменениями социума, которые констатируют психологи.

В таких условиях обостряется проблема личной и профессиональной ответственности будущего педагога за выбор и принятие решения.

Анализ содержания федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профессионального стандарта педагога, задающего конкретные требования к его квалификации, позволяет констатировать, что важной воспитательной задачей университета при подготовке будущего педагога является формирование и накопление воспитательных компетенций, в частности одной из них – профессиональной ответственности за результаты своего труда. Соответственно, профессиональная ответственность выступает как профессионально значимое качество современного специалиста сферы образования.

Актуальность выбора темы нашей монографии определена в соответствии с нерешенностью в педагогической науке ряда проблем: отсутствует монологическое исследование, позволяющее проследить становление профессиональной ответственности будущих педагогов в рамках университетского образования; не выявлены тенденции его формирования, не изучены противоречия процесса становления субъекта ответственности; не учитываются особенности методологических оснований данного процесса.

Большая роль в данном исследовании отводится применению метода моделирования, позволяющего решить следующие задачи:

1) исследовать структурные компоненты профессиональной ответственности будущего педагога с позиции философии, психологии и педагогики, выявить динамические характеристики субъекта ответственности; выявить феноменологию понятия «становление профессиональной ответственности личности»;

2) рассмотреть психолого-педагогические подходы к становлению профессиональной ответственности будущего педагога и выявить методологические основания становления профессиональной ответственности будущего педагога;

3) определить актуальность деонтологического подхода в методологии процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что проявление ответственности рассматривается в рамках разнообразных жизненных ситуаций, показывается связь разных форм ответственности с определенными психологическими и социальными явлениями (К. Муздыбаев). В отечественной психологии ответственность рассматривается в связи с проблемой самосознания личности и включается в макроструктуру самоотношения (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.). В зарубежной психологии ответственность включается в проблематику изучения «Я-концепции», взаимосвязи свободы и ответственности (Г. Йонас, А. Маслоу, Дж. Ричлак, В. Франкл, К. Ясперс).

Проблемы динамики становления развития ответственности представлены в работах А. Г. Асмолова, Л. И. Анцыферовой, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева, Э. Эриксона и др.

В педагогической науке вопросы, связанные с воспитанием ответственности, представлены довольно широко. Этих вопросов в своих работах касались Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, М. Г. Яновская и другие педагоги.

На основе изучения философской, педагогической, психологической литературы были определены методологические подходы к научному исследованию.

Теоретическую основу исследования составили системный анализ основополагающих принципов развития личности, раскрывающих проблемы человеческого существования, современные субъектно-гуманистические подходы к генезису и развитию ответ-

ственности личности. В основе исследования лежат фундаментальные принципы – единства сознания и деятельности, теория ведущей роли деятельности в развитии личности; концепция личностного подхода, требующего ориентации на систему отношений личности с окружающим миром, выработки способов взаимодействия с другими людьми; индивидуально ориентированного подхода, направленного на развитие самооценности личности на основе учета ее индивидуальных особенностей, отраженного в парадигмах педагогики; аксиологического подхода к воспитанию и обучению личности. Сущность аксиологического и культурологического подходов рассматривается в широком смысле как ведущие идеи и положения прогрессивных педагогов, которые обогатили отечественную теорию и практику педагогической науки общечеловеческими и культурными идеалами и ценностями, нормами педагогической культуры и ставшие значимыми, то есть ценными. В узком смысле – как приоритетные ценностные ориентиры в сфере становления профессиональной ответственности будущих педагогов.

Компетентностный подход коррелируется в работе с деятельностным подходом. В основе процесса становления будущего педагога лежит именно образовательная деятельность, основывающаяся на методологии деятельностного подхода. Цель образовательной деятельности с точки зрения компетентностного подхода определяется как совокупность компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог в процессе его подготовки в университете. Компетенции, закрепленные в виде сформированных профессиональных стереотипов, позволяют представить стиль индивидуальной деятельности будущего специалиста – суть поведенческого подхода.

Деонтологический подход в системе методологических подходов к процессу становления профессиональной ответственности будущего педагога имеет особое значение. Суть деонтологического подхода видится в широком смысле как изучение и осознание будущим специалистом этических и должностных, нравственных ценностей, идеалов педагогической профессии, а также в узком смысле – овладение навыками личностно-деловых коммуникаций, поликультурного сотрудничества; понимание ответственности за свои профессиональные действия, поведение; осознание своей высокой миссии за освоение общечеловеческих ценностей подрас-

тающим поколением. На этой содержательной основе происходит выработка профессионально-целесообразных стратегий и тактик, задач и планов решения педагогических задач.

Теоретическая значимость состоит в том, что полученные материалы представляют собой теоретико-методологические предпосылки для становления профессиональной ответственности будущего педагога в университете.

Выявлена сущность понятий «профессиональная ответственность», «субъект ответственности», а также представлена динамика становления профессиональной ответственности личности, которая должна быть учтена при организации процесса образования и подготовки будущего специалиста. Выделенные в работе педагогические парадигмы анализируются в зависимости от этапов становления профессиональной ответственности; методологические подходы рассматриваются как основа и как условие формирования профессиональной ответственности будущего педагога.

Практическая значимость заключена в том, что в контексте деонтологического подхода выделены деонтологические принципы, которые выполняют нормативно-регулятивную функцию, т. е. предъявляют обязательные требования к практической подготовке будущего педагога в направлении становления его профессиональной ответственности.

В ходе работы применялся комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретический анализ и синтез, обобщение опыта, моделирование, систематизация.

Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки исследования становления профессиональной ответственности будущих педагогов

1.1. Сущность профессиональной ответственности

Современный университет призван сформировать будущего специалиста, подготовить его к профессиональной деятельности. Для становления профессиональной ответственности будущего педагога в вузе необходимо дифференцированно подходить к личности студента, знать динамику его становления, факторы, обуславливающие успешность его формирования в образовательной среде университета.

Для решения данной проблемы необходимо, прежде всего, осмысление категории «ответственность», определение ее сущности в философском и психолого-педагогическом контексте.

Новая философская энциклопедия дает следующую трактовку понятию «ответственность»: «отношение зависимости человека от чего-то, воспринимаемого им в качестве определяющего основания для принятия решений. Отношение зависимости может быть обусловлено как служебными обязанностями, так и самой личностью, речь идет о категории долга как “ответственности перед”» [100, с. 172].

С позиции философской трактовки данного понятия обратимся к мнению основателя современной феноменологии Э. Гуссерля. «В философии – мы функционеры человечества, как бы мы не хотели отречься от этого. Полная личная ответственность за наше собственное истинное бытие как философов одновременно включает в себя личное призвание и ответственность за истинное бытие человечества...» [42, с. 146]. Э. Гуссерль считает, что ответственным будет тот, кто использует феноменологический метод, предполагающий относительно свободный выбор переживаний относительного жизненного мира. В контексте данного подхода происходит осмысление ценностей, которые выступают как сущности поступков людей и их переживаний по поводу этих поступков. Важное добавление феноменологической концепции – ответственность тесно связана с ментальностью человека.

Представитель фундаментальной онтологии М. Хайдеггер также поднимает тему ответственности и связывает ее с понятием «ответ», «соответствие». По мнению М. Хайдеггера, человек ответственен только перед своей совестью, содержание которой всецело обусловлено самим индивидом [17, с. 41]. Взаимосвязь понятий ответственности, свободы и совести позволяет представить следующее: если личность берет на себя ответственность, то она обладает возможностью контролировать, организовывать все свои действия, отношения. С личности снимается внешний контроль и принуждение, и она обретает независимость и свободу.

Таким образом, ответственность личности за свое само существование совпадает с ответственностью за всё, что находится в сфере её свободы. Совесть может взывать к ответу, тем самым иницируя ответственность, но механизм последней задан человеческой свободой.

В контексте сказанного необходимо констатировать: понятие ответственности соединено с темами свободы, где свобода рассматривается как одно из условий ответственности, ответственность – одно из проявлений свободы. «Человек, приговоренный к свободе, возлагает тяжесть всего мира на свои плечи: он ответственен за мир и самого себя» [6, с. 98]. Данная точка зрения обозначает то, что человек есть сознание, которое конструирует реальность, что он изначально свободен и в то же время ответственен за свое существование.

Ж.-П. Сартр пишет, что «человек, будучи осужденным на свободу, несет весь груз мира на своих плечах; он ответственен за мир и за самого себя в качестве способа бытия. Все, что со мной случается, является моим» [цит. по 128, с. 35–41]. Ж.-П. Сартр старался соотносить интересы индивидуума и общества: если выбираем себя, то значит – выбираем других.

Понимания ответственности в дискурсе экзистенциалистов отличаются друг от друга, но акцент всегда ставится не на ответственность, а свободу. Отсюда положение К. Ясперса об ответственности за свободу [173, с. 182]. Если человек желает быть ответственным, значит, должен быть свободным, и наоборот, кто не свободен, тот безответствен, потому что он хочет перенести бремя ответственности на кого-то другого, на какую-либо внешнюю по отношению к нему инстанцию.

Таким образом, позиции экзистенциалистов определены и строятся на тезисе – носителем ответственности является конкретная свободная личность.

Ответственность как негативное понятие рассматривает автор концепции логотерапии В. Франкл. Он соотносит данное понятие с двумя вещами: со смыслом, за осуществление которого мы ответственны, и с тем, перед кем мы несем эту ответственность» [147, с. 7–68]. В соответствии с воззрениями В. Франкла, отклоняющееся поведение возникает потому, что люди подавляют свою духовность, уходят от ответственности за поиском смысла. Оказать помощь таким людям – значит помочь им осознать свое духовное «Я» и принять ответственность за свою судьбу, с последующим открытием им смысла своего существования [147, с. 124–125]. По В. Франклу, «ответственность человека, осознание которой столь важно для экзистенциального анализа – это ответственность перед неповторимостью и уникальностью каждого человеческого существования; существования ответственного перед лицом своей конечности. Человеческое бытие – это ответственное бытие, потому что это свободное бытие. Это бытие, которое каждый раз решает, чем ему быть: это “решающее бытие” (Ясперс). Это именно бытие, а не просто наличествование (Хайдеггер)» [149].

Представители философии всецело придерживаются мысли о том, что ответственность не рассматривается без категории свобода. Отношение зависимости человека от общества, мира или самого себя ещё одна составляющая понятия. С одной стороны, человек изначально свободен, с другой – ответственен за свое существование и существование других.

В целом данные позиции близки современным исследователям понятия ответственности. По мнению А. Н. Антилогова, ответственность за поведение индивида перед другими людьми, нравственная самооценка, волевой самоконтроль личностью своих поступков, мыслей и чувств с точки зрения моральных норм и принципов общества включается в понятие «совесть» – элемент нравственного сознания [7, с. 134]. Совесть в контексте морального сознания формируется под влиянием социальных адаптационных процессов, которые задаются вне личности, и выступает в качестве субъективной составляющей моральной ответственности индивида, как следование долгу. В соответствии с этим совесть есть «ин-

териоризированный голос значимых Других», ответственность как ядро структуры совести есть «долженствование» перед обществом, другими людьми.

В контексте психологических теорий особого внимания заслуживает гуманистическая психология, которая проблему ответственности человека сделала предметом особого обсуждения. Основные понятия гуманистической психологии – личность, свобода, выбор, совесть, ответственность. Развитие личности должно происходить в направлении её самоактуализации (А. Маслоу), становления «хорошо функционирующей личности» (К. Роджерс), поиска человеком смысла жизни (В. Франкл). Основным показателем развития личности, по мнению К. Ясперса, является создание своего «феноменального мира» [161, с. 335].

Г. Йонас постулирует к человечеству и говорит, что если оно хочет выжить, то в своей деятельности оно должно руководствоваться принципом ответственности перед природой и будущими поколениями. На смену «человеку разумному» должен прийти «человек ответственный» [54].

О деятельном человеке, о человеке как субъекте жизни, писал С. Л. Рубинштейн: «Существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней... С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни... каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное. Это проблема “ближнего” и “дальнего”, проблема соотношения, взаимосвязи непосредственного отношения человека к жизни, к окружающему его и осознанного отношения...» [123, с. 366–367].

Завершает сказанное следующим: «Мировоззренческие чувства выступают как внутренние условия, включенные в общий эф-

факт, определяемый закономерным соотношением внешних и внутренних условий. От такого обобщенного, итогового отношения человека к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней» [123, с. 366].

Таким образом, жизненный путь личности предопределяет выбор одной из двух стратегий: ситуативной и личностной [125]. Ситуативная жизненная стратегия не предполагает активности личности и заключается в том, что человек в большинстве жизненных ситуаций полагается на случай, на везение, на друзей. Личностная стратегия связана с проявлением активности в процессе жизнедеятельности, самостроительством своей судьбы. В первой стратегии человек чаще всего подстраивает свою мотивационную сферу под совершенные поступки, во второй – мотивы являются первичными по отношению к тому или иному выбору.

В связи с этим одни личности оказываются зависимыми от хода жизненных событий, другие могут проявлять полную активность, организовывать, направлять и регулировать.

Проявление самостоятельности и ответственность в социальном поведении, по мнению В. И. Слободчикова, составляют самые существенные характеристики человека как личности. Самостоятельность действий есть действие с опорой на свои собственные интеллектуальные и духовные силы. В философии в таком случае говорят об автономии «самозаконности» личности как способности человека возводить в принцип самостоятельно выработанные нормы поведения и добровольно им следовать [131]. К основным субъективным составляющим индивидуальности человека необходимо отнести систему смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, веру, ответственность [132, с. 358].

В работах Л. И. Божович, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других ответственность интегрируется со свойствами личности и является составной частью направленности, которая обуславливает активность и избирательность отношений к действительности.

На этом основании следует констатировать, что проблема в обосновании ответственности субъекта как особого отношения к жизни состоит в соотношении и взаимодействии внешнего и внутреннего планов морально-нравственной регуляции поведения личности.

Морально-нравственная регуляция поведения личности через регулятивные механизмы представлена большинством исследователей в области психологии. По мнению Е. Р. Калитеевской, можно выделить четыре уровня: психофизическая регуляция (удовлетворение непосредственных потребностей); социоадаптивная регуляция (удовлетворение потребностей ситуации и конкретного социума); уровень смысловой регуляции (потребности жизнедеятельности в целом); экзистенциальный уровень (управление смысловой регуляцией). Экзистенциальный уровень представлен как «уровень жизнотворчества через осуществление автономного жизненного выбора на основе интеграции свободы и ответственности и обретения ценностных ориентиров» [56, с. 234]. На этом уровне происходит формирование качества «субъектности», которое проявляется в такой интегральной характеристике, как личностный выбор (самодетерминации). Личностный выбор характеризуется различными степенями сформированности следующих составляющих:

а) свобода – степень осознанности, альтернативности и управляемости своего поведения и деятельности;

б) ответственность – степень опознавания себя причиной изменений в собственной жизни;

в) духовность – сформированность, активность и подвижность ценностно-смысловой регуляции жизнедеятельности.

Таким образом, основные составляющие личностного выбора (свобода, ответственность и духовность) есть качества цельной личности, они являются регуляторами её поведения. Формирование этих качеств идет в течение всей жизни человека и позволяет подойти к личному выбору, процессу детерминации.

Д. А. Леонтьев видит недостаток в подобного рода представлениях уровней, так как рассматривается уровень нахождения, а не порождения смыслов. «Этот недостаток заключается в недифференцированном представлении о высшем, специфически человеческом уровне структурной организации личности» [86, с. 159]. В его мультирегуляторной модели личности представлены три иерархических уровня. На низшем уровне находятся экспрессивно-инструментальные структуры, характеризующие типичные для личности формы или способы внешнего проявления (это характер, способности и роли). Второй уровень представлен как внутренний мир лич-

ности, в основе которого лежит отношение к миру и с миром (это потребности, ценности, конструкты, смыслы жизни). Ядро личности – это высший уровень, способ существования и самоосуществления личности. Однако четких границ в иерархических уровнях нет, границы их условны, но поглощаемость низших уровней более высшим всегда возможна.

В высший уровень Д. А. Леонтьев включал свободу, ответственность и духовность, которым также отводит определенную роль. Свобода включает самоуправляемую ценностную активность субъекта; духовность интегрирует «все механизмы высшего уровня». Ответственности Д. А. Леонтьев отводит особую роль внутренней регуляции, опосредованной ценностными ориентирами [86, с. 52]. В дальнейшем он модифицирует ядерную структуру личности, оставляя только механизмы свободы и ответственности. Обосновывая ядерную структуру, говорит следующее: «Трудность их постижения вытекает из того, что в личности мы не найдем некой структуры, которую можно назвать “свобода”, или “ответственность”, или “выбор”. Это не элементы или подструктуры личности как, скажем, способности, потребности, роли или отношения. Это именно способы, формы ее существования и самоосуществления, которые не имеют своего собственного содержания» [85, с. 160].

Если следовать основным положениям теории Д. А. Леонтьева, свобода есть внешняя по отношению к человеческому экзистенциальному «Я», свобода от причинных зависимостей, от настоящего и прошлого, возможность преодоления всех форм и видов детерминации. В ней человек может брать побудительные силы для своего поведения в воображаемом и планируемом будущем. Как осознанная, ценностно-смысловая опосредованная активность, она полностью управляется самим субъектом. В этом смысле активность контролируется и в любой ситуации может быть произвольно прекращена, изменена или обращена в другом направлении.

Внутренняя же несвобода людей проявляется, прежде всего, в непонимании действующих на них внешних и внутренних сил; в неспособности ориентироваться в жизни, и значит, метаниях из стороны в сторону; в неспособности совершать решительные поступки, выйти из ситуации, переломить неблагоприятный ход событий, вмешаться в него.

Ответственность может выступить причиной изменений или противостоять каким-либо изменениям. Д. А. Леонтьев определяет её как осознание человеком своей способности вносить изменения в окружающий мир и в повседневную собственную жизнь. Он способен сам сознательно управлять этой способностью посредством имеющихся ценностных ориентиров. Уровень рассогласования поступков человека с этими ориентирами отражает совесть, на которую особое внимание обращал еще В. Франкл.

Ответственность определяется как предпосылка внутренней свободы, так как если человек осознает возможность активного изменения ситуации, то он может предпринять попытку такого изменения. В то же время, направляя свою активность вовне, человек может прийти к осознанию своей способности влиять на события. Свобода и ответственность присущи зрелой личности, неразделимы и выступают как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности.

Становление свободы происходит через обретение права на активность и ценностных ориентиров личностного выбора. Формирование ответственности предполагает переход регуляции активности извне вовнутрь. Наряду со становлением свободы и ответственности как личностных механизмов происходит их содержательное ценностное наполнение. Это выражается в формировании индивидуального мировоззрения, системы личностных ценностей и, как результат, в обретении человеком духовности как особого измерения личностного бытия [87].

Обретение духовности человеком, по Д. А. Леонтьеву, происходит за счет смены иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, которыми руководствуется большинство людей, на ориентации широкого спектра общечеловеческих и культурных ценностей. Данные ориентации допускают альтернативность выбора, поэтому принятие решений зрелой личностью – это всегда свободный личностный выбор. Он способен обогащать личность и позволяет строить альтернативные модели будущего, по сути, делает свое будущее сам, а не просто прогнозирует его. Д. А. Леонтьев констатирует: без духовности, без выбора невозможна свобода [87, с. 377].

Д. А. Леонтьев определяет, что личность способна выстраивать содержательное отношение с окружающим миром. Это отношение и

регулирует его жизнедеятельность, и в процессе её происходит «производство смысловых ориентаций». В исследованиях А. Г. Асмолова и Б. С. Братуся подобная трактовка понятия представлена понятиями «план содержания личности», «личностно-смысловой уровень личности» соответственно [13].

Таким образом, Д. А. Леонтьев считает, что психофизиологический уровень телесных и мозговых механизмов является предпосылками развития личности и не входит в структуру личности. Высший иерархический уровень в структуре личности представлен духовными механизмами. Д. А. Леонтьев отмечает, что если концепция смысловой регуляции «описывает целостную детерминацию жизнедеятельности личности ее жизненным миром на языке смыслов, то концепция регуляции более высокого уровня, основанная на логике свободного выбора, должна описывать самодетерминацию личности на языке взаимодействия механизмов свободы и ответственности» [85, с. 444]. В контексте структурно-функционального единства психической организации человека ядром определяется ответственность как интегрирующее свойство личности и является основным регулятором сознательной активности субъекта. Д. А. Леонтьев пересматривает отношение к человеку «от жизнедеятельности к житнетворчеству, от смысловой регуляции к регулированию смыслов, от психологии “изменяющейся личности в изменяющемся мире” – к психологии личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» [85, с. 444]. Следовательно, ответственность входит в ядерную структуру личности, духовность и осмысленность не регулируют проявления личности, а сами способны регулироваться.

К. А. Абульханова-Славская рассматривает ответственность как «гарантирование личностью достижения результата своими силами» [1, с. 30], выводит её из контекста саморегуляции. В дальнейшем анализирует ответственность как социальное основание организованности общества, которое способно дополнить и восполнить правовую систему в обществе [2].

Каким образом общество влияет на поведение человека, о возможностях свободы выбора своих действий рассуждает Дж. Ричлак. Свобода и ответственность – это всегда выбор между реализацией своих планов и желаний и учет внутренних перспектив других людей, между действием и бездействием. Дж. Ричлак,

изучая взаимосвязь свободы и ответственности с позиции целевой природы и поведения человека, пришел к выводу о том, что человек сам участвует в отборе и установлении предикатов, «своих законов», на основании которых потом происходит поведенческий акт, т. е. человек может сам выбирать свои зависимости и оценивать свое поведение [172].

Таким образом, стоит обозначить, что личность сама ответственна за свои действия и способна осуществить внутренний контроль в выполнении обязанностей. С. Л. Рубинштейн писал по этому поводу: «Почти всякое человеческое действие есть не только техническая операция по отношению к вещи, но и поступок по отношению к другому человеку, выражающий отношение к нему» [126, с. 362], и если «все поступки человека выступают как реальное изменение условий жизни других людей, то ответственность человека за всех других людей и за свои поступки по отношению к ним» [126, с. 368] резко возрастает.

Соответственно, понятие ответственности с позиции психологии рассматривается как одно из свойств личности, входящее в структуру направленности, которая и обуславливает её активность и избирательность по отношению к действительности, определяет поведение личности относительно изменяющихся внешних условий. В этих условиях личность ответственна за свои действия и, как следствие, способна осуществить внутренний контроль в выполнении возложенных на нее обязанностей. Ответственность, которая присуща зрелой личности, выступает как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности.

В педагогических исследованиях ответственность как качество личности будущего педагога рассматривается в рамках профессиональной деятельности. «Профессионально-педагогическая деятельность ответственна. Общество доверяет учителю судьбу подрастающего поколения, т. е. свое будущее. Учитель и сам на себя возлагает большую ответственность, добровольно избирая профессию. Прогресс науки и общества в целом зависит от организации воспитания в нем и, в частности, от деятельности учителей» [81, с. 9–10].

М. С. Каган педагогическую деятельность относит к одному из видов социомической профессии, которая в наибольшей степени деформирует личность субъекта этой деятельности, его ду-

ховную и нравственно-ценностную сферы, составляющие стержень личности [55]. Педагогическая деятельность является профессионально духовной и ответственной по своей сути. В соответствии с этим и педагог в процессе профессиональной деятельности становится таким же. Профессиональная педагогическая духовность – это сложное состояние внутреннего мира учителя, компонентами которого выступают совесть и достоинство [35]. Эти ценности выступают связующим звеном между социальной средой, обществом и личностью, в частности ее внутренним миром [46].

От педагогов в большей степени зависит формирование духовного потенциала и нравственного сознания подрастающего поколения, развитие у них опыта нравственной деятельности и нравственных отношений. Поэтому так актуальна педагогическая составляющая ценностных ориентаций самого педагога, его духовного богатства, которое проявляется в любви к детям, в высокой нравственности и ответственности, в стремлении понять смысл и цель своей жизни, свое профессиональное предназначение.

Профессионально-педагогическая деятельность обусловлена профессионально-педагогической направленностью педагога и представляет собой определённую систему устремлений, взглядов, позиций, мотивов, обеспечивающих положительное отношение личности к профессии, устойчивый интерес к ней [104, с. 36]. Наличие профессиональной ответственности в единстве с педагогическим призванием есть необходимая предпосылка успеха в профессиональной деятельности [30, с. 411].

К основным функциям, которые выполняет ответственность в рамках профессиональной деятельности, относятся [158, с. 50]:

1. Ценностно-ориентационная. Реализация этой функции позволяет выстраивать взаимоотношения с другими людьми на основе ценностей, регламентирующих поведение в данной сфере. Эта функция подразумевает организацию развития нравственных, эстетических, познавательных ценностей и управление ими.

2. Стимулирующая – направляет личность на выполнение деятельности, задает устойчивость различных психических процессов в ходе реализации принятых решений.

3. Функция внешнего контроля. Реализация этой функции заставляет субъекта быть подотчётным в рамках реализации им тре-

бований общества, в сочетании с определенным применением санкций в зависимости от невыполнения обязанностей.

4. Функция самоконтроля. Реализация этой функции предполагает, что проявление элементов структуры ответственности (субъект и инстанция) может существовать в одном субъекте деятельности, т. е. субъект и инстанция – одно лицо, представленное таким личностным качеством, как совесть. Именно совесть осуществляет возложение нравственных обязанностей на личности, контролирует выполнение и подвергает самоконтролю. Осуществление функции самоконтроля объективно связано с категорией «совесть».

С точки зрения педагогической науки профессиональная деятельность педагога изначально ответственна, и если человек избирает этот путь, то она сама его формирует, делает активным субъектом процесса деятельности. Ответственность как качество личности включена в профессиональную педагогическую направленность педагога и выполняет определенные функции в рамках профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, обозначим, что сущность профессиональной ответственности рассматривается:

1) в контексте понятия свободы: человек изначально не только свободен, но и ответственен за свое существование и существование других. Это отношение зависимости человека от общества, других людей и самого себя. Свобода и ответственность предполагают всегда выбор между реализацией своих планов, но с учетом потребностей и перспектив других людей и между действием и бездействием;

2) как ядро структуры совести, где ответственность – «долженствование» перед обществом, другими людьми. Совесть формируется под влиянием социальных адаптационных процессов и выступает в качестве субъективной составляющей моральной ответственности индивида, как следование долгу;

3) как характеристика личности, а точнее, одно из свойств личности. Ответственности отводится определенная роль во внешней и внутренней регуляции поведения личности. Для зрелой личности ответственность может выступать как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности;

4) в рамках профессиональной деятельности, где профессиональная ответственность обусловлена определенной системой отношений к ценностям профессионально-педагогического смысла. Ответственность выполняет функцию контроля и самоконтроля в рамках профессиональных обязанностей и влияет на профессиональный результат деятельности педагога.

В соответствии с этими положениями стоит отметить, что ответственность как свойство личности, выполняя функции регулирования, контроля и самоконтроля, имеет нравственную сторону, представленную личностными ценностными ориентациями, совестью, и правовую сторону, которая задается нормами со стороны общества, профессиональной деятельности и других людей.

Для будущего педагога основным побудителем в его профессиональной деятельности будет выступать определенно нравственная сторона, которая обусловлена системой нравственных ценностей, мотивирующих и мобилизующих на деятельность; осознанием общественной значимости будущей профессии; готовностью и способностью следовать нормам нравственности не только в педагогической деятельности, но и в своей жизнедеятельности в целом. Нравственная сторона профессиональной ответственности рассматривается как мотиватор нравственно-ценностного поведения педагога в процессе выполнения им профессиональных обязанностей.

Знания о нормах человеческого бытия, моральных нормах и принципах общества и других людей, основах профессиональной деятельности содержательно представляют правовую сторону профессиональной ответственности. Правовая сторона профессиональной ответственности будущего педагога включает умения и готовность устанавливать межличностные связи при согласовании своих действий с действиями других субъектов права; способность решать профессиональные задачи в рамках правового поля; призвана регулировать осуществление профессиональной деятельности с точки зрения учета прав и обязанностей субъектов образования [30].

1.2. Динамические характеристики субъекта ответственности

Профессиональная ответственность не бывает обезличенной, она всегда связана с субъектом. Поскольку есть субъект ответственности – будущий педагог, значит, требуется объект – за что субъект несет ответственность, какие обязанности возложены на него или приняты им для исполнения. Субъектом ответственности может выступать отдельная личность, коллектив или большая социальная общность, чья деятельность всегда подлежит оценке.

Прежде всего, необходимо рассмотреть понятие «субъект». Человек как субъект представляет собой высшую системную целостность, представленную всеми имеющимися качествами, в первую очередь психическими процессами, состояниями и свойствами, его сознанием и бессознательным. Эта целостность формируется в процессе исторического и его индивидуального развития. Развитие индивида и превращение его в субъекта происходит посредством общения, деятельности и других видов активности.

Личность – это всегда субъект. Она может выступать как субъект своего поведения и как субъект своего внутреннего мира, своей психической жизни. Переживание человеком себя как источника активности, способного осуществлять изменения окружающего мира и самого себя, – основная характеристика субъекта. В процессе своего развития личность является активным субъектом формирования собственных индивидуально-личностных эквивалентов общественных норм [10].

Понятие «субъект» характеризуется интегральной особенностью, соединяя характеристику индивида («индивидуальный субъект»), группы («групповой, коллективный субъект»). А. В. Брушлинский констатировал, что субъектом может быть общность любого масштаба, включая все человечество [27, с. 14].

Так, С. Л. Рубинштейн понятие «субъект» приравнивал к деятелю, коллективный характер которого «преодолеывает изолированность единичного, сепаратизм отдельных мирков» [127, с. 332]. Общественного (коллективного) субъекта он характеризует как конкретного индивида, который осознает познаваемость им бытия в общественно-исторически сложившихся формах. А. В. Брушлинский продолжает традицию, заложенную в трудах С. Л. Рубинш-

тейна, и для него «субъект» – это тот, кто не только обнаруживается, но и определяется в творческой самодеятельности, тем самым подчеркивает целостность, системность субъекта [112]. Это качество отражает единство деятельности и всех видов активности субъекта. Системность индивидуального и группового субъекта рассматривается автором в качестве основы «неразрывных взаимосвязей теории, эмпирии и практики» в процессе развития познавательной деятельности.

С другой стороны, понятие «коллективный субъект» противопоставляется понятию «индивидуальный субъект» или в целом «субъекту», который упоминается всегда как индивидуальный субъект. Такое представление коллективного субъекта свойственно в рамках рассмотрения вопросов совместной трудовой профессиональной деятельности, где «коллективный субъект» – это не отдельный человек, а взаимосвязанный с другими людьми в некоторой их общности, группе. «Индивидуальный субъект» участвует в индивидуальной деятельности, а она, в свою очередь, является составной частью коллективной. «Поэтому в принципе исходный пункт анализа индивидуальной деятельности состоит в том, чтобы определить ее место в деятельности совместной, а соответственно, и функцию данного индивида в группе. Конечно, с целью научного исследования можно индивидуальную деятельность “вырезать” из общего контекста и рассматривать ее изолированно. Но при этом неизбежно картина становится неполной. Вообще, вряд ли возможно (и особенно в условиях современного общества) найти такую деятельность, в которой бы индивид, подобно Робинзону, все от начала и до конца делал сам» [89, с. 232]. Исходя из данного трактования понятие «субъект» имеет и гносеологический, и онтологический смысл.

Характер взаимодействия между коллективным и индивидуальным субъектом ответственности рассматривается как феномены разного порядка. Коллективный субъект ответственности появляется в результате выполнения совместной деятельности, где возникает коллективная ответственность, распространяющаяся на личности внутри группы. Отсюда коллективная ответственность есть единый субъект ответственности, который не сводится к простой арифметической сумме индивидуальных ответственностей. Каж-

дый, «являясь членом профессиональной организации, обязан проводить в жизнь задачи этой организации» [89, с. 12].

Это подтвердил Х. Закссе: ответственность всегда персональная [84], но в рамках совместной деятельности для достижения поставленной цели люди объединяются и происходит превращение их в единый коллективный субъект ответственности [170].

Таким образом, коллективная и индивидуальная ответственность определяется как один из приоритетных фундаментальных принципов человеческого бытия [146, с. 124–125].

Во многих исследованиях четко представлена позиция на предмет различий внешней и внутренней коллективной ответственности: коллективный субъект ответственен за результат своей деятельности перед первичной инстанцией, а конкретный индивид отвечает внутри коллективного субъекта перед вторичной инстанцией за выполнение взятых на себя обязательств. Первая инстанция оценивает достигнутый конечный результат и только косвенно может дать оценку индивидуальной ответственности. Вторая инстанция оценивает выполнение промежуточных результатов взятых на себя обязательств.

По мнению К. Муздыбаева, все инстанции можно разделить на две группы, где в основании каждой будет заложен характер социальных отношений [98]. Первая группа является формальной и представлена разного рода организациями (государственными и общественными), в которых деятельность строится на определенных правилах, имеющих правовую основу. Вторая неформальная группа – родственники, семья, друзья, их деятельность строится на взаимных симпатиях. С точки зрения К. Муздыбаева, все инстанции в сознании личности образуют определенную иерархию. Инстанция тесно связано с понятием санкции – «любая реакция на поведение индивида со стороны той инстанции, перед которой он отчитывается» [98, с. 23]. За результаты любой работы субъекта могут накладываться санкции. Однако субъект выполняет свои обязанности не вследствие ожидания санкций, а потому, что в этом нуждается общество, коллектив.

В нашем исследовании субъект ответственности, будущий педагог, является индивидуальным субъектом ответственности, носителем предметно-практической деятельности и познания, источником активности, который направлен на объект, профессио-

нальную деятельность. Он несет прежде всего персональную ответственность перед формальной инстанцией – образовательной организацией. В этом случае ответственность представляет собой универсальное личностно важное качество, реализуемое в сфере профессиональной деятельности.

В феномене понятия «субъект ответственности» не только заложены понятия индивидуальной и коллективной ответственности, но и выделяется его временное измерение: перспективный аспект, в который входит ответственность за то, что необходимо, надо совершить, и аспект ретроспективный – ответственность за совершенное действие.

Рассматривая второй аспект, где субъект ощущает последствия своих действий и поведения, К. Ясперс объективно утверждает, что происходит это из-за устройства самой социальной жизни. В современном обществе действует презумпция ответственности субъекта [173, с. 25], т. е. присутствует кто-то (что-то), перед которым будет держать ответ этот субъект. Ответственность как отношение находится между ее субъектом и «чем-то».

И здесь встает вопрос о системе нравственного регулирования личности в системе асоциальной жизни, который стоит рассматривать в междисциплинарной научной плоскости: философии, психологии, этики и права.

Во-первых, необходимо представить генезис ответственности личности, т. е. ответить на вопрос: как происходит формирование и развитие морального сознания? И второе: как соотносятся в нем знания, чувства и поведение?

В контексте психологического знания выделяют три уровня развития морального сознания индивида. Колберг выделил: доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный уровни, считая, что они сменяют последовательно друг друга [167].

На доконвенциональном (доморальном) уровне индивид руководствуется своими эгоистическими желаниями. Этот уровень характеризуется двумя стадиями: на первой основным двигателем поведения является страх перед наказанием; на второй стадии в качестве «морального» рассматривается то поведение, которое удовлетворяет его собственные нужды и лишь потом – потребности других людей. Главным двигателем его поведения является соблюдение баланса между наказанием и вознаграждением.

На уровне конвенциональной морали происходит ориентация индивида на заданные извне нормы и требования. Человек видит необходимость выполнения ряда правил для сохранения целостности общества. Этот уровень также включает в себя две стадии. Если человек находится на третьей стадии, то основным регулятором поведения являются требования малой группы (семьи, друзей, коллег), членом которой он является. Если на четвертой – руководствуется в своем поведении не требованиями конкретных членов своей группы, а нормами общества, выполнение которых необходимо для поддержания жизнеспособности социальной системы. Отсюда его главной целью становится поддержание существующего социального порядка.

На постконвенциональном уровне, последнем, самом высоком уровне морального развития, руководство собственными интересами уходит на последний план, а вперед выдвигаются требования социальной группы, к которой он относится. Пятая стадия морального развития характеризуется относительностью и договорной природой норм. Человек осознает, что нормы зависят от групповой принадлежности носителя, и придает большое значение соблюдению индивидуальных прав, основанных на справедливости. Человек на шестой стадии самостоятельно выбирает единственную систему моральных норм и следует ей.

Это последний уровень, уровень автономии морали, для которой характерна внутренняя ориентация на устойчивую систему принципов [150, с. 148–154]. Правильное поведение обеспечивается совестью и чувством вины.

Для перехода с одной стадии морального развития на другую необходимо соблюдение двух условий: повышение интеллектуального уровня и стимуляция из внешней среды [167]. Уровень развития интеллекта играет значительную роль, когда со второй стадии человек переходит на третью, с доконвенционального уровня на конвенциональный. Для этого ему необходим четкий пример, на который он мог бы равняться. И начиная с третьей стадии моральное развитие идет независимо от интеллектуального. В соответствии с этим для достижения более высокой стадии морального развития человек должен пройти все предшествующие ей; развитие в обратном направлении невозможно. Эту идею подтверждают результаты некоторых кросскультурных исследований [166].

Идея морального развития, последовательной смены стадий/уровней Колберга достаточно многими критикуется. Безусловно, субъект может демонстрировать разные уровни морального развития, разрешая различные моральные дилеммы, кроме того, они могут «возвращаться назад», выступая с позиции того уровня, который уже был пройден ими раньше.

Решая эту проблему, последователи Колберга предлагают заменить идеи «уровня» на понятие «схемы», моральное развитие представляет собой не последовательность уровней и стадий, а смену когнитивных схем [171]. К примеру, Дж. Реет выделяет три схемы: схему личного интереса, которая соответствует второй и третьей стадиям по Колбергу; схему усвоения норм, соответствующую четвертой стадии; постконвенциональную схему, соответствующую пятой и шестой стадиям. Уровень морального развития рассматривается как совокупность когнитивных операций, независимых от культуры, содержание которых универсально. Моральное развитие происходит посредством смены стадии или уровня.

Д. Кребс и К. Дентон говорят о том, что человек может использовать несколько моральных схем одновременно [169]. Когнитивная схема есть совокупность представлений, имеющих культурную специфику и моральное развитие, может происходить в разных направлениях и заключается в постепенном изменении частоты использования разных схем.

В итоге замена «уровня морального сознания» на «схему» не может решить проблему направлений морального развития представителей разных социальных групп. Доказательством групповой специфики морального развития стало проведение межкультурных исследований, которые демонстрировали, что модель Колберга отражает направление моральной социализации представителя индивидуалистской культуры. К представителям коллективистских культур это не относится, и оказание помощи ближнему является большей ценностью, чем демонстрация своей уникальности. Самым высоким для них является конвенциональный, а не постконвенциональный уровень морального развития [169].

Соответственно, чем выше уровень образования, тем выше уровень морального развития у субъекта. Это в первую очередь относится к педагогической профессии. Повышению уровня морального развития способствует образование и подготовка к профес-

сии, осуществляемая в университете. Отдельные специализированные учебные дисциплины, в рамках которых обсуждаются этические аспекты взаимодействия между людьми, профессиональные обязанности педагога, направлены на формирование субъекта ответственности.

Таким образом, в феномене понятия «субъект ответственности» заложены понятия индивидуальной и коллективной ответственности. Будущий педагог как субъект индивидуальной ответственности несет персональную ответственность перед формальной (образовательной организацией, в которой исполняет свои обязанности) и неформальной (другими людьми, перед собой) инстанциями. Взаимоотношения между субъектом и «чем-то» и «кем-то» другим напрямую зависят от уровня морального развития самого субъекта ответственности.

1.3. Феноменология понятия «становление профессиональной ответственности»

Проблема становления профессиональной ответственности будущего педагога непосредственно связана с раскрытием генезиса развития человека, особенностями возрастного формирования личности. Необходимо проанализировать, каким образом происходит становление ответственности как свойства личности и профессиональной ответственности как результата образования в университете.

Раскроем понятие «становление» – переход возможности в действительность в процессе развития [40]. Становление как категория отражает начальную стадию, через которую проходят в своем развитии все предметы и явления окружающей действительности, т. е. понимается не как синоним развития, а как один из периодов, стадий, этапов развития [144, с. 652].

Становление является категорией диалектики и представляет процесс формирования какого-либо материального или идеального объекта. Становление есть движение, развитие, переход мысли из неопределенности в определенность, процесс перехода «чистого бытия» в «наличное бытие» (в определенную форму), выявление абсолютной идеи [37, с. 2–14].

Становление как процесс всегда ориентирован на возникновение новообразований человека в направлении освоения и присвоения им культурных ценностей. В этом контексте данное понятие конкретизирует понятие развития. Развитие подразумевает изменение, переход качественной характеристики, переход от простого к сложному, накопление количественных изменений, которые дадут качественный результат. Следовательно, становление как одна из сторон развития связана с образованием новых свойств, качеств личности и является управляемой частью развития.

Необходимо рассмотреть процесс становления профессиональной ответственности, который характеризуется через процессы социализации и индивидуализации личности. Процесс социализации всегда подразумевает развитие человека на протяжении всей его жизни, его стремление к самореализации и саморазвитию. Взаимодействуя с окружающей средой, с другими людьми, человек усваивает и воспроизводит социальные нормы и культурные ценности. Это формирует его как активного члена общества. Процесс социализации может происходить как стихийно, так и под контролем, а именно в специально организуемом пространстве в ходе образовательной деятельности [23].

Адаптация личности к имеющимся условиям социальной среды происходит посредством усвоения ценностных ориентиров – социализация в этом случае выступает как средство адаптации.

Главной чертой социализации в специально организуемом пространстве (университете) является то, что существование явления уже началось, но еще не приобрело завершённой формы. Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что становление профессиональной ответственности в период обучения в вузе должно состоять в «приращении», становлении данного свойства личности, которое впоследствии позволит успешно решать профессиональные задачи.

Необходимо рассмотреть генезис ответственности в контексте понятия «человек». Процесс развития человека можно показать на примере трех плоскостей: биологической, социальной и духовной. Ответственность в каждой плоскости проявляется как субъектное свойство человека, находящееся в диалоге с миром и реагирующее на его запросы. Это субъектные свойства человека проявляются во взаимопроникновении биологического, социального и духовного слоев во всех ипостасях человека и на всех уровнях своего развития.

Исходя из этого, можно выделить уровни проявления ответственности [95]. На микроуровне находятся психофизиологические основания ответственности, задатки автономного существования личности. Это уровень проответственности, проявляющейся в форме контроля за жизненными функциями человека. На мезоуровне формируется интериоризованная форма контроля за выполнением социально значимых функций общества, квазиответственность. Макроуровень представлен ответственностью как духовным слоем сознания в онтологическом поле человеческого существа. Процессы познания смыслов, выходящих за рамки требований окружающего социума, общественных отношений, рождения своей уникальности, самобытности, неповторимости – это движение на макроуровне. Метауровень интегрирует все вышеобозначенные уровни, переходя на вертикальные сквозные процессы. Эта интеграция позволяет человеку овладевать содержанием каждого из горизонтальных слоев, свободно перемещаться между ними, вследствие этого человек способен через свои ментальные структуры влиять и на соматическую, и на психологическую организацию своего «Я». Человек в целом позволяет овладевать собой другим внешним объектам, под влиянием которых происходит возвращение всех личностных позиций до акмеологического уровня, то есть уровня зрелости, расцвета максимальных возможностей.

В этом случае важно понять, на каком уровне проявления ответственности находится человек, становление которого происходит в университете. Дадим возрастную и психологическую характеристику студенту – будущему педагогу. Он находится в возрасте поздней юности – 18–25 лет. С точки зрения возрастных особенностей наблюдается умение сбалансировать параметры метаболизма, нейродинамики, биогенные потребности, конституциональной и половой идентичности. У него происходит развитие умения учитывать темпераментные особенности и психофизиологические задатки, развиваются способности влиять на самые глубокие уровни соматической организации своего существа, регулировать свое самочувствие.

Психологические характеристики возраста – интенсивное развитие интеллектуальной сферы, обладающей достаточной степенью креативности, рефлексивности, наличие широкого спектра эмоциональных возможностей, развитие волевых способностей,

способность удовлетворять свои психогенные и социогенные потребности. Всё это обуславливает его психическую зрелость с особыми проявлениями субъектных свойств: четкая самоидентификация, адекватная самооценка, потребность в самореализации, способность к самоактуализации. Зрелость его жизненной перспективы ведет к аутентичному способу существования. В этот возрастной период студент имеет планы на будущее, осуществляет свободный выбор своего пути и принимает ответственность за это на себя.

Предпосылками становления мировоззрения в юношеском возрасте являются сформированные когнитивные и эмоционально-личностные характеристики. В мировоззренческий поиск включена социальная ориентация личности, то есть осознание себя элементом социальной общности, выбор социального положения и способов его достижения [69, с. 175–187].

Юношеское самоопределение – важная составляющая формирования личности, так как социальное и личностное самоопределение предполагает определение своего места в социальной жизни. Одним из решающих компонентов здесь становится определение своего устойчивого образа «Я» профессионального самоопределения. Наряду с интеллектуальными способностями и интересами, без которых затруднено профессиональное самоопределение, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Следовательно, необходимо остановиться на юношеском самосознании. Основной психический процесс в этом направлении – формирование личной идентичности, чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства. Анализируется этот процесс в работах Э. Эриксона [164].

Характерной особенностью возраста является вхождение в противоречие с самим собой, что связано с кризисом идентичности. Э. Эриксон описывал возможности личностного развития на протяжении всей жизни человека, включая переход с одной ступени на другую, проходя через кризисы.

– Для пятой стадии (12–19 лет) характерна идентичность, самотождественность как психологическое условие реализации ответственности;

- шестой стадии (20–25) – интимность, близость как социальный контекст проявления ответственности.

На пятой и шестой стадиях актуализируется возможность и необходимость развития проявления ответственности именно в студенческом возрасте [164].

Кризис идентичности может быть личностью не пройден. К примеру, личности в юношеском возрасте не удается разрешить социальные или личностные задачи, и, как следствие, у неё формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем линиям:

1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на своей главной деятельности;

4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения, выбор отрицательных образцов для подражания [70, с. 91].

Дополнил исследования в этом направлении канадский психолог Дж. Марша, он выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид ещё не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессию, не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентичность» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытаний, а на основе чужих мнений, следуя чужому мнению или авторитету.

3. Для этапа «моратория» характерно то, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может сделать своим.

4. «Зрелая идентичность»; на этом этапе кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической реализации.

И. С. Кон сравнивает этапы идентичности с этапами развития личности, говоря о них как об одном и том же, а вместе с тем это есть типологические понятия [70, с. 91–92].

Идентификация рассматривается как важнейший механизм социализации, проявляющийся в принятии социальной роли при вхождении в группу, в осознании им групповой принадлежности, формировании социальных установок и т. д.

Понятие «идентификация» включает три психологические области реальности:

1. Идентификация – это процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов.

2. Идентификация – это представление, видение субъектом другого человека, наделение другого своими чувствами, желаниями.

3. Идентификация – это механизм постановки себя на место другого, что проявляется в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека, что приводит его к усвоению его личностных смыслов.

Последний тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает содействующее поведение [78, с. 130–131]. Этот тип идентификации необходимо использовать при становлении профессиональной ответственности, поскольку он характерен для студенческого периода развития личности.

Развитие самосознания интенсивно происходит в юношеском возрасте [69]. Основное психологическое новообразование этого этапа – формирование адекватного образа «Я» и «Я-концепции» в целом. Это важные условия становления и социализации личности.

В этом возрасте «Я-концепция» рассматривается как относительно самостоятельная, осознанная система представлений о самом себе, основываясь на которой человек строит взаимоотношения с другими людьми и относится к самому себе.

«Я-концепция» как образ собственного Я включает компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д.; эмоциональный – самоуваже-

ние, себялюбие, самоунижение и т. д.; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д. «Я-концепция» формируется посредством социального взаимодействия и определяется его социальным опытом.

Таким образом, обеспечить становление профессиональной ответственности личности можно, если правильно организовать ее социальное окружение и основываться на знании особенностей возрастного и психологического развития. В этом случае возможен переход с метауровня проявления ответственности до акмеологического, то есть уровня зрелости, расцвета всех личностных позиций. Личность и процесс её развития является важным аспектом в раскрытии становления профессиональной ответственности.

С позиций неклассического историко-эволюционного подхода выделяют три ипостаси человека, раскрывающие его сущность как личности:

1. Человек как многомерное существо, субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя; носитель социальных ролей и программ социотипичного поведения.

2. Человек как полидеятельностное существо, которое способно преобразовывать и отстаивать свое существование в мире, в других людях, в себе самом.

3. Человек как субъект, обладающий относительно автономной и устойчивой целостной системой многообразных индивидуальных качеств, характеризующих его самобытность и неповторимость в изменяющемся мире; способный свободно и ответственно осуществлять поведение, являющийся ценностью в восприятии других людей, в том числе и самого себя [14].

«Многомерность» является сущностной характеристикой личности. Человек как мера всех вещей сам не имеет меры, потому что несводим к какому-либо одному из измерений, проявляющихся в эволюции природы, истории общества и развитии его индивидуальной жизни» [14, с. 5–6].

А. Г. Асмоловым в рамках историко-эволюционного подхода была предпринята попытка выделить универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе. Соответственно, определить пути к пониманию конкретных меха-

низмов преобразования индивидуальных свойств человека и социально-исторического образа жизни человека в персоногенезе человека.

Им решался вопрос о выявлении основных единиц динамической организации личности, определяющих поступки человека и обеспечивающих устойчивость поведения человека в изменяющемся мире. Динамика становления профессиональной ответственности личности строится по принципу синергетики – взаимосвязи механизмов адаптации и бифуркации в развитии общества как системы.

Адаптационные механизмы призваны обеспечить устойчивость и сохранность социальной системы, где существенной характеристикой развития системы становится предсказуемость, прогнозируемость будущего поведения и развития этих систем. Механизмы адаптации, функционирующие в социальных системах, связаны с обеспечением устойчивости личности, ее типичного предсказуемого поведения в социальной группе.

Бифуркационные механизмы дают тенденцию к ее изменениям – характеризуют неопределенность будущего системы, невозможность предсказать, по какому пути пойдет дальнейшее развитие системы. Механизмы бифуркации характерны для индивидуального поведения личности в различных проблемно-конфликтных ситуациях. Индивидуальность выступает как высшая ступень развития личности. В соответствии с этим за проявлениями индивидуальности выступают потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни.

В процессе становления профессиональной ответственности определено важно учитывать механизмы адаптации и бифуркации в целях сохранения социальной системы (образовательного процесса в университете) и индивидуальности человека, его творческое начало.

Продолжение идей А. Г. Асмолова наблюдается в исследованиях Л. И. Анцыферовой, которая рассматривает личность как многоплановое, многоуровневое, многокачественное образование. Способом существования личности является ее непрерывное изменение, развитие [10]. Личность становится субъектом по мере того, как происходит процесс её развития и овладения все более совершенными способами преобразования окружающего мира. Такой субъект определяет не только свое поведение, но и свой внутрен-

ний мир, свою психическую жизнь. Переживание человеком себя как суверенного источника активности есть основная характеристика субъекта, способного в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и самого себя.

Общественные нормы, по мнению Л. И. Анцыферовой, имеют зонную природу, границы этих норм несколько размыты. Для развивающейся личности, активного субъекта характерно складывание и формирование собственных индивидуально-личностных эквивалентов этих норм. Человек улавливает индикации общества относительно возможностей изменения и преобразования различных параметров норм. И он может быть способен, с одной стороны, к нормотворчеству, с другой – к девиантному поведению, с выходом за границы социальных предписаний. Вследствие этого Л. И. Анцыферова определяет три уровня развития личности.

1. На первом уровне субъект не совсем правильно осознает свои истинные побуждения, не способен учитывать качество и степень своего воздействия на ситуацию и тем самым препятствует успешности собственных действий.

2. На втором уровне личность выступает как субъект, который уже сознательно соотносит цели и мотивы действий; способен формировать ситуации своего поведения, стремится предусмотреть прямые и косвенные результаты собственных действий, может адекватно соотнести собственные возможности с социальными задачами и требованиями деятельности.

3. На третьем, высшем, уровне личность становится субъектом своего жизненного пути. На первый план выступают качества индивидуальности, но не в узком смысле (как уникальность каждого), а общественно-историческая, даже общечеловеческая значимость, неповторимость субъекта. На высшем уровне личность обладает наибольшими степенями свободы, может выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия развития общества [10, с. 431–433].

Такой подход представлен в трудах отечественных психологов, таких как Н. А. Бернштейн, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и других.

Эта уровневая дифференциация имеет большое методолого-педагогическое значение для нашего исследования в связи с тем, что основное сущностное проявление восхождения к индивидуальности

– становление личности как субъекта выбора [14]. На этом этапе личность преобразует действительность, в том числе и саму себя, происходит процесс ее индивидуализации. Основной характеристикой индивидуальности становится система личностных смыслов, которые обусловлены самой жизнедеятельностью субъекта.

Процесс индивидуализации напрямую связан с отражением окружающей действительности, которое проявляется через отношение человека к объектам, участвующим в его деятельности и общении. Это и есть личностный смысл, по мнению А. Г. Асмолова, представленный в виде личностно-смысловых качеств. Эти качества представляют собой специфическую, преобразованную в процессе деятельности форму их существования в индивидуальной жизни личности и не противостоят социально-типическим системным качествам личности [14, с. 350]. Профессиональная ответственность может выступать как личностно-смысловое качество, сформированное посредством созданной образовательной деятельности и общения.

В соответствии с этим важным для личности становится то, ради чего и как она использует те социальные нормы, ценности, идеалы, индивидуальные свойства в своей жизни, которые приобрели для нее личностный смысл [14, с. 188].

Использование этого приобретенного потенциала напрямую зависит от ее мотивов, жизненных целей, общей направленности и т. п. (это смысловые образования, характеризующие личность с содержательной стороны, – план содержания), а также от способностей и основных черт характера, отвечающих за особенности проявлений личности в деятельности (план выражения).

К общим смысловым образованиям (Б. С. Братусь, А. Г. Асмолов) относятся личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни.

Отношения субъекта к миру, другим людям и самому себе также определяют смысловые образования личности. В содержание этих отношений включаются многие позиции: социальная позиция субъекта как члена социальной группы; мотивы деятельности; объективные отношения субъекта к объектам и явлениям; личностный смысл как отражение в индивидуальном сознании; регулируемые смысловыми установками поступки личности.

Мотивационно-смысловые отношения определяются социальной позицией человека в обществе и мотивами деятельности, которые определяются этой же социальной позицией.

Личностные смыслы и смысловые установки как смысловые образования личности подвержены изменениям посредством деятельности. В этом плане реализуется принцип деятельностного опосредования мотивационно-смысловых отношений индивидуальности. В соответствии с этим, изменяя социальную позицию субъекта, можно изменить смыслообразующие мотивы личности и ее установки. Механизм внутриличностной динамики, вслед за А. Н. Леонтьевым, А. Г. Асмолов видит в обострении и последующем разрешении противоречий иерархической связи между смысловыми системами, возникновение которой начинается с момента рождения личности.

По убеждению А. Г. Асмолова, базовыми структурными единицами личности, сочетание которых образует динамические смысловые системы, являются личностный смысл, отражающий в индивидуальном сознании личности содержание ее отношения к действительности, и смысловая установка личности, которая представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Содержанием установки является личностный смысл, который должен закрепиться в смысловом опыте отношения субъекта к тому или иному явлению или предмету. Смысловая установка содержит образ будущей деятельности, существует в потенциальной форме во времени и способна актуализироваться, обуславливая наиболее устойчивые способы поведения в соответствующей ей ситуации. Данная смысловая установка определяет в конечном итоге устойчивость и направленность деятельности личности, ее поступки и деяния [14, с. 351–360].

Конкретизируя вышесказанное относительно нашего исследования, можно утверждать, что становление профессиональной ответственности будущего педагога должно происходить через формирование смысловой установки как образа будущей деятельности. Эта смысловая установка будет способствовать становлению профессионального поведения, обретению опыта в целом.

Немаловажным при становлении профессиональной ответственности является учет характера и способностей личности, что А. Г. Асмолов относит к её плану выражения.

Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе рассматривали динамический подход к изучению характера и определили, что единицами анализа характера являются динамические тенденции личности, зафиксированные в обобщённых установках личности. По мнению А. Г. Асмолова, характер – это устойчивая форма смыслового опыта, смысловых установок личности, которой характеризуется каждая личность с определенными мотивами индивидуального нрава. Быть личностью – значит иметь прочную и активную жизненную позицию, свободно осуществлять выборы, возникшие в силу внутренней необходимости, уметь оценить последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и миром [14, с. 348, 404].

В своих работах А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов способности определяют как меру успешности и эффективности деятельности, а тем самым в конечном итоге – и как степень продуктивности проявлений личности как субъекта деятельности.

В рамках нашего исследования, касающегося становления профессиональной ответственности будущего педагога, особый интерес представляет процесс развития личности, который актуализируется под влиянием социальных событий и ситуаций. Восхождение от социотипического уровня развития личности, когда человек просто усваивает социальные и культурные нормы, правила, принципы, ценности, характеризуется стереотипностью ее жизненных проявлений до высшего уровня развития личности, уровня индивидуальности. Этот уровень предполагает многомерность личности, известную неопределенность и непредсказуемость ее поведения, связанную с ее диалогической полидеятельностной сущностью, самобытностью и неповторимостью, с многообразием индивидуальных качеств.

Динамика становления профессиональной ответственности личности строится по принципу синергетики – взаимосвязи механизмов адаптации и бифуркации, социализации и индивидуализации. Эти тенденции необходимо учитывать при организации процесса образования и подготовки будущего специалиста.

Глава 2. Психолого-педагогические подходы к становлению профессиональной ответственности будущего педагога

2.1. Парадигмальный подход к процессу становления профессиональной ответственности будущих педагогов

Методология как целостное и относительно самостоятельное направление, способное совершить рефлекссию над научно-педагогическим исследованием, начинает развиваться в 60-х гг. XX в. Понятие «методология» в переводе с древнегреческого языка означает «знание о методе», «учение о методе» или «теория метода». В настоящее время, в контексте общей методологии наук, «методология» представляет собой общую для всех научных дисциплин философскую исходную позицию научного познания.

Понятие методологии является сложным и рассматривается неоднозначно. Методология в широком понимании слова есть совокупность наиболее общих, и прежде всего мировоззренческих, принципов в их применении к решению сложных теоретических и практических задач, чем определена мировоззренческая позиция исследователя. В. А. Сластенин под методологией понимает учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности [104, с. 93]. В более узком понимании методология есть наука об общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса, т. е. это учение о методах научного исследования.

Широкий философский смысл методологии, по мнению В. А. Штоффа, строится на анализе роли и эвристического знания онтологических принципов, законов и категорий, тогда как узкий смысл представлен теорией научного познания и связан с изучением закономерностей процесса познания в его многообразных и взаимосвязанных формах, характерных для науки [153].

В соответствии с этим необходимо констатировать, что методология строится на основе анализа научной деятельности исследователей многих областей и занимается теоретическими проблемами путей и средств научного познания и закономерностями научного исследования.

По мнению В. В. Краевского, методологию интерпретировали всегда по-разному в зависимости от уровня рассмотрения [74]. Ме-

тодология есть система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Методологию педагогической науки рассматривают, с одной стороны, как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики, с другой – как учение о методе научного познания и преобразования мира. По этому образцу методологию педагогики понимают как учение о познании и преобразовании педагогической действительности.

В понятии методологии педагогики, которое дали М. А. Данилов, В. В. Краевский, определено её место в системе производства научного знания. «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [74, с. 169]. В данном определении раскрывается связь конкретно-научной, общей методологии науки и выделяется деятельностная составляющая науки в целом. В понимании Н. Л. Коршуновой «логика такого понимания методологии развивалась от классической версии науки и ее методологии к неклассической, дополняя знаниевый аспект науки деятельностным, вычленяя деятельностный аспект методологий и сочетая его со знаниевым в едином целом» [73, с. 12–20].

Деятельностная направленность, заложенная в определении методологии педагогики, представлена в части обозначения предмета методологии – образовательной практикой. «Предмет методологии педагогики – это соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная конкретизация и углубление этого определения дают возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности. Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиций практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются также тенденции ее изменения и преобразования» [75, с. 169].

Взаимосвязь научной и практической деятельности достаточно конкретно представлена в методологическом знании и прослеживается во всех педагогических исследованиях. В них соотносятся теоретические педагогические задачи и практические ситуации, происходящие в реальной практике.

Методология педагогики подразделяется на две группы: дескриптивная (описательная) и прескриптивная (нормативная) [93]. «Дескриптивная методология как учение о структуре научного знания, закономерностях научного познания служит ориентиром в процессе исследования, а прескриптивная – направлена на регуляцию деятельности» [105, с. 93].

Описательные основания методологии выполняют теоретические функции:

- 1) определение методологии;
- 2) характеристика методологии как науки и представление ее уровней;
- 3) объект и предмет методологического основания в области педагогики;
- 4) методология как система знаний и система действий.

Нормативные основания методологии выполняют регулятивные функции:

- 1) научное познание педагогики среди других форм освоения духовного мира, к которым относятся стихийное эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности;
- 2) типология педагогических исследований;
- 3) определение характера целеполагания, выделение объекта исследования, специфических средств познания, четкость понятийного аппарата;
- 4) формулировка проблемы, темы, актуальности исследования, его предмета и цели, задачи, гипотезы, защищаемых положений;
- 5) логика педагогического исследования.

Объединение данных групп методологии позволяет выделить основную функцию, которая дает ориентир в научном исследовании. Так, в виде описания (дескриптивный анализ) в методологическом знании представлены существующие и осуществленные процессы научного познания, но ключевую роль в научно-педагогических работах играет нормативное методологическое знание. В нем

заложены главные задачи методологии, принципы, этапы и правила осуществления научной деятельности.

Взаимосвязь двух групп позволяет получить новое педагогическое знание, которое включает использование уже имеющегося знания.

К примеру, для наполнения содержанием учебной педагогической дисциплины в вузе необходимо качественно проанализировать требования нормативно-правовой базы (ФЗ № 272 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., ФГОС, ООП и др.), а также сделать выводы на основе имеющихся научных знаний, представленных в области педагогики и образования. Основная цель такой трансформации научно-педагогического знания направлена на подготовку будущего педагога, способного в дальнейшем анализировать свой педагогический опыт и решать профессиональные задачи в рамках своих функциональных обязанностей. Собственно, в этом и заложена связь педагогической науки и педагогической практики, что и является предметом методологии.

Таким образом, на современном этапе развития педагогической науки корректным определением методологии, по мнению Н. Л. Коршуновой, можно считать следующее: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, и их использования в практике, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [73, с. 12–20]. В данном определении присутствуют три компонента: знаниевый, деятельностный и компонент применения знаний на практике (практической деятельности). Соответственно, обоснованным является включение в определение методологии следующих компонентов: нормативность методологического знания и ценностная составляющая, которая связана с использованием педагогических знаний.

Другим примером современного представления понятия методологии может послужить работа А. А. Арламова [11], который, так же как и Н. Л. Коршунова, делает в нем акцент на деятельностной составляющей. Он репрезентирует тот тип ожидаемой практикой рефлексии, который обеспечивает связь научно-теоретическо-

го исследования с конкретными проблемами педагогической работы и накопленным опытом. А. А. Арламов высказывает предположение, что педагогическое влияние, имеющее своей целью воспитание человека, может опираться не столько на нормативные педагогические модели, сколько на установки деятельностного подхода и разработанные на его основе стратегии, позволяющие осмыслить соответствующие педагогические задачи в контексте конкретных ценностных установок личности. Тем самым А. А. Арламов дополняет определение понятия методологии педагогики контекстом взаимосвязи и взаимодействия научной и практической сторон единой педагогической деятельности. При этом данное добавление не нарушает основные аспекты научной методологии.

Для осуществления взаимосвязи и взаимодействия научной и практической сторон в педагогической деятельности и для достижения цели исследования важнейшее значение имеет выбор ведущих методологических подходов (или подхода), которыми исследователь должен руководствоваться в процессе решения поставленных в работе задач.

Подход – это категория общенаучной методологии, к которой обращаются в определенные периоды развития конкретного направления деятельности (научной, педагогической, политической, управленческой и др.), когда происходят значительные трансформации, которые невозможно разрешить имеющимися средствами. Современные исследователи констатируют, что «жизнь подходов» значительно сокращается [92] и это связано с «поворотом» педагогической практики к личности как обучающегося, так и обучающего [77].

По мнению Н. И. Никитиной, «подход» как методологическая категория существует в виде проблемного семантического поля, оформляется в научную систему через интегративную совокупность взаимосвязанных базисных понятий [99].

Проводить анализ методологических подходов на предмет их устойчивости можно в том случае, если он имеет отличие от другого подхода хотя бы в одной из трех областей: во-первых, в парадигме – научно-концептуальном описании онтологических схем, объектов и т. п.; во-вторых, в прагматике – в реализуемых целях, ценностях, задачах, предписаниях; в-третьих, в синтагме, а именно

в способах и методах доказательств, аргументаций, объяснения и понимания, языках описания (В. В. Мацкевич).

Важность поиска устоявшихся и новых методологических подходов вызвана необходимостью использования в процессе выполнения педагогического исследования такого методологического основания, который позволил бы решить выдвинутую проблему, задачи и получить качественный и количественный результат.

Следовательно, от правильности выбора методологических подходов в содержании исследования зависит убедительность и доказательность научного результата.

Важным для исследователя является понимание места каждого методологического подхода в контексте уровней методологического знания. В. В. Краевский в структуре методологического знания придерживается четырех уровней, выделенных Э. Г. Юдиным: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического [76].

В. В. Краевским выявлено значение философского знания (философского уровня) для педагогических исследований в рамках реализации аксиологической, ориентировочной и гносеологической функций. В условиях простора философского знания и методологического плюрализма исследователь вправе выбирать основания для научного обоснования педагогических концепций при условии интерпретации философского знания в контексте другого методологического уровня – общенаучного уровня. Основная функция общенаучного уровня состоит в его системно-инструментальном характере и представлена системным, интегративным, деятельностным (системно-деятельностным) и другими подходами, имеющими общенаучное значение.

Взаимосвязь педагогики с другими науками обозначает возможность разработки множества научных подходов, которые апробируются и используются в образовательной практике. В этих условиях выбор одного и того же философского основания дает широкое пространство для вариативности организации педагогического исследования.

Совокупность методов, принципов исследования и процедур выполняется на конкретно-научном уровне методологии педагогики, с опорой на педагогические теории, концепции, принципы. Реализация разработанной концепции осуществляется уже на тех-

нико-технологическом уровне методологии педагогики, включающем методы и методики исследования.

Разработанная В. В. Краевским системно-структурная методология педагогики позволяет делать выбор оснований для педагогического проектирования и построения педагогических моделей.

Построение модели есть особый, интегративный вид педагогической деятельности, сочетающий в себе ее теоретические и практические аспекты; где основным моментом является опора на научные знания, полученные в ходе исследования. Необходимо констатировать, что вопрос об использовании научных исследований в проектировании в настоящее время не до конца решен в том смысле, что не выработан механизм передачи материалов от науки к практике.

К примеру, с помощью модели можно обобщенно представить изучаемый образовательный процесс становления профессиональной ответственности будущих педагогов в виде словесных характеристик, понятий, схем, акцентируя внимание на его сущностных свойствах. По мнению Г. Б. Корнетова, модель есть «обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса» [53, с. 13]. Для систематизации множества существующих способов образовательной деятельности вводится понятие обобщенных метамоделей. Они рассматриваются в качестве базовых моделей образования: «базовые модели образовательного процесса абстрагированно выражают глубинные, родовые, сущностные особенности основных типов педагогически организованного взаимодействия между образующим (учителем, воспитателем, наставником) и образующимся (учеником, воспитанником) в ходе достижения целей образования» [53, с. 14]. Педагогическая типология базовых моделей образовательного процесса, которые учитывают источники, способы постановки целей воспитания и обучения, характер взаимодействия субъектов педагогического процесса, позволяет охватить все многообразие способов организации воспитания и обучения.

Любой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная педагогическая парадигма. Понятие «парадигма» происходит от древнегреческих слов, что в переводе обозначает

ет «образец, пример». Данное понятие изначально использовалось философами для характеристики взаимодействия духовного и реального миров.

В 60-е гг. XX в. понятие «парадигма» получило широкое распространение благодаря американскому ученому Т. Куну. Под парадигмой он понимал «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [71, с. 35]. В философии под парадигмой понимается «совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества» [67, с. 21]. В соответствии с этим в определенный исторический период парадигма способна дать образец, модель восприятия и объяснения мира, а также обосновать выбор методов его исследования и преобразования [61].

В настоящее время парадигма является методологическим эталоном в направлении решения научных задач в конкретных социокультурных условиях и различных научных контекстах. О. В. Лебедева трактует понятие «парадигма» достаточно широко и понимает под ним открытую динамическую нормативную систему, включающую в себе методологические нормы: принципы, методы, критерии; теоретические конструкции, которые выполняют прескриптивную функцию; научные ценности (установки, идеалы) [82].

Выделение парадигмального подхода в отдельную категорию обусловлено, по мнению Е. В. Бондаревской, следующими причинами. Во-первых, присутствует неудовлетворенность исследователей методологическими опорами, многие из них стали не актуальны или утрачены в связи с ревизией воспитательных постулатов марксистской идеологии. Во-вторых, современные исследователи стремятся осмыслить инновационную, противоречивую педагогическую реальность современности и представить её в целостности. И третья причина состоит в поиске универсального, научно обоснованного метода преобразования педагогической действительности, который соответствовал бы прогрессивным тенденциям [25].

В целом педагогическая парадигма – это «устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач» [71, с. 35]. О методологическом значении понятия «педагогическая парадиг-

ма» рассуждает О. В. Лебедева. Оно очень велико и рассматривается как «средство анализа, позволяющего глубже проникнуть в причинно-следственные связи, порождающие в истории человечества различные философско-педагогические теории, учебно-воспитательные системы, модели профессионального поведения, т. е. дать целостное представление о многообразии педагогической действительности» [82, с. 64]. Данную трактовку понятия «педагогическая парадигма» необходимо принять как основную в контексте нашего исследования в связи с тем, что в ней представлено сближение теории и практики педагогической действительности и в целом образования.

На сегодняшний день в педагогике представлено большое количество парадигм. В соответствии с их названием и автором можно перечислить следующие: культурная парадигма образования (Н. Б. Крылова); формирующая и личностно ориентированная (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич); нормативно-формирующая и гуманистическая (Л. А. Байкова); личностно-тормозящая и личностно-развивающая (Е. Н. Шиянов). Следующие – парадигма традиции (опора на традиции воспитания и обучения), научно-технократическая (ценность практически апробированного знания), гуманитарная (ценность конкретного человека) (И. А. Колесникова).

Исторически устоявшиеся – парадигма педагогики авторитета (педагог сам определяет цели воспитания и обучения, педагогические пути, способы и средства достижения цели), где основными представителями являются педагоги Я. А. Коменский, И. Ф. Герbart; парадигма педагогики манипуляции – в контексте этой парадигмы руководящая роль наставника скрыта, но за ним сохраняется функция организатора педагогического процесса, основоположники данной точки зрения – Сократ, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори; парадигма педагогики поддержки, где особая роль отводится созданию условий для самоопределения личности, развитию её самостоятельности – Дж. Дьюи, Э. Кей, К. Вентцель (Г. Б. Корнетов).

Достаточно часто в методологии педагогики рассматривается парадигма авторитарно-императивная (основания которой строятся не на доверии воспитателя к воспитаннику, а на необходимости постоянного контроля, надзора за воспитанником) и гуманная (дать возможность каждому человеку раскрыть свой потенциал, в связи с

этим необходимо поддерживать его стремление к развитию, к свободе) (Ш. А. Амонашвили) [93].

Для этого этапа становления методологии педагогики и развития образования характерна интеграция нескольких парадигм. Так, произошло объединение парадигм знаний, умений и навыков с культурно-исторической, системно-деятельностной, компетентностной парадигмой образования и выделение в отдельную категорию компетентностного подхода.

Теоретико-методологическим основанием компетентностного подхода является синтез двух философских течений – прагматизма и экзистенциализма. Основные идеи этих течений приходят на смену философии Просвещения, основополагающие принципы которой достаточно долго определяли методологию образования и образовательной деятельности.

Психологической основой такого слияния является культурно-историческое направление в психологии, связанное с такими великими именами, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, – основателями этого движения. В дальнейшем идеи школы Л. С. Выготского легли в основу разработки новых стандартов образования в России.

Объединение парадигм находит свое выражение в таких различных направлениях психолого-педагогической науки и практики, как развивающее обучение (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), планомерно-поэтапное формирование умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), педагогика развития (Л. В. Занков), психопедагогика «живого знания» (В. П. Зинченко), культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования (А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, В. В. Ключко, Е. А. Ямбург), личностно ориентированное образование (В. Д. Шадриков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская, В. В. Сериков и другие), школа диалога культур (В. С. Библера) [82].

Выбор методологических подходов к нашему педагогическому исследованию является важной задачей в силу того, что к одним и тем же понятиям, к концепциям образования может применяться разное количество подходов (парадигмальный характер). Выделить из множества подходов необходимые и объединить их в содержании нашего исследования – все это позволит добиться научно убедительного результата работы.

Историко-генетический анализ мирового педагогического процесса, осуществленный И. А. Колесниковой, позволил выявить существование нескольких парадигм: объективной реальности и научно-технократической парадигмы, субъективной реальности и гуманитарной парадигмы, трансцендентной реальности и парадигмы традиции. Данные парадигмы дают основание для разработки проблемы становления профессиональной ответственности будущего педагога.

Прежде всего, остановимся на технократической парадигме, она сложилась как производная от цивилизованного развития человечества. По мнению И. А. Колесниковой, «в ее основе лежат ценностные представления о существовании объективной истины, построенные на историческом, доказанном и апробированном знании, на экспериментальном взаимодействии с окружающей средой» [67, с. 28]. Данное апробированное знание всегда усреднено и ограничено достижениями научно-технического прогресса. В связи с этим оно достаточно быстро теряет свою актуальность, устаревает.

Цель, в контексте технократической парадигмы, задается как социальный заказ в виде социальной нормы, эталона и поэтому отчуждена от участников образовательного процесса. И этому «эталону» должен соответствовать результат воспитанности. В итоге возможно возникновение противоречий между требованиями стандарта («эталона») и реальными потребностями и интересами субъектов образовательного процесса. Обеспечить сохранение, передачу и воспроизведение социокультурных норм во всех направлениях общественной жизни – именно в этом заключается главное назначение системы стандартов и критериев оценки.

Технократическая парадигма актуальна в рамках обозначенной нами проблемы исследования. Становление профессиональной ответственности будущих педагогов происходит с учетом требований общества, государства, которые задаются в виде нормативно-правовых документов, законов. В них задается тот самый социальный ориентир («эталон») для воспитания специалистов, подготовки к общественной жизни.

От четко представленных социальных ориентиров стоит перейти к осмыслению следующей парадигмы, в основе которой – человек, с его внутренним пространством, спецификой индивидуального процесса познания. Речь идет о гуманитарной парадигме, в

которой приоритет отдается субъективированному, персонифицированному знанию, отражающему уникальный, личностный опыт человека со специфичностью чувств и отношений. Эта парадигма не задает нормативной истины, образовательный процесс диалогичен и вариативен. И. А. Колесникова утверждает, что «цель зарождается внутри педагогической системы на пересечении субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса» [67, с. 33]. Пересечение субъективных реальностей дает участникам большой личностный опыт, разнообразие форм поведения, индивидуальный путь становления.

По своей сути гуманитарная парадигма И. А. Колесниковой всецело согласуется с гуманной парадигмой Ш. А. Амонашвили и гуманистической парадигмой О. Г. Прикота. В приоритете представленных парадигм на первый план выходит человек как уникальное существо, живущее в гармонии с другими людьми.

Актуальной для нашего исследования необходимо считать парадигму традиции. Она имеет давние исторические корни и достаточно четко определяет устоявшийся подход к разным вещам, к жизни в целом, опираясь на народные традиции. «В парадигме традиции цель уже существует. Пространство ее формирования над индивидуально и над социально, ибо принадлежит трансцендентной реальности и находится вне времени» [67, с. 33]. В рамках парадигмы традиции воспитание будущих педагогов ориентировано на выполнение общественных обязанностей, на основе выполнения кодекса профессиональной чести, нравственных принципов.

В контексте становления профессиональной ответственности будущего педагога приоритетными определены технократическая, гуманитарная парадигмы традиции. Данные парадигмы позволяют глубже проанализировать и погрузиться в различные философско-педагогические теории, образовательные системы, модели профессионального поведения. т. е. создать целостное представление о профессиональной подготовке будущего педагога.

Также необходимо акцентировать внимание ещё на двух парадигмах, а конкретнее на интеграции парадигм когнитивной и личностной педагогики [157].

Когнитивная парадигма видит цели и задачи образования в развитии интеллектуальных способностей обучающегося за счет

основных предметных областей образовательной программы. Реализуя свою основную функцию, когнитивная педагогика позволяет готовить будущего педагога к жестким требованиям современного общества, организовать его развитие в соответствии не столько с реализацией уникальной индивидуальности, сколько с заранее определенными нормативами, выведенными из социальной целесообразности и детерминированными социокультурными обстоятельствами и перспективами жизни человека [71, с. 40]. По мнению О. В. Лебедевой, в этом она совпадает с технократической парадигмой, требующей от обучающегося соответствия нормам и стандартам, принятым в обществе [82].

Личностная парадигма или аффективно-эмоционально-волевая философия образования акцентирует свое внимание на эмоциональном и социальном развитии обучающегося. Ценностью становится развитие личности в процессе образования, причем большое значение придается спонтанному развитию специалиста. Ему предоставляется свобода выбора собственного пути образования для достижения наилучших результатов, подготовленности к профессиональной деятельности. В рамках данной парадигмы происходит действительно осознанный выбор личности и ее подлинное самоопределение.

Необходимо согласиться с мнением Е. А. Ямбурга, который считает невозможным принятие в «чистом» виде ни когнитивной, ни личностной парадигм образования, так как они обозначают полюса планеты, именуемой личностью. «Межпарадигмальная кооперация» может быть актуальным для современной методологии педагогики и образования [157].

В контексте развития поликультурного образования значимой является полифоническая парадигма. По убеждению О. Г. Прикота, она характеризуется «полифоничностью», «параллельностью в отношениях симфонических личностей» «неслиянностью», активно работающих в едином педагогическом пространстве [53, с. 33]. Посредством полилога происходит взаимодействие и сосуществование ценностных оснований разных парадигм. В данной модели реализуется идея поликультурного образования личности, сущность которой выражена в признании за каждой личностью права остаться самой собой и сохранять подобное право за другими людьми.

К основным условиям реализации полифонической парадигмы можно отнести:

– равноправие действий субъектов образовательного процесса, которое направлено на их адекватное, ценностное самоопределение, реализацию их стремлений и желаний;

– право выбора, причем основным для субъекта является не сам выбор, а понимание возможности его выбора;

– понимание ситуативности истины и ее зависимости от результата полипарадигмального самоопределения участников образовательного процесса.

Соответственно, интеграция личности будущего педагога в национальную и мировую культуру обусловлена её включением в поликультурное образовательное пространство, создаваемое в стенах университета.

Для определения тенденций в развитии парадигм современного образования стоит обозначить их ключевую позицию – «образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования, с опорой на ценности и смыслы, приобретшие личную значимость» [110, с. 116]. Эта позиция должна быть основной при выборе педагогических парадигм для процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога. Необходимо отметить, что моделировать образовательное пространство необходимо таким образом, чтобы сочетались различные парадигмальные подходы. Вариативность подходов к образовательным моделям зависит от социального заказа государства и потенциальной потребности школы в будущем специалисте, который готов реализовать себя в конкретный исторический период развития образования.

Таким образом, процесс становления профессиональной ответственности будущего педагога допускает использование различных педагогических парадигм, парадигмальных установок (принцип полипарадигмальности). Выбор одной или нескольких парадигм напрямую зависит от этапов становления профессиональной ответственности. Если брать за основу формирование индивидуально-личностных эквивалентов общественных норм личностью (Л. И. Анцыферова) и, соответственно, уровни развития личности, то на первом уровне, когда субъект ещё недостаточно активен, может использоваться парадигма традиций и технократи-

ческая. Эти парадигмы дают четкую регламентацию образовательной деятельности и подготовки будущего специалиста.

Использование гуманитарной, гуманной парадигмы, парадигм когнитивной и личностной педагогики возможно на этапе, когда обучающийся уже сознательно соотносит цели и мотивы своих действий, способен формировать ситуации собственного поведения (второй уровень). В процессе образования и подготовки будущего специалиста учитывается индивидуальность каждого и предоставляется право на творчество посредством применения эвристических методов обучения.

Полифоническая парадигма, где реализуется идея поликультурного образования личности, характерна для третьего уровня становления профессиональной ответственности, когда личность становится субъектом своего жизненного пути, обладает наибольшей степенью свободы при выборе линии своего поведения. На этом этапе актуальными в рамках образовательного процесса становятся методы самостоятельной и исследовательской работы.

2.2. Аксиологический и культурологический подходы как основа становления профессиональной ответственности будущего педагога

Потенциальный заказ от школы на формирование специалиста высокого уровня, с необходимыми ценностными ориентациями, умеющего работать с современными школьниками, уже существует, что подтверждается многими нормативно-правовыми документами, в том числе профессиональным стандартом педагога [113]. Выполнение требований стандарта по повышению качественной подготовки будущих педагогов обеспечивает университетское образование за счет решения проблемы правильной расстановки акцента образования, а именно «рассмотрения человека как цели собственного развития или средства достижения государственных интересов, свободы личности, соотношения прав и обязанностей человека и государства» [82, с. 76]. С этих позиций государственный и социальный заказы общества вполне определенно должны соотноситься с потребностями самой личности, с её профессиональным выбором.

Процесс формирования будущего специалиста ориентирован на глубокое внутреннее осмысление новых психолого-педагогических знаний и на умение преобразовать их в свои личностные ценностные убеждения. Одна из основных задач подготовки будущего специалиста – становление профессиональной ответственности как личностного качества будущего педагога, что также соответствует требованиям профессионального стандарта.

Парадигмальное моделирование подготовки будущего педагога необходимо начать с аксиологического (ценностного) подхода. Этот подход является важной теоретико-методологической основой развития педагогической теории и практики в целом, в том числе позволяет осознать приоритетные ценности образования и трансформировать их в ценностный потенциал будущего педагога.

Ценности образования в понимании отечественных педагогов (М. В. Богуславский, Р. Б. Вендровская, В. И. Додонов, В. А. Карарковский, И. К. Карапетян, В. Б. Помелов, В. Г. Пряникова, З. И. Равкин, Н. Е. Щуркова) включают в себя все прогрессивное, что есть в национальном и общечеловеческом содержании педагогики. В этом контексте аксиологический подход «представляет собой необходимый “мост” от теории к практике, связующее, посредствующее звено между ними» [117, с. 7]. Изучение исторического опыта позволит построить образование и подготовку будущих педагогов в университете на основе общечеловеческих ценностей, что имеет существенное значение для формирования профессиональных убеждений будущих педагогов.

В ходе исторического развития самого образования существенно пополняется иногда и видоизменяется ценностно-мотивационный ряд, стимулирующий человека к действию и деятельности. В контексте исторически устоявшихся и сложившихся вновь ценностей и будет оцениваться поведение и деятельность будущего педагога.

К вечным аксиологическим приоритетам, по мнению З. И. Равкина, можно отнести такие как «Человек как самоценность высшего порядка», Добро, Истина, Красота, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство. Во взаимодействии друг с другом они образуют исходную позицию, с которого начинается отсчет в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры, всей системы ценностей,

так или иначе составляющей основу ориентации сферы образования во всех его звеньях [116].

Вместе с тем в указанном аксиологическом ряду достойное место занимают православные ценности. Они являются методологической основой стимулирования научно обоснованных поисков новых национальных и общечеловеческих ценностей образования, способных при творческом подходе к решению этой задачи составить действенный и актуальный творческий потенциал современной гуманистической парадигмы отечественной педагогической теории и практики. Ключевой ценностью для будущего педагога до сих пор остается духовность. По мнению Л. А. Байковой, духовность понимается «как высшая ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармония его идеалов с общественными ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых лежат потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию» [16].

Справедливость как одна из аксиологических ценностей представляет большое значение для становления профессиональной ответственности будущего педагога. Понимание и представление о справедливости актуальны для любого исторического периода, поскольку от господствующих в мире представлений о справедливости во многом зависит стабильность в мире. Понятие справедливости имеет многогранное значение, и необходимо обозначить, что данное понятие индивидуально и коррелируется с другой философской ценностью – моралью.

О справедливости как ценности, которая связана с гуманистическими традициями педагогики, стоит говорить, опираясь на труды древних философов. Справедливость как «совершенную добродетель» рассматривал Аристотель. Рассуждая о ней, он постулировал, что поступки человека могут быть справедливыми и несправедливыми, но и те и другие совершаются осознанно и по доброй воле. «Поступок, совершенный по неведению, позволяет говорить о человеке как о несчастном, а не несправедливом» [101]. В трудах другого философа, К. А. Гельвеция, обозначается связь понятия справедливости как индивидуальной категории с общественным сознанием. «Справедливость – это соответствие действий частных лиц общественному благу» [38]. Соответственно, любой человек, имеющий данное качество, должен учитывать интересы общества,

имеет право оценить общественные порядки и определить, насколько они справедливы или несправедливы. С другой стороны, общество всегда ответственно перед личностью, и в этом плане понятие справедливости коррелируется с ответственностью.

Важнейший принцип справедливости, по мнению Н. А. Бердяева, – это необходимость относиться к другим так, как желаем, чтобы они относились к нам самим [18]. Справедливость способна регулировать отношения между людьми как членами общества, имеющими определенный социальный статус и наделенными обязанностями и правами. Она имеет право оценить общественные порядки и определить, насколько они справедливы или несправедливы.

Б. Т. Лихачев трактует справедливость как необходимое свойство личности, которое «определяется гармоничным состоянием души, единством превалирующего разума, целенаправленной доброй волей, гуманным чувством и общественно-ценным поведением». «Справедливость как свойство личности вытекает из её самоценности, разумности, из самого факта её существования и естественного права на жизнь, саморазвития, самоопределения, свободы, счастье, равенства, на удовлетворение за счет творческой самореализации необходимых естественных, материальных и духовных потребностей» [88, с. 90]. По мнению Б. Т. Лихачева, справедливость приравнивается к естественному праву на жизнь, определяет её важность как для самой личности, так и для других – «по отношению к чужой личности, не вторгаться в сферу её свобод, сохранять свободу её действий и не препятствовать созданию культурных ценностей» [88, с. 90].

Справедливость как личностное качество интегрирует доброжелательность, совесть, всенародное братство. Справедливость – это «живое и чуткое правосознание, которое готово поступиться своим и отстоять чужое» [52, с. 238]. «Чувство меры» в разделении людских притязаний и интересов дает человеку справедливость. Тем самым он осознает ответственность за свое предназначение, что воодушевляет и дисциплинирует человека, способствует совершенствованию его личности.

В большинстве работ толкование справедливости напрямую связано с духовно-нравственным поиском человечества на протяжении многовековой истории. Р. Хабермас полагал, что чувство справедливости генетически восходит к чувству сострадания [148].

Сострадание же и удерживает нас от нанесения оскорблений другому лицу, от эгоизма, равнодушия. В данном случае чувство справедливости в основе своей опирается на чувство жалости. Жалость позволяет человеку поставить себя на место другого и признать его на равных с собою, это значит дать ему права на существование и благополучие. Несправедливые действия со стороны личности могут отразиться не только на отдельном человеке, но и обществе в целом. Это опять доказывает важность справедливости как основы нравственно-этической жизни человека, становления его как личности.

В данном контексте нравственно-этическая жизнь человека включает вопросы не только человеческого существования, но и побуждения чувствовать, мыслить и, разумеется, действовать в определенном направлении, заданном высшими моральными ценностями, нравственными нормами. Этим побуждающим качеством является долг. В трудах И. Канта о долге сказано следующее: он «есть необходимость совершения поступка из уважения к закону», т. е. является необходимым условием того, что эти поступки совершаются не по принуждению, а по доброй воле, осознанно [57, с. 57].

Сознание долга с точки зрения социальной философии играет очень важную роль в общественной жизни. При потере или ослаблении чувства долга видоизменяются многие общественные связи и отношения и, как следствие, оскудевает духовная жизнь личности. Гармония в жизни человека наступает с того момента, когда он становится способен сдерживать собственные эгоистические желания и обращать пристальное внимание на чувства других, относиться с уважением к их личности.

Право и мораль представляют собой механизмы, предназначенные для регулирования поведения человека и общественных отношений в целом. Мораль, так же как и право, есть совокупность относительно устойчивых требований, норм, указаний, правил, выражающих общественную волю, в которой заключены представления о справедливом, должном порядке вещей, они имеют ряд существенных отличий в способах формирования и механизмах реализации [130]. Мораль, в отличие от права, «возникает стихийно в процессе общественной жизни» [148]. А право устанавливается и обеспечивается государством, которое закрепляет правовые нормы в нормативно-правовых документах.

Таким образом, справедливость, духовность, нравственность, мораль, право и другие духовно-нравственные ценности являются фундаментом в развитии и становлении будущего педагога, его профессиональных качеств, что проявится в выполнении обязанностей и трудовых функций в рамках педагогической деятельности и во всех сферах его жизнедеятельности: познавательной, игровой, досуговой, в общении, в сфере ценностей, поступков, поведения.

Ценностный подход, обоснованный З. И. Равкиным и рядом его единомышленников (В. В. Веселова, В. И. Додонов, Н. Д. Никандров, Т. Б. Игнатьева, Г. Б. Корнетов, В. Б. Помелов), опирается на общечеловеческие ценности, включающие систему идеалов, регулирующих взаимодействие субъектов деятельности.

Для нашего исследования также важны образовательные ценности, включающие систему знаний, идеалов, регулирующих взаимодействие субъектов уже в достаточно узкой сфере – образовательной, в рамках которой происходит формирование личности будущего специалиста. Образовательные ценности выступают как познавательно-действующая основа, связывающая сложившееся общественное мировоззрение в области образования и деятельность педагога. Данные ценности представляют собой те нормы, которые регламентируют педагогическую деятельность, отражают её направленность, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, собственно, и определяют систему его ценностных ориентаций в будущей профессиональной сфере.

Интегрируя аксиологический подход и парадигму гуманной педагогики, необходимо определить систему приоритетных идеалов и ценностей образования, используемых в ходе подготовки будущих педагогов [93, с. 124–125]:

- самоценность человеческой личности (К. Д. Ушинский);
- нравственно автономная, самоопределяющаяся личность (П. П. Блонский, С. Т. Шацкий);
- развитие творческой индивидуальности личности, дух вольнолюбия и свободолюбия (Царскосельский лицей);
- предоставление права для свободного всестороннего развития человека, уважение достоинства его личности (А. И. Герцен, В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский);

- гармонизация личных и общественных интересов; забота об улучшении окружающей жизни, принесение пользы и радости близким и далеким людям (А. С. Макаренко, И. П. Иванов);
- синтез идеи прав человека с идеями справедливости, совести, духовности (Е. В. Бондаревская) [26].

Таким образом, установление преемственности и иерархии ценностей в конкретный исторический период общества позволяет сохранить накопленный ценностный опыт многих поколений и обновить и обогатить ценностно-мотивационный ряд новыми современными приоритетами развития образовательной сферы. Взаимопроникновение общечеловеческих и образовательных ценностей выступает как мост от теории к практике образования, связующее, необходимое звено профессиональной подготовки будущего педагога, связанной со становлением его профессиональной ответственности.

В ряду общечеловеческих ценностей особое место занимают ценности культурологической направленности. В этом аспекте аксиологический подход напрямую согласуется с культурологическим подходом. Под методологической основой культурологического подхода следует понимать совокупность исторических, теоретических и методических положений, которые являются основополагающими в формировании будущего педагога как человека культуры.

Культурологический подход рассматривается в контексте общефилософского понимания культуры, которая представлена на двух уровнях, а именно: обыденном и теоретическом сознании. В основе понимания культуры заложено нечто нормативное, заданное как образец, на который должен равняться представитель конкретного общества или профессиональной группы. С другой стороны, культура отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; связывается с характеристикой места и образа жизни человека.

Следовательно, рассматривать культуру и механизм ее функционирования следует на трех уровнях: на первом уровне культура выступает как диалектическое единство материальной и духовной культуры; на втором есть проявление профессиональной культуры отдельных групп людей; на третьем определяется как педагогическая культура, носителями которой являются люди, работающие в

сфере образования. Представление человека через единство трёх сущностей: природной, социальной и культурной – заложено в работах Е. Б. Бондаревской. Она констатирует, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности [26, с. 46].

Е. Б. Бондаревская об идеях культурологического подхода говорит, что ценности воспитания – это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, межпоколенном взаимодействии и воспитательных отношениях. Они «заложены» в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения [26, с. 45]. З. О. Кекиева отмечает, что в современном образовании происходит унификация национальных образовательных стандартов, диверсификация образовательных моделей, совершенствование технологий обучения. И каждая из наций стремится обогатить свой исторически наработанный образовательный потенциал и активно осуществлять сотрудничество по повышению качества профессионального становления педагогических кадров в период вузовского образования [63, с. 60].

Отсюда вытекают задачи воспитательной подготовки будущего педагога в университете: учитывать особенности национального и культурного характера при становлении профессиональной ответственности у будущих педагогов. Данной точки зрения придерживался М. М. Рубинштейн, хотя и отрицал необходимость национального воспитания. «Народный характер надо знать, чтобы установить, что в нем надо развить, дополнить и что устранить, чтобы он стал способным не только бороться за свое существование, но и творить ценное, как вечное» [122, с. 57]. Цель воспитания определялась как «создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников путем творчества культурных ценностей» [136, с. 133] и руководствующихся общеэтическими принципами истины, добра и красоты.

Разрешая дилемму общечеловеческого, национального и культурного идеала в пользу последних, М. М. Рубинштейн видел его единство в объединении наций на основе права, свободы, справедливости, т. е. на основе общечеловеческого содержания. Этот путь требует воспитания будущих педагогов на идее человечности, а не

исключительного национального идеала. «Школа должна объединять, а не разъединять, поэтому пусть каждый учится на родном языке и материале, но цель, идеал – он должен быть оправдан общечеловеческим характером и значением. То, что есть ценного в нации, это может и должно быть использовано и развито, но не как самоцель, а как средство, как путь выявления общечеловеческого» [122, с. 53]. Данная мысль имеет основополагающее значение для воспитания профессиональной ответственности будущего педагога.

Резюмируя вышесказанное, стоит обозначить, что аксиологический и культурологический подходы составляют теоретико-методологическую основу процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога. Реализация данных подходов видится в следующем: овладение будущим педагогом общечеловеческими и культурными идеалами и ценностями, педагогической культурой, активное освоение педагогической теории и практики. Созданные организационно-педагогические условия в университете позволят транслировать общечеловеческие, культурные, педагогические ценности, что обеспечит творческую самореализацию личности будущего педагога в профессиональной деятельности.

2.3. Компетентностный и деятельностный подходы к организации процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога

Процесс становления профессиональной ответственности будущего педагога в университете – это сложное динамическое явление, которое предполагает актуализацию разнообразных аспектов жизнедеятельности, в том числе образовательной. Организация такой деятельности выступает в качестве системообразующего основания, обеспечивающего приобщение будущего специалиста к миру общечеловеческих и культурных ценностей, что способствует его саморазвитию. Развитие и функционирование личности в процессе деятельности является определяющим пунктом её анализа в русле конкретно-научной методологии компетентностного и деятельностного подходов.

Для системы образования в настоящее время актуальным является компетентностный подход, на основе которого разработаны все федеральные государственные образовательные стандарты. Данный подход пришел на смену знаниево-ориентированному подходу, который долгое время действовал в рамках государственных образовательных стандартов. По своей сути компетентностный подход акцентирует роль результата образования, который выражается в наличии способности выпускника применять знания, умения и навыки на практике, в опыте профессиональной деятельности. Важной составляющей данного подхода является образ, заданный направленностью образования. Этот образ не является идеальным, определяющим всеобщую сущность человека, а предполагает достижение самоидентичности через становление и раскрытие уникальности и самобытности каждого человека. В соответствии с этим само понятие «компетенция» раскрывается через повседневные практики жизни человека: духовные, культурные, интеллектуальные, морально-нравственные, социальные, образовательные, профессиональные, эмоциональные и т. п.).

Понятия «компетенция» и «компетентность» широко представлены во многих педагогических исследованиях. Для их интерпретации обратимся к работе основоположника психологической теории компетентности Дж. Равена, который трактует компетентность как интегральную совокупность множественных компетенций [цит. по 110].

В связи с этим необходимо представить толкование самого понятия «компетенция». В современных исследованиях представлено три направления трактовки компетенции; педагогическая, психолого-педагогическая, психолингвистическая. Во-первых, компетенции рассматриваются как совокупность содержания, которое усваивается в рамках структурированной и дидактически организуемой среды. Во-вторых, компетенции есть интеллектуальные, психофизиологические качества субъекта. И в-третьих, компетенции понимаются как внутреннее потенциальное когнитивное образование, которое затем актуализируется в деятельности и в дальнейшем представляет собой основу для формирования компетентности. Это лингвопсихологическое толкование компетенции принадлежит Н. Хомскому [цит. по 110]. Несколько другую трактовку дают В. И. Байденко и Б. Оскарссон и определяют компетен-

цию как базовую характеристику субъекта профессиональной деятельности, которая связана с критериями результативного действия при решении конкретной профессиональной задачи [15]. Данное определение достаточно четко коррелируется с нашим исследованием, во-первых, в том, что компетенция – это характеристика активного деятеля, во-вторых, она актуализируется в деятельности и её присутствие выявляется при решении профессиональных задач.

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетенций категорий «готовность», «способность», «ответственность», «уверенность». В общей структуре компетенций выделяют ключевые (общекультурные) и профессиональные компетенции. Ключевые (общекультурные) компетенции всегда универсальны и применимы в различных жизненных ситуациях, в том числе в повседневных практиках специалиста.

И. А. Зимняя структурирует ключевые компетенции специалиста в следующие группы: а) компетенции познавательной деятельности; б) компетенции социального взаимодействия; в) компетенции в сфере информационных технологий; г) деятельностные компетенции – и раскрывает их содержательное наполнение [48].

1) Компетенции познавательной деятельности представлены владением приемами, способами, технологиями репродуктивного и продуктивного познания; умениями решать вариативные познавательные задачи (как типовые, так и нестандартные); умениями создавать и разрешать проблемные ситуации; умением осуществлять исследование, владением навыками интеллектуальной деятельности.

2) Компетенции социального взаимодействия – умения сотрудничать, адаптироваться в коллективе, семье, обществе; способность проявлять социальную мобильность; умения и навыки иноязычного общения; умения и навыки решать коммуникативные задачи, а также умение и способность соблюдать права и обязанности гражданина, умения нести ответственность за свои слова и поступки, соблюдать нормы здорового образа жизни.

3) Компетенции в сфере информационных технологий – в содержание компетенции включаются умения и навыки воспринимать, перерабатывать, преобразовывать информацию.

4) Деятельностные компетенции, проявляемые в учении и труде; средства и способы деятельности: планирование, проекти-

рование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности [48].

Профессиональные компетенции всегда ограничены сферой профессиональной деятельности – педагогической в нашем случае – и представлены категорией «способность»: актуализировать накопленные знания и умения, использовать их в процессе реализации профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей – и совокупностью требований к обязательному решению профессиональных вопросов и задач, опирающихся на базовую квалификацию специалиста.

Компетенция – интегративное понятие, которое объединяет личностные образования, формируемые на базе общекультурных и профессиональных компетенций. Компетентности – личностно и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении.

И. А. Зимняя обозначает, что «компетентность – это формируемое качество этносоциокультурного характера, актуализируемое в деятельности и во взаимодействии с другими людьми; “интеллектуально и личностно обусловленное интегративное качество человека”, основанное на знаниях и развивающееся в образовательном процессе» [48]. Компетентность, развивающаяся в процессе образования, есть формирующаяся способность направлять имеющиеся теоретические и практические знания в стратегии решения проблем и методы получения нового знания, что дает новое личностное знание.

Исходя из данного понимания, компетентность предполагает интегративную природу, включает в себя разносторонние умения и знания (профессиональные, социальные, информационные и другие), выступает системным качеством человека.

Профессиональная компетентность, по мнению В. А. Сластенина, есть «единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности, это всегда уровень и характеристика его профессионализма, который проверяется в его социальных действиях, проявляя наличие или отсутствие успешности своих действий» [104].

Некоторые исследователи: Э. Ф. Зеер [47], Л. М. Митина [94], Ю. Г. Татур [139] и другие – в состав профессиональной компе-

тентности включают сформированность у будущего педагога определенной совокупности профессионально важных качеств, к которым и относится профессиональная ответственность.

В соответствии с этим в содержание профессиональной компетентности педагога входят профессионально-личностные качества, которые определяют готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами.

Реализуемый в университете компетентный подход, формируемые ключевые и профессиональные компетенции, о содержании которых говорилось выше, несут в себе воспитательный потенциал, а степень сформированности компетенций составляет критериальную оценку воспитанности будущего специалиста.

В этом контексте необходимо обозначить специфику компетентностного подхода, реализуемого на уровне университета, и она состоит в следующем.

Во-первых, в настоящее время образование в университете строится на основе принципов Болонской системы и адаптируется к европейским стандартам. Опыт качественного обучения будущих педагогов заложен и транслируется из данных источников. Воспитание же должно носить национальный характер. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» [141, с. 284].

Во-вторых, в компетентностном подходе должно быть единство обучения и воспитания. П. Ф. Каптерев писал о необходимости воспитывающего обучения, при котором любое занятие выступает непреложной формой развития личностных качеств: свободы мысли и действия, достоинства, дисциплинированности и ответственности, смелости в отстаивании своего мнения. «Каждый вообще учебный предмет может и должен быть так поставлен, чтобы в некоторой степени, хотя бы и небольшой, содействовал нравственному развитию учащихся, так как каждому предмету при разумной постановке его непременно присуща нравственно-воспитательная и образовательная сила. При преподавании каждого предмета можно и следует требовать:

- 1) отсутствия неряшливости и лени в рассуждении;
- 2) тщательного взвешивания всех доводов за и против, хотя бы и по отношению к любимой гипотезе;
- 3) устранения в рассуждении собственного самолюбия, пристрастий, слепой покорности авторитетам и принятым господствующим мнениям;
- 4) стремления учиться, расширять свои знания, совершенствовать свой ум;
- 5) смелого высказывания своих мнений и мужественной, энергичной защиты положений, признанных истинными» [59].

«К результатам обучения следует отнести развитие личности, формирующее исследовательский ум, способность проблематизировать идеи и порождать новые, системное и критическое мышление, когнитивное многообразие *psyche*, понимание и социальное взаимодействие» [61, с. 93], подчеркивает А. О. Карпов.

В-третьих, реализуемый компетентностный подход требует корректировки заявленных методологических установок и теоретико-методологической базы прежде всего «в разработке модели современного специалиста, который должен становиться в первую очередь широкообразованным профессионалом, способным гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и требований рынка» [50, с. 13].

В-четвертых, понимание компетентностного подхода как новой образовательной концепции приводит к выводу: системное решение проблемы лежит в плоскости всех ее содержательных элементов и связей, начиная от целей и заканчивая процедурами оценочной деятельности. Компетентностный подход предполагает оценку количественного и качественного уровней сформированности отдельных компетенций и компетентности в целом. Образовательный процесс становится полностью подчинен четко обозначенному алгоритму, где технологическая сторона является определяющей. Это качественно меняет подготовку будущего специалиста. В этом направлении прежде всего необходимо компенсировать воспитательную составляющую за счет личности педагога, готовящего специалиста.

«Действительно, воспитание осуществляется, прежде всего, посредством самой личности педагога. Его слова, его образ мыслей, его дела и поступки – все это оказывает непосредственное

воспитательное воздействие. Не может педагог выступать в разных, не связанных между собой ипостасях: то преподавателем, то человеком. Органичное сочетание личностных и профессионально-педагогических качеств выступает одним из условий успеха воспитания, тогда как расхождение будет вызывать противоположный эффект» [82].

В-пятых, повышение уровня воспитанности будущих педагогов должно происходить посредством актуализации общекультурных компетенций, в том числе эмоциональной стороны образования. Констатируя известный факт о том, что обучение базируется главным образом на рационально-логической основе, а в деле воспитания доминирующими выступает эмоционально-чувственная сфера, нужно сказать о тесной связи как обучения-воспитания, так и эмоций. Выдающийся педагог И. Г. Песталоцци в своих размышлениях писал так: «Как на колючках не растут фиги, а на чертополохе не родится виноград, так не принесет любви одностороннее умственное образование, оторванное от воспитания сердца... Подчиненность средств умственного образования средствам образования нравственного – прямое следствие признания конечной цели воспитания, а она заключается в том, что человек сам поднимается до ощущения внутреннего достоинства своей природы и чистого, возвышенного, божественного существа, живущего в нем» [107, с. 81–83].

Дж. Ньюмен также писал следующее: «Интеллект беспомощен, потому что он не управляем и саморазрушителен, если не руководствуется моральным правом и богооткровенной истиной» [102].

В-шестых, воспитание в университете происходит при создании соответствующей современным требованиям социокультурной среды вуза, при которой университетский дух сохраняет сложившиеся традиции.

Согласно мнению К. Ясперса, воспитание в университете может быть организовано через три основные формы:

1. Схоластическое воспитание, где авторитетный педагог является простой передаточной инстанцией и дает систематизированный материал.

2. Воспитание собственным примером.

3. Сократический подход, где педагог и обучающийся равноправны и одинаково свободны, когда господствуют безграничные вопросы и незнание в абсолюте [50].

К. Ясперс останавливается на последнем типе, дающем будущим специалистам свободу самообразования, воспитывая аристократию духа. В процессе своей учебы в университете студент должен воспринять и зажечь в своей душе огни духа. Для этого он должен постоянно работать под своим собственным духовным руководством, ибо личность сама ответственна за свое развитие. В связи с этим, «если студент не удовлетворен университетом, он прав. Но единственная возможность для него улучшить сложившееся положение, – утверждает К. Ясперс, – это самому участвовать в создании действительности истинного университета как характером своей учебы, так и настойчивой работой, и своим, пронизанным этой работой, духовным бытием» [50].

Роль воспитательного процесса в университете как особого процесса, пронизывающего все направления деятельности подготовки будущих педагогов, будет во многом предопределять становление его профессиональной ответственности.

Таким образом, реализация компетентного подхода в целом позволяет обозначить, что становление профессиональной компетентности будущего педагога в процессе образования в университете обеспечивается за счет формирования системы вариативных компетенций, профессионально важных качеств, необходимых и достаточных для результативного выполнения задач педагогической деятельности.

Компетентный подход коррелируется с деятельностным. С точки зрения философии деятельность – это индивидуальная форма существования общественных отношений, она характеризует способ включения личности в существующую систему разделения труда. Концепция деятельности рассматривается сторонниками деятельностного подхода по-разному. С одной стороны, деятельность – «собственный способ бытия человека, его отношения к миру» [155, с. 49], с другой – источник и механизм внутренней организации социальной реальности, с третьей – «определенный способ воспроизводства и развития качественно специфической сферы объективной действительности общества» [91, с. 73].

В психологической трактовке понятия «деятельность» достаточно четко обозначены её свойства: активность, продуктивность, осознаваемость, социальная обусловленность. Существуют и другие важнейшие общепсихологические свойства деятельности:

предметность, адаптивность и системность [115, с. 54], где системность деятельности (Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Б. Г. Ананьевым, Д. Б. Элькониным) рассматривается с двух сторон: предметной (практической и познавательной) и направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом [114, с. 30]. Каждая из сторон имеет свой характер, свою определяемую специфическими закономерностями линию развития и свой продукт – результат этого развития. Предметная деятельность преимущественно влияет на формирование интеллектуальной активности; деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми – на формирование профессиональной ответственности. Следовательно, в предметно-практической стороне деятельности будущий педагог усваивает необходимые компетенции, присваивает человеческий опыт в целом, а в деятельности по овладению нормами человеческих взаимоотношений – включается в систему социальных отношений, ищет свое место в обществе, хотя в процессе образования две стороны деятельности слиты в одно целое.

Для того чтобы понять, как происходит становление профессиональной ответственности в процессе деятельности, необходимо обратиться к психологическим теориям, где представлен структурный состав деятельностного подхода к формированию личности в целом.

Достаточно много зависит от конкретных действий самого субъекта деятельности. Действие, писал С. Л. Рубинштейн, это «клеточка», «ячейка», в которой можно увидеть начало всех элементов и сторон психики в их единстве: «Всякое действие и всякая деятельность предполагает действующего индивида, субъекта этой деятельности. Этот субъект и его психические свойства и проявляются, и формируются в деятельности» [124, с. 149]. Действия как элемент деятельности, по мнению Б. Г. Ананьева, формируются в процессе образования, причем параллельно с этим процессом идет формирование психических процессов, состояний, свойств психики. Соответственно, психическое развитие человека, считал Б. Г. Ананьев, «есть процесс превращения внешней деятельности во внутреннюю (интериоризация) и процесс превращения внутренней деятельности во внешнюю (экстериоризация)» [5].

Основной постулат, который выдвигают в психологических теориях относительно деятельностного подхода, следующий: сама

деятельность социальна по своей природе, и человек (группа людей) выступает активным, системообразующим элементом. Существует более общая иерархическая метасистема относительно самой деятельности – это «люди – объекты – среда», включает в себя миры труда, профессий, общения и познания, взаимодействия с природой и другими социальными процессами.

Г. В. Суходольский говорит о диалектическом единстве и противоположности субъекта и объекта, социального и индивидуального, нормативного и изменчивого, аналитического и синтетического. Необходимо достаточно четко понять положения взаимодействия, активности, нормативности и вариативности, анализа и синтеза в теории деятельностного подхода [136, с. 92].

Для нас достаточно важно раскрыть понятие взаимодействия «человека с миром», которое предполагает его реализацию в разных сферах. Так, с точки зрения философии взаимодействие субъекта и объекта относится к любой деятельности и её видам. В рамках образовательной деятельности положение о взаимодействии субъекта и объекта деятельности выглядит следующим образом: в качестве субъекта рассматривается обучающийся, а в качестве объекта – знания, умения и навыки, необходимые для эффективного осуществления им будущей педагогической деятельности. Для положительного результата процесса формирования профессиональной ответственности будущего педагога необходимо обучающегося перевести в субъектную активную позицию, когда из абстрактного субъекта деятельности он превращается в конкретного субъекта профессиональной деятельности, а в дальнейшем в хорошего специалиста. В этой позиции он способен не только отражать окружающую действительность и подстраиваться под нее, но и переделывать ее, создавать в ней новые реалии. Это подтверждает психологический принцип о диалектическом единстве интериоризации и экстериоризации на всем пути развития деятельности. В этом процессе психика субъекта деятельности всегда активна на всех уровнях и во всех формах реализации деятельности индивидов, групп и коллективов. Активность предполагает системогенез деятельности, который обеспечивается за счет интеграции продуктивного, творческого начала, берущего верх над началом репродуктивным.

В таких условиях происходит формирование профессиональной психики за счет освоения знаний и умений профессионального характера, накопления опыта профессиональной работы. Е. А. Климов, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков трактуют психику человека как «наполненную конкретным профессиональным содержанием, охватывающим не только производственно-технические знания, умения и навыки, но и чувственную и интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы, составляющие суть способностей и ядро личности – индивидуальность каждого специалиста» [65, 152, 109]. Профессиональные знания накладывают свой отпечаток на все характеристики человека как индивида, субъекта деятельности, личность и индивидуальность.

Нормативность и вариативность деятельности происходит одновременно. Нормативность есть «тенденция к сохранению всего полезного, что приобретено в деятельности» [137, с. 87]. Вариативность же есть реализация тенденции к изменению достигнутого для целесообразного улучшения, совершенствования либо по причине нецеленаправленного разрушения [137, с. 72]. Нормативность и вариативность как свойства любой деятельности, сосуществуют и находятся в противоборствующем состоянии на всех уровнях и во всех формах деятельности, но только вариативность дает развитие любой деятельности.

Данное свойство также позволяет констатировать, что деятельность алгоритмична и стохастична. С одной стороны, задаются четкие программы действий для человека, с другой – предполагается наличие гибких средств для выражения постоянного и переменного в содержательной и операциональной сторонах деятельности.

В соответствии с этим вариативность и нормативность деятельности предполагает сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности.

Анализ и синтез как свойства обуславливают использование интеграции различных составных частей профессиональной подготовки будущих педагогов, направленной на овладение необходимыми общекультурными и профессиональными компетенциями, а также формирование личностных качеств.

По мнению Г. В. Суходольского, выделяют два типа познания деятельности: учебное и научное [137, с. 137]. За счет реализации основной функции учебного познания приобретает квалифика-

ция. Результатом является образно-понятийная модель деятельности у субъекта, способная к активному бытию. Особенность учебного познания деятельности заключается в том, что в познании, точнее в передаче нормативного знания от обучающего к обучаемому, используются не только вербальные конструкции, но и невербальные, сенсомоторные действия [152]. Это связано с тем, вербальное описание действия не всегда субъект может воспроизвести, так как он способен вносить свои изменения (в том числе и ошибочные). Частое повторение действия-норматива усваивается, причем, как правило, в индивидуально в измененном виде, что составляет элемент индивидуального стиля в осваиваемой деятельности.

В дополнение к этому стоит говорить о необходимости использования «поведенческих стереотипов» в процессе учебного познания. Формирование поведенческих стереотипов происходит в специально создаваемых условиях профессиональной деятельности [20]. Об этом указано в поведенческом подходе, разработчиками которого являются Г. А. Берулава, М. Н. Берулава.

Под поведением Г. А. Берулава, М. Н. Берулава понимают «вид психической активности, который не осознается человеком на этапе ее осуществления, хотя в дальнейшем он может целенаправленно анализироваться» [20, с. 12]. Деятельность, в отличие от поведения, рассматривается всегда как вид психической активности, который детерминирован сознательно поставленной целью, и деятельность человека имеет рациональную целевую основу. «Поведенческие стереотипы намного устойчивее, чем рациональные формы деятельности: “сформируешь привычку – пожнешь натуру”» [20, с. 12]. В психической активности человека достаточно много места занимают не только рациональные виды деятельности, но и бессознательные автоматизированные паттерны поведения – стереотипы.

«Интегративным процессуальным феноменом стереотипной психической активности, детерминированным образом мира, является стиль психической активности, который может быть также назван стилем поведения (в широком смысле этого слова) или же стилем индивидуальности» [21]. Именно в стиле поведения проявляется индивидуальность, поскольку это характеристика сферы бессознательного. В этом направлении существенно то, что в самой деятельности, которая обезличена, всегда будет видна индиви-

дуальность человека, которая проявляется в его поведении. Поведение определяется индивидуальностью, вследствие этого стереотипы поведения остаются постоянными.

Г. А. Берулава, М. Н. Берулава считают, что «нельзя получить развитую личность, формируя только ее сознание и не формируя ее поведение, поскольку они имеют разные психологические механизмы» [21, с. 11]. Сформированные коммуникативные, эмоциональные и поведенческие стереотипы позволят будущему педагогу быть успешным в сфере профессиональной деятельности.

Интеграция деятельностного и поведенческого подходов позволяет констатировать следующее: важно усвоение каждого норматива действия, в том числе и формирование необходимых профессиональных стереотипов, которые и являются возможными и целесообразными вариантами каждого норматива. Профессиональные стереотипы – это индивидуальная составляющая поведения будущего педагога, которая позволяет говорить об уровне сформированности профессиональной ответственности.

Таким образом, через призму деятельностного подхода необходимо рассматривать профессиональную педагогическую деятельность, направленную на гармонизацию отношений субъекта и объекта; человека, группы и среды на основе развития личности будущего специалиста и становления его профессиональной ответственности. В основе процесса становления будущего педагога лежит именно образовательная деятельность, основывающаяся на методологии деятельностного подхода. С точки зрения компетентностного подхода цель образовательной деятельности определяется как совокупность компетенций, которыми должен овладеть обучающийся, с позиций деятельностного подхода – это субъект, который интериоризирует компетенции в процесс образования.

На основании вышеизложенных психолого-педагогических подходов к становлению профессиональной ответственности будущего педагога стоит обозначить следующее:

1. Рассмотренные методологические подходы необходимо представить исходя из уровней методологического знания: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического.

2. В рамках философского уровня нами рассмотрены основные категории: методология педагогики, её предмет – образовательная практика, функции, подход как методологическая катего-

рия, педагогическая парадигма. К общенаучному уровню необходимо отнести подход, имеющий междисциплинарный характер, а именно аксиологический, представляющий собой основу становления профессиональной ответственности будущего педагога. Данный подход дает возможность широкой вариативности организации образовательного процесса и подготовки будущего специалиста. На конкретно-научном уровне – компетентностный и деятельностный подходы. Реализация вышеназванных методологических подходов осуществляется во взаимосвязи с культурологическим подходом, где культура рассматривается как специфический способ человеческой деятельности. Культурологический подход задает определённую социально-гуманистическую программу для становления профессиональной ответственности в университете.

3. Педагогические парадигмы, рассмотренные нами, позволяют сблизить теорию и практику педагогической деятельности в процессе подготовки будущего педагога. Они, как «средства анализа», позволяют проникнуть в причинно-следственные связи образовательной системы, в модели профессионального поведения, что позволяет увидеть многообразие педагогической действительности.

Глава 3. Деонтологический подход в методологии процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога

3.1. Сущность деонтологического подхода

Основываясь на рассмотренных выше подходах к определению понятия «профессиональная ответственность», стоит обозначить, что большинство исследователей рассматривают его как отношение зависимости, обусловленное служебными обязанностями, самой личностью; мы трактуем профессиональную ответственность как свойство личности, посредством которого выполняется функция регулирования, контроля и самоконтроля профессионального поведения. Эти функции определяют две стороны: нравственную сторону, представленную личностными ценностными ориентациями, совестью, и правовую сторону – моральными нормами и ценностями общества, профессиональной деятельности.

Применение деонтологического подхода в рамках становления профессиональной ответственности будущих специалистов связано с актуализацией правовой стороны данного свойства, когда будущий педагог выступает как гражданин и профессионал своего дела.

Отношение зависимости будущего педагога как гражданина возникает прежде всего от норм и законов, принятых на государственном уровне. В отношениях между правовым государством и гражданами приоритет принадлежит правам человека, которые не могут нарушаться законами государства и его действиями. Основу концепции прав человека, принятой во всем мире, составляет формула: права человека абсолютны, интересы государства относительны. В правовом государстве применяется принцип «Разрешено все, что не запрещено законами, соответствующими Конституции».

Для определения путей и способов формирования будущего педагога, способного жить в правовом государстве и осуществлять профессиональную деятельность с учетом требований законов общества, важно сформировать у него четкое понятие об их существенных признаках. В этом направлении существенны слова К. П. Яновского, что «существеннейшие интересы общества и государства требуют, чтобы высшие заведения давали нам людей,

развитых духовно и телесно, не только обладающих известной суммой научных знаний, но и воспитанных в строгом уважении к закону» [8, с. 447].

Отношение зависимости будущего педагога как профессионала своего дела возникает от этических и должностных ценностей, идеалов педагогической профессии – в широком представлении. Безусловно, от овладения навыками личностно-деловых коммуникаций и межкультурного, поликультурного сотрудничества; понимания ответственности за свое профессиональное поведение, за освоение общечеловеческих ценностей и проведение требований государственных стандартов образования – в узком специализированно-профессиональном понимании.

Внешняя сторона «зависимостей» будущего педагога от социальных и профессиональных требований, которая представлена в рамках деонтологического подхода, не исключает, что «в основе подхода лежит понимание и утверждение уникальности индивидуальности каждого субъекта целостного педагогического процесса, ценности его жизненного опыта, то есть приоритетности индивидуально-личностного начала в человеке» [39, с. 52].

Становление профессиональной ответственности будущего педагога обусловлено следующими предпосылками деонтологического подхода.

Во-первых, объективными, которые рассматриваются через характеристики: повышение государственных требований к уровню подготовки будущих педагогов, в том числе к воспитательной составляющей процесса; постановка новых квалификационных характеристик и введение новых профессиональных стандартов педагогов; объективная необходимость интеграции современных достижений психолого-педагогической и деонтологической науки и практики профессионально-педагогической деятельности в сфере подготовки.

Во-вторых, это нормативно-правовые предпосылки, где акцент ставится на принятых вновь нормативно-правовых документах и подзаконных актах о функционировании современной системы образования, в которых провозглашается повышение ответственности педагогических работников за соблюдение профессионально-этических норм, качество преподавания. В этом плане уни-

верситетам предоставляется возможность определять содержание образовательных программ.

В-третьих, это субъективные предпосылки, касающиеся личностного становления самого специалиста, формирования у него потребности в постоянном совершенствовании профессионального уровня, что даст ему определенный потенциал быть конкурентоспособным в своей профессиональной сфере.

Для более подробного раскрытия сущности и содержания деонтологического подхода необходимо обратиться к истокам развития науки деонтологии.

Деонтология происходит от греческих слов «деон» (нужное, должное) и «логос» (учение), т. е. в буквально-дословном переводе «учение о должном».

В «Оксфордском толковом словаре» деонтология (deontology) определяется как наука, занимающаяся изучением этики и корректного поведения людей [166]. В словаре иностранных слов понятие «деонтология» рассматривается как учение о правах и обязанностях человека, учение о его нравственности [135]. В «Новейшем философском словаре» деонтология (греч. deo – должное и logos – учение, слово) рассматривается как концепция, раздел этической теории, в котором разбираются вопросы и проблемы долга и должного (всего того, что выражает требования нравственности в форме предписаний) [101]. Соответственно, деонтология изучает «разные формы выражения долженствования, путем которого нравственность выражает требования социальных законов, принимает различные формы в частном поведении, общих нормах и требованиях» [144].

Понятие «деонтология» впервые было введено Джереми Бентамом (Jeremy Bentham) (1748–1832), английским философом и основателем Лондонского университета, для обозначения особой научной дисциплины, в основе которой лежало изучение нравственности, этики и долга человека, профессионала [4, 34, 72, 96].

В настоящее время деонтология как наука рассматривает общие проблемы, касающиеся долга как особенности, связанной с социальной необходимостью и рассматриваемой в виде руководства к действию.

Обращение к деонтологическим знаниям в настоящее время отмечается в философских концепциях, в социальных системах, в

том числе и в образовании. Деонтологизация знания следует из номиналистической традиции в философии, отделяющей в той или иной форме общие понятия от «обозначаемых вещей» [83].

В философских концепциях разводятся понятия «онтологизация» и «деонтологизация». Онтологизация характеризуется как отношение к истине, бытию; представлена как поиск или процесс, предполагающий выведение к явленности. Деонтологизация – процесс, находящийся в «оппозиции» по отношению к онтологизации [36, с. 31]. Соответственно, деонтологизация с точки зрения философии определяется как «подмена основания вещи произведенной фактичностью, которая наделяет ее своей мерой. Через неявленность истины реализуется угроза “проглядеть непотаенное и перетолковать его”» [149]. Деонтологизация как бы замещает сущность вещей некой видимостью, имитирующей подлинное бытие. В современных условиях видимое рассматривается как подлинное, становится квазипредметом и располагает свою кажущуюся предметность поверх «вещной природы мира».

Деонтологизация знаний, происходящая в образовании, по убеждению А. О. Карпова, происходит в результате потери связи с фундаментальными основами образования. Ученый, в продолжение своей мысли, представляет основные причины деонтологизации образования. «Во-первых, как института, призванного выполнять исторически сложившиеся социальные цели и функции (социальная деонтологизация); во-вторых, как место духовного развития человека, выводящее в культурно истинное, соотнесенное с призванием и осмысленное им русло жизненного движения (экзистенциальная деонтологизация)» [62]. Соответственно, для образования можно выделить два вида деонтологизации: социальную и экзистенциальную. Появление экзистенциальной деонтологизации связано прежде всего с развитием цифрового общества, в котором замедляются процессы внутреннего самоизменения и развития человеческой души, а на уровень образовательной трансформации человека выводится потребление внешних форм культуры, которые нормируют его поведение. Г. П. Щедровицкий говорит, что в данном случае «мы имеем дело только с цивилизованно-потребляющим человеком, а не с человеком, живущим полной культурной жизнью» [154].

В целом деонтологизация знаний и развитие деонтологии как науки связаны с тем, что происходит трансформация сознания в обществе, в том числе в образовании. Основной чертой современного общества является отступление от онтологизации, которая доктринально истолковывает сущее и бытие человека и переход на деонтологические основы интерпретации бытия.

В связи с этим в рамках деонтологии как науки выделяют педагогическую деонтологию (В. М. Гребенникова, Г. А. Караханова, Г. М. Коджаспирова, Е. В. Коробова, К. М. Левитан и др.). Педагогическая деонтология – наука о поведении педагога действующего в соответствии с профессиональным долгом [39, 60, 66, 72, 83]. В работах А. Н. Аверьянова [3], М. Вартофского [33], Е. Г. Силяевой [129] и ряда других ученых подчеркивается, что педагогическая деонтология как наука представляет собой систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы, общества и мышления, имеет ряд предпосылок своего возникновения (исторические, социальные, культурные и другие предпосылки). Эта наука представляет собой обобщенную систему знаний о кодексе профессионально-этического поведения педагога, имеет предмет исследования, систему понятий.

Свое развитие педагогическая деонтология получила в начале девяностых годов XX в., и связано это было с общественно-политическими процессами, социокультурными и экономическими изменениями в стране. Реформы, начатые в школе, также потребовали изменения в профессиональной деятельности педагога. К. М. Левитан по этому поводу писал: «Современная социальная ситуация ставит перед учителем такие новые сложные проблемы, как низкая мотивация учения и невысокий уровень знаний школьников, разрыв между образованностью и воспитанностью, бедность духовных интересов, средовая и социальная дезадаптация детей. Образовательные учреждения требуют полноценных личностей педагогов, поскольку основное “орудие” труда учителя – его собственная личность, профессиональная зрелость которой позволяет находить оптимальные педагогические решения в постоянно меняющейся производственной ситуации» [83, с. 28].

Требования к личности педагога, к его поведению и ведению образовательной деятельности всегда выдвигались исходя из соци-

ально-исторической ситуации развития общества. В зависимости от этого менялся сам педагог и его социальный статус.

Так, в Древней Месопотамии, Вавилоне, Ассирии учителя имели высокий социальный статус и в соответствии с ним высокий уровень заработной платы. За внимание педагога боролись родители, которые делали всяческие ему подношения. В Древнем Египте профессия учителя была основой социального благополучия человека: «Смотри, нет другой должности, кроме должности учителя, где человек всегда начальник», – давали наставления родители. Обучение и воспитание шло в направлении развития умений стойко переносить удары судьбы. В Древнем Китае деятельность учителя считалась почетной, где учитель-наставник почитался на уровне отца, и он заботился о том, чтобы научить ученика самостоятельно ставить и решать различные задачи.

В России были свои представления о роли педагога. В Древней Руси укоренилась традиция создавать школу в семье, первым учителем был священник и глава семейства, источником образования служил приходский храм, в котором главным инспектором был духовный отец. «Классным наставником» (прим. В. О. Ключевский) в каждой семье был отец, или домовладыка. Древняя русская семья имела особое устройство и включала в себя не только самых близких членов семьи, но и родственников, домочадцев, слуг. Обучали в семье не конкретным наукам, а житейским правилам, ведению жития. Вся наука шла от предков, и «домохозяйин» «освежал» знания в храме при участии духовного отца и старался дальше внушить их своим домашним, старался «учити страху Божию и вежеству и всякому благочинию». Следовательно, первой целью воспитания в семье было прежде всего передать житейские знания и научить ремеслу. По убеждению В. О. Ключевского, вторая цель – «строение «мирское», имевшее целью воспитать гражданина, члена общества, который знал бы, как поступать ему в разных житейских обстоятельствах, в сношениях с людьми, чтобы жить «не в укор и посмех» [8, с. 393]. Соответственно, миссия учителя в семье, отданная отцу, заключалась прежде всего в воспитании достойного гражданина общества.

Во второй половине XVIII в., при правлении Екатерины II, её помощник И. И. Бецкой совершил попытку оторвать школу от семьи и поставил её во враждебное отношение друг к другу. Суть его

подхода состояла в том, чтобы полностью изолировать воспитанников от воздействий окружающей среды, в том числе от семьи. Таким образом, предполагалось воспитать «новых отцов и матерей», оторвав их от традиций семьи, исходя только из педагогической целесообразности. Для этого требовались новые наставники и педагоги, умеющие учитывать возрастные особенности учеников, заинтересовать обучающихся, но не заставлять многое заучивать, зубрить. Таких учителей в России не было, и И. И. Бецкому пришлось привлекать иностранных учителей, в связи с этим проектируемый план осуществился частично, механический перенос на отечественную почву иностранного педагогического опыта результатов не дал.

В дальнейшем история педагогики показывает, что заинтересованность в подготовке собственных ответственных за свое дело педагогов, готовых действовать с учетом потребностей и возможностей собственной страны, активно проявляется. Так, большой вклад в развитие педагогической деонтологии внесли работы К. Д. Ушинского, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. В педагогическом наследии этих педагогов виден интерес к проблеме этики и деонтологии.

К. Д. Ушинский отводил личности педагога особую роль и подчеркивал, что при воспитании подрастающего поколения «все должно основываться на личности воспитателя, так как воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности воспитателя в деле воспитания. Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» [142, с. 68]. Основная цель воспитателя состоит в том, что он «должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [142, с. 96].

В продолжение сказанного П. П. Блонский констатирует: «Педагог должен быть сам воспитанным и образованным человеком. Учитель должен быть не энциклопедическим словарем, а Сократом». Обращаясь к педагогам, ученый призывал их: «Любите не

школу, а детей, приходящих в нее, любите не книги о действительности, а самую действительность, не жизнь суживайте до учения, а учение расширяйте до жизни... Вы должны постоянно совершенствоваться» [цит. по 104, с. 38].

О конкретных личностных качествах педагога высказывался А. С. Макаренко: «Все действия и поступки педагога должны быть осознанными, а это невозможно без таких качеств личности, как целеустремленность, педагогический такт, требовательность и уважение к личности, товарищеская взаимопомощь, взаимное доверие и ответственность всех за одного и одного за всех... Должен быть коллектив воспитателей, а где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребёнку, там не может быть никакого ответственного отношения педагога к выполнению своего профессионального долга» [90, с. 96].

В. А. Сухомлинский подчеркивал, что личность учителя должна оказывать яркое, действенное и благотворное влияние на личность ученика. По мнению В. А. Сухомлинского, «каждый педагог должен достигнуть той вершины, где он, поступая так, как велит долг, делая возможным то, что кажется с первого взгляда невыполнимым и недостижимым, проявляет величие духа» [138, с. 86].

В рамках современной гуманистической парадигмы основная роль педагога помогающая, фасилитаторская. М. Н. Берулава констатирует, что «гуманистически ориентированный педагог должен обладать позитивным отношением к ученику: он принимает ребенка таким, каков он есть, понимая необходимость коррекции отдельных качеств с учетом общего положительного отношения к целостной личности ребенка» [19, с. 14]. В этом смысле он помогает ученику, с точки зрения современной интерпретации – выполняет фасилитаторскую («фасилитатум» – помощь) функцию. Эта функция облегчает взаимодействие между педагогом и учеником, «способствует принятию, пониманию, проявлению терпимости к чужой культуре, мнению, верованию. Проявление открытости к миру и детям позволяет педагогу не быть “страшным для ребенка”, дает ему возможность в любых ситуациях обращаться к педагогу» [24, с. 76].

Гуманистическая парадигма в качестве исходной этической, деонтологической нормы для педагога называет любовь к детям.

Педагог должен нести в себе высший уровень гуманности, проявлением которого становится помощь ученику в его нравственном развитии.

Таким образом, педагогическая деонтология призвана обсуждать проблему становления личностных качеств педагога и в целом его социальный статус в контексте исторического этапа развития общества.

Педагогическая деонтология также разрешает проблему соотношения норм общечеловеческой морали и специальных норм, непосредственно вытекающих из особенностей профессиональной педагогической деятельности. Нормы общечеловеческой морали, проявляемые во взаимоотношениях с другими людьми, определяют личность педагога и специальные нормы – в педагогической деятельности, определяют уровень его профессионализма, становления профессиональной ответственности.

Включенность нравственности в целом в жизнь и работу будущего педагога является отражением духовности человека, поскольку нравственно такое отношение человека к человеку, которое базируется на любви к нему. Оно предполагает такое общение, когда другой человек не может быть орудием, средством для достижения каких-либо своих целей, «что свидетельствует о выходе за пределы наличной ситуации и осознании им бесконечной природы существования своего собственного “Я” и “Я” другого, поэтому при таком условии отношение к другому как к своему другому “Я” является единственно возможным» [123].

Следовательно, нравственность и моральность являются основой отношения к действительности у будущего педагога. С одной стороны, моральность дает подчиненность нормам, принятым в данном обществе, с другой – нравственность есть ориентир на самостоятельное принятие решений, абсолютные принципы и ценности. Мораль связана с жизненной ограниченностью человека как члена той или иной социальной группы в их наличном бытии и представляет собой определенную и конечную систему норм и правил. Соответственно, «связана с внешней целесообразностью и необходимостью. Нравственность связана со свободой, с возможностью выбора» [83, с. 127].

В педагогической деонтологии обсуждается вопрос о значении долга в личной и профессиональной деятельности специали-

ста. В данном контексте долг рассматривается как нравственная форма осознания необходимости действия в рамках профессиональных обязанностей. С точки зрения И. Канта, человек поступает нравственно, когда поступает по долгу: «Путь долга, истинный путь жизни, не должен быть покидаем ни на одно мгновение. А если бы он был покинут хотя бы на одно мгновение, истинная, настоящая жизнь человека прекращается... Только из него возникают необходимые условия того достоинства, которое и люди могут дать самим себе. Это именно то великое, что возвышает человека над самим собой (как часть чувственного мира) [79].

Задачами педагогической деонтологии как науки являются: раскрыть значение профессионального долга педагога, основные аспекты ответственности, конкретнее – профессиональной ответственности за результаты педагогической деятельности; определить систему норм и требований, предъявляемых к педагогу в процессе взаимоотношений с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией; раскрыть условия их реализации в практической деятельности. Взаимоотношения со всеми субъектами образовательной деятельности влекут за собой изучение вопросов, связанных с конфликтами и конфликтными ситуациями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, а также определение направлений стимулирования и активизации осознания моральных и профессионально значимых отношений, воспитания деонтологических качеств личности, раскрытие значения норм профессиональной деятельности педагога, определение путей повышения престижа педагогической профессии.

В целом педагогическая деонтология призвана разъяснять значение тех или иных действий, поступков, мотивов, характерных личностных качеств педагогических работников, содействовать формированию необходимых для данной профессии нравственных черт, поведенческих стереотипов, которые способны оказать помощь в выполнении профессиональных функций. Педагогическая деонтология определяет нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Существование нормативных профессиональных требований помогает педагогу сознательно регулировать свое поведение в рамках профессиональных обязанностей.

Педагогическая деонтология осмысливает проблему деонтологической подготовки будущих педагогов в рамках педагогиче-

ского образования. Этой проблеме посвящены работы К. М. Левитана, Е. В. Коробовой, Г. А. Карахановой, К. М. Кертаевой и других исследователей. Ими выявлены основы понятий «деонтологическая готовность», «деонтологическое кредо», «деонтологическая компетенция» и «компетентность», разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования.

В своих исследованиях Г. М. Кертаева анализирует понятие деонтологической готовности к педагогической деятельности. Деонтологическая готовность будущего педагога рассматривается как формирование компетентного специалиста с развитым чувством долга. Она видит данную готовность как основную цель реализации компетентного подхода к профессиональному образованию: «Эффективность же деятельности профессионала, безусловно, связана с его личностной характеристикой. Поэтому, на наш взгляд, в понятийной системе компетентного подхода особое место должно уделяться проблемам деонтологической подготовки будущего педагога [цит. по 110, с. 320]. Таким образом, присвоение соответствующих компетенций происходит посредством развития способности к исполнению долга, что закладывает основы высоконравственного характера действий будущего педагога.

В основе понятия «деонтологическая готовность» как основного компонента компетентности специалиста лежит глубокий нравственный смысл: «осознание и присвоение профессионального долга, чувство ответственности, личностное расположение к профессии, отзывчивость, любовь к детям, позитивные индивидуально-психические качества» [116, с. 320]. Достаточно четко в работе Г. М. Кертаевой разведены понятия профессионального долга и профессиональных обязанностей педагога. Профессиональный долг – внутренняя потребность, глубокая убежденность в необходимости определенных действий, необходимость следования определенной линии поведения.

Процесс формирования деонтологической готовности необходимо начинать с периода обучения в вузе, когда начинает происходить выработка убеждений. Деонтологическая подготовка направлена на формирование убеждений как совершенное отражение в действительности педагогического сознания, а также его отношения к профессиональному долгу. Твердые убеждения педагога в

процессе профессиональной деятельности трансформируются в деонтологическое кредо (убеждения, взгляды, основы мировоззрения) – внутренние убеждения педагога, формирующие его миропонимание, основанное на осознании профессионального долга, которые становятся регуляторами его поступков.

Исходя из вышесказанного, стоит обозначить, что понятие «деонтологическая готовность», используемое Г. М. Кертаевой, вписывается в понятие профессиональной компетентности и рассматривается как один из компонентов, который несет в себе нравственный смысл. Формирование деонтологической готовности будущего педагога предполагает процесс становления сознания будущего специалиста, при котором происходит процесс осознания своего долга в необходимости осуществления профессиональной деятельности, соответствующей этому долгу. Это сложный процесс подготовки будущего педагога, который связан с формированием сознания будущего педагога – отражением объективных обязанностей студентов в идеях, чувствах, убеждениях, во внутренних мотивах к педагогической деятельности и осознании необходимости присвоения данных компетенций.

Несколько в другом контексте представлено понятие «деонтологическая готовность» у И. А. Филатовой [143], оно определяется как доминирующая по своей значимости характеристика профессионально-педагогической направленности, компетентности, креативности, включающая в себя способность к рефлексии результатов профессионального поведения и деятельности. И. А. Филатова считает, что деонтологическая компетентность педагога как логический результат практической реализации деонтологической готовности является, в свою очередь, основополагающим компонентом его деонтологической культуры, которая проявляется в профессиональных умениях, профессиональном поведении, поступках, в различных методических ситуациях, требующих внутреннего нравственного выбора [143, с. 25].

И. А. Филатова выделяет метауровень профессиональных компетенций и профессиональной компетентности: деонтологическая компетенция и деонтологическая компетентность. Деонтологическая компетенция – совокупность полномочий в исполнении деонтологических норм и принципов профессионального поведения педагога, сфера профессиональной деятельности, в которой буду-

щий педагог обладает необходимыми деонтологическими знаниями и опытом. Деонтологическая компетентность определяется как уровень теоретической и практической деонтологической подготовленности к профессионально-педагогической деятельности, степень овладения деонтологическими знаниями и способами деятельности, необходимыми для принятия эффективных решений в деонтологически-ориентированных ситуациях профессионального взаимодействия.

В работе исследователя анализируются основные парадигмы деонтологической компетентности: социальная, профессионально-деятельностная и профессионально-личностная – и стадии формирования деонтологической компетентности (актуализация витогенного опыта деонтологического характера, формирование начальной деонтологической грамотности, формирование деонтологических знаний и овладение способами профессионального поведения на основе соблюдения деонтологических норм, формирование деонтологически значимых качеств; овладение деонтологической культурой и профессиональным мировоззрением).

Таким образом, И. А. Филатова обозначает, что важным направлением в подготовке педагога является формирование его деонтологической компетентности, где деонтологическая подготовка рассматривается как эффективное средство повышения качества педагогического образования. В рамках действующего компетентностного подхода, который призван повысить качество подготовки педагога к профессиональной деятельности, основным показателем будет степень соблюдения деонтологических норм и принципов профессионального поведения [143].

Применение деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ рассматривала В. М. Гребенникова. В состав профессионально-коммуникативной культуры включена деонтологическая компетентность [39].

Достаточно четко в исследовании В. М. Гребенниковой выдвигаются позиции применения деонтологического подхода к развитию профессиональной культуры менеджера образования в системе повышения его квалификации. В основе подхода заложен приоритет уникальности индивидуальности каждого субъекта об-

разовательного процесса, ценности его жизненного опыта, то есть приоритетность индивидуально-личностного начала в человеке.

В целом реализация деонтологического подхода содействует личностному и профессиональному росту специалиста и ориентирует его на «принятие и осознание специалистом этико-должностных, нравственных, императивно-кодексных норм, ценностей, идеалов педагогической профессии, как в широком, так и в узком специализированно-профессиональном понимании; на основе овладения вариативными навыками личностно-деловых коммуникаций и межэтнического, поликультурного сотрудничества; понимания ответственности за свое профессиональное поведение; осознания своей высокой миссии как носителя родной культуры, речевой культуры как представителя учительской интеллигенции, а также на основе принятия ценностей толерантности как базовой составляющей педагогического общения и коммуникативной культуры руководящего работника» [39].

Деонтологическая компетентность как часть профессионально-коммуникативной культуры педагога, по мнению В. М. Гребенниковой, напрямую связана с развитием качеств и свойств личности, требуемых для профессиональной деятельности: нравственности, морали, долга, этичности и др.

Исходя из вышесказанного, деонтологическая компетентность является частью правовой культуры, поскольку как моральность регулирует поведение личности и общественные отношения, так и право реализует эту же функцию. Однако они имеют ряд существенных различий в способах формирования и механизмах реализации.

Право всегда устанавливается и регулируется государством [82, с. 23]. В современных условиях с юридической точки зрения государство – это правовая форма политической организации общества [156, с. 217]. Термин употребляется в трех значениях:

1) совокупность людей, проживающих на определенной территории и объединенных государственной властью (союз подвластных или публичный правовой союз);

2) аппарат, т. е. совокупность государственных органов и должностных лиц;

3) совокупность политических, публично-властных отношений, регулируемых правом.

Власть регулирует отношения не только между индивидами, но и между социальными группами. Эти отношения функционально регламентируются законами, где закрепляются правовые нормы. Законы, закрепленные в них правовые нормы являются необходимой формой обеспечения свободы граждан.

В правовом государстве это «государство, ограниченное в своих действиях правом, подчиненное воле суверенного народа, выражаемой прежде всего в конституции и призванное обеспечить индивидуальную свободу, основополагающие права личности» [103, с. 28], законы гарантируют человеку естественные права, присущие ему от рождения как свободной личности. В основе теории правового государства лежит стремление оградить граждан от диктата и произвола со стороны власти, обеспечить индивидуальную свободу, основополагающие права личности: на жизнь, безопасность, собственность и другие. В правовом государстве действует принцип взаимной ответственности государства и граждан за соблюдение закона, а также принцип равенства всех перед законом; демократические принципы и процедуры, обеспечивающие реализацию гражданских прав человека на уровне международно признанных норм. Главная особенность правового государства – главенство закона, равное подчинение ему как частных, так и властных, управляющих структур.

В этих целях требуется правовое образование всех граждан, в первую очередь будущих педагогов, знание механизмов правового регулирования общественной и личной жизни. Следовательно, требуется формирование правовой культуры будущего педагога.

По мнению О. В. Лебедевой, правовая культура личности включает знание, уважение и выполнение человеком правовых норм, высокоразвитое чувство справедливости, готовность к правоохранительной деятельности [82, с. 20]. Правовая культура личности составляет основу правовой культуры общества, трактуемой как сумма накопленных в обществе в ходе исторического развития и воспроизводящихся правовых ценностей [163, с. 326].

Правовая культура неразрывно связана с деонтологической культурой. Если рассматривать права как явления культуры, то необходимо осмыслить основы духовности и выявить возможности ее выражения во всех сферах человеческого бытия, в том числе и в праве. В этом направлении необходимо:

а) раскрыть специфические правоформирующие факторы культуры;

б) определить связи права с другими формами бытия – экономической, политической, моральной, религиозной и т. д. [41]

По своей сути право может входить в противоречие с культурой. С одной стороны, оно ограничивает свободу человека, с другой – правовые отношения упорядочивают жизнь, способствуют преодолению в ней беспорядка и произвола. Правовые нормы могут рассматриваться в качестве феноменов культуры. Наличие правовой культуры у человека позволяет налаживать жизнь людей посредством реализации правовых отношений, установлений, учреждений. Правовые отношения в этом случае становятся феноменами культуры, поскольку в них воплощены ценности культуры – добро, истина, справедливость, свобода.

Право является ориентиром нравственного поведения будущих педагогов и универсальным регулятором межличностных отношений. Все это дает возможность упорядочить отношения как в рамках человеческого сообщества, так в целом в государстве. Право предоставляет свободу каждому человеку с учетом индивидуальных различий природного, морального и социального характера.

Содержание правовой культуры представлено справедливостью, которая обеспечивает эффективные совместные действия субъектов образовательной деятельности и достижение педагогических целей.

Древнегреческий философ Платон говорил о справедливости как о принципе права и основе государства. Право – это единственное средство, способное обеспечить такое равенство людей в обществе, при котором частные интересы не противоречат интересам государства, а государство обеспечивает достаточную свободу, распределение благ и пользование ими по достоинству. Равенство в гражданских делах и в замещении государственных должностей трактовалось как демократия: «...это будут люди свободные: в государстве появится полная свобода и откровенность и возможность делать, что хочешь» [111, с. 312].

Право одновременно предоставляет необходимую свободу каждому с учетом индивидуальных различий природного, морального и социального характера. Соответственно, правовая культура не может рассматриваться в отрыве от другой этической ценно-

сти – свободы. Основное условие нравственной жизни – свобода. Идеалом философов являлось свободное развитие человека, его индивидуальной культуры, культурного общества, полная независимость взглядов, безграничная свобода творчества. Свобода как ценность представлена в трудах философов по-разному. М. С. Каган утверждает, что свобода не может быть признана абсолютной позитивной ценностью вследствие того, что она бывает также источником зла [55]. Свобода как ценность проявляется как выбор необходимого варианта. Так, в представлении о свободе как возможности выбора необходимо видеть вариант «делать или не делать», «поступать так или иначе».

Фундаментом правовой культуры будущего педагога должны быть такие ценности, которые под общими интересами признают соблюдение интересов каждого человека в отдельности. Это значит гармонизировать индивидуальные интересы и ценности с интересами и ценностями общественными. Между тем обладание правом может не совпадать с интересами его обладателя, и речь идет об обязанностях. В свою очередь, обязанности ограничивают свободу. Но смысл ограничения в том, чтобы найти связь между свободой и обязанностью. В качестве правовой ценности свобода напрямую связана с ответственностью, вследствие того что права могут не совпадать с интересами только одного человека. Владение правом – это значить иметь в виду обязанности других соблюдать это право. Поэтому в правовой культуре педагога обязанности являются механизмом реализации ценностей.

Таким образом, обладание правом означает возможность защищать свои личные интересы с учетом интересов других. Право выступает как внешний регулятор поведения человека, а мораль является его внутренним саморегулятором. Философская этика выделяет в морали два относительно самостоятельных структурных элемента: сознание и нравственное поведение, причем сознание идеально, а нравственное поведение представляет собой предметное действие [101].

Резюмируя вышеизложенное, стоит обозначить следующее.

Становление профессиональной ответственности будущего педагога в университете предусматривает прохождение определенных иерархических уровней развития деонтологической культуры (от деонтологической грамотности к деонтологическим зна-

ниям и нормам и в итоге к деонтологической компетентности). Деонтологическая культура и правовая культура являются частью общей профессиональной культуры будущего педагога.

Деонтологический подход к процессу становления профессиональной ответственности будущего педагога ориентирован на осознание специалистом нормативных требований, профессиональных норм, должностных обязанностей, ценностей педагогической профессии; понимание ответственности за свое профессиональное поведение, поступки и за их последствия, за осознание важности контроля и самоконтроля над профессиональным поведением; принятие ценностей общечеловеческого и педагогического характера как основных составляющих профессиональной культуры педагога. На этой содержательной основе в процессе подготовки будущего педагога происходит выработка профессионально-целесообразных стратегий и тактик, задач и планов решения педагогических задач.

Реализация деонтологического подхода в рамках подготовки будущего специалиста способствует его личностному и профессиональному становлению, что соответствует требованиям современной школы, которая нуждается в педагогах с высокой профессиональной ответственностью.

3.2. Деонтологические принципы процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога

В настоящее время идет активное использование деонтологического подхода в разных направлениях человеческой деятельности. Развитие данного подхода нами видится в контексте педагогической деятельности (о чем говорилось в предыдущем параграфе), а это значит, что особое внимание необходимо обратить на педагогическую деонтологию как профессиональную этику, которая гарантирует «отношение доверия между участниками деятельности и общения; включает в себя совокупность педагогических компетенций, которые обуславливают терпимость, профессиональную толерантность по отношению к другим людям и их идеям, моральную ответственность за принятые в учебной и воспитательной деятельности решения» [39].

Педагогическая деятельность педагога специфична по своей сути и вызывает необходимость создания свода этических и деонтологических правил, определяющих границы выполнения профессиональных обязанностей, в том числе устанавливающих пределы вмешательства или невмешательства во внутренний мир обучающегося.

Знание деонтологических правил и норм определяется как условие, продукт и средство познания педагогической действительности. С их помощью педагог вырабатывает отношение к себе как к профессионалу, к другим участникам педагогического процесса и уже через их призму оценивает все факты педагогической реальности.

Необходимость выработки свода правил деятельности педагога пришла к нам из другой науки – медицинской деонтологии. Медицинская деонтология фактически является историческим истоком деонтологии профессиональной деятельности разных направлений. Для медицинской деонтологии характерно то, что профессионал в рамках своей деятельности должен прежде всего соблюдать клятву Гиппократова, в современной интерпретации это Кодекс профессиональной этики врача РФ [68]. В нем представлены четкие нравственные ориентиры профессиональной деятельности, призванные способствовать объединению врачебного сообщества, повышению престижа и авторитета врача в обществе. В частности, врач-профессионал должен обладать следующими личностными качествами: нормативностью поведения и самоконтролем, что и требуется в настоящее время от современного специалиста с педагогической направленностью.

Педагогическая деонтология помогает регламентировать условия профессиональной деятельности педагога. В соответствии с этим стоит обозначить, что педагогическая деонтология помогает выстраивать профессионально-этические отношения педагога и обучающихся (в нашем случае будущих педагогов); педагога и педагогического коллектива; педагога и социосреды обучающегося, его непосредственного окружения; педагога и общества, государства, права, закона. В данном контексте определенно важно, как выстраиваются отношения педагога к самому себе как личности и профессионалу, какова собственная самооценка, адекватность самооценки результатов его деятельности. Все эти отношенческие рамки должны составить основу кодекса профессиональной этики

педагога. Кодекс позволяет представить перечень основных морально-этических норм и правил профессионального поведения в рамках должностных обязанностей.

В XX в. многие европейские страны озаботились проблемой создания кодексов, был организован особый социальный институт «этических комитетов». Этот институт разрабатывал и сегодня разрабатывает кодексы междисциплинарного характера (например, в учебных заведениях США, Великобритании, Швейцарии, Австрии, Франции существуют свои «этические комитеты»). К разработке кодексов привлекают общественные организации, которые помогают решить проблемы, связанные с регламентацией деятельности, проведением диагностических и контрольных процедур в образовательной деятельности.

Это специфическая институтированная форма этического комитета дает возможность проявления свободы всем участникам образовательного процесса и ограничивает автономию каждой личности. В этом случае каждый педагог имеет право сам выбирать, как жить, и вправе решать, каковы способы осуществления процессов воспитания и обучения подрастающего поколения.

В 1966 г. ЮНЕСКО в «Рекомендациях к статусу учителя» включило требование к учительским союзам о том, что они должны определять принципы профессиональной этики и профессиональной деятельности. Эти принципы будут содействовать обеспечению авторитета профессии и реализации профессиональных обязанностей в духе общепринятых принципов [118].

ЮНЕСКО, Интернационал образования, Международная организация труда организовали принятие Декларации профессиональной этики Всемирной организации учителей и преподавателей. В декларации представлены индивидуальные и коллективные обязательства учителей и других работников сферы образования. На третьем международном конгрессе Всемирной организации учителей и преподавателей (Education International), состоявшемся 25–29 июля 2001 г. в Йомтиене, Тайланд, она была принята. После того как декларация была принята, проводились международные исследования по проблемам этики поведения в школьных организациях. В итоге общественное мнение позволило уточнить некоторые этические ситуации, возникающие в сфере образования. К примеру, была затронута острая проблема, касающаяся конфликтов

этического характера во взаимоотношениях учителя и родителей, и ряд других этических проблем школьного образования. В результате это позволило скорректировать, обновить кодексы этики учителей [43].

Декларация продолжает анализироваться на конференциях разного уровня, которые обсуждают вопросы этики и деонтологии профессиональной деятельности педагога. Так, на конференции в Санкт-Петербурге был представлен опыт разработки «Профессионального кодекса учителя» в Нидерландах. В кодексе рассматривается не только повседневная деятельность учителей, но и опыт подготовки будущих специалистов с учетом уже разработанного документа [43].

Зарубежный опыт может представлять интерес для российского образования. Безусловно, правила деятельности педагога одинаковые в любой стране, но у нас в практике их применения существуют различные модели.

Ориентир для создания таких кодексов создает ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., и он обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики (п. 2 ч. 1 ст. 48) [44]. Необходимо определиться с понятием «профессиональная этика педагогических работников»: «совокупность моральных норм, определяющих отношение человека к своему профессиональному долгу... к людям, с которыми он связан в силу характера своей профессии, и, в конечном счете, к обществу в целом» [121, с. 217]. Исходя из такого понимания, профессиональная этика педагогических работников есть «совокупность моральных норм, определяющих их отношение к своему профессиональному долгу и ко всем участникам отношений в сфере образования». Эти нормы должны быть закреплены в определенных нормативных актах. На федеральном уровне в виде совокупности правил – кодекса – и на уровне организаций – в Положении как своде конкретных правил, носящем локальный характер.

Цель кодекса – установление этических взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, поднятие престижа профессии педагога, создание в общественном сознании положительного имиджа учителя, обеспечение улучшения психологического микроклимата, оптимизации общения образователь-

ной организации с внешней средой и в целом устойчивого ее развития в современных условиях.

В настоящее время образовательные организации самостоятельно разрабатывают этические кодексы с учетом специфики своей организации. В качестве основы для создания кодексов принимают следующие нормативные требования:

а) нормы-рамки, которые четко регламентируют поведение педагогов в настоящий момент;

б) нормы-идеалы, проектирующие наиболее оптимальные модели профессионального поведения на будущее [83].

Нормы-рамки и нормы-идеалы в качестве нормативных ориентиров поведения в различных системах взаимоотношений будущего педагога определяются посредством основных исходных принципов, которые предъявляются к профессиональной деятельности педагога.

Остановимся на ключевых позициях – основных принципах кодекса. К ним стоит отнести те, которые были сформулированы на IV Всемирном конгрессе по биоэтике в г. Токио (1998 г.). Президент международной ассоциации по биоэтике тогда сказал, что у него создалось впечатление, что глобальная биоэтика – это, в сущности, общий знаменатель региональных и национальных этик. Назовем четыре центральных постулата, высказанных на конгрессе:

– Автономия личности. Признание автономии личности (personal autonomy), право человека на самостоятельное разрешение вопросов, касающихся его психики, эмоционального статуса.

– Справедливость. Принцип справедливости – равный доступ всем к социальным благам.

– «Не навреди». Принцип Гиппократов «Не навреди», означающий, что этично применять к какому-либо лицу только те воздействия, которые не причинят ему вреда.

– «Сотвори благо». Принцип Гиппократов «Не только не вреди, но и сотвори благо». Первое обозначается как non-malfacience (непричинение вреда), второе – beneficience (благодеяние).

Еще один принцип стоит взять из медицинской деонтологии «Признай свою ошибку», о нем говорил Н. И. Пирогов в книге «Вопросы жизни. Дневник старого врача», он пишет о годах своего обучения в Дерпте в клинике профессора И. Мойера: «В бытность мою за границей я достаточно убедился, что научная истина далеко

не есть главная цель знаменитых клиницистов и хирургов. Я убедился достаточно, что нередко принимались меры в знаменитых клинических заведениях не для открытия, а для затемнения научной истины. Было везде заметно старание продать товар лицом. И это было бы еще ничего. Но, с тем вместе, товар худой и недоброкачественный продавался за хороший, и кому? Молодежи – неопытной, незнакомой с делом, но инстинктивно ищущей научной правды. Видев все это, при первом моем вступлении на кафедру я положил себе за правило ничего не скрывать от моих учеников, и если не сейчас же, то потом и немедля открывать перед ними сделанную мною ошибку, будет ли она в диагнозе или в лечении болезни» [108].

Это один из гуманистических принципов, в основе которого лежит деонтологическое начало, позволяющий обучающемуся дать возможность почувствовать, что педагог тоже может ошибаться. Умение замечать, тактично корректировать поведение окружающих в дальнейшем позволит ему увидеть собственные ошибки, что будет способствовать развитию ответственного поведения.

Перечисленные выше принципы биоэтики легли в основу создания профессиональных кодексов.

Универсальным принципом этического кодекса является «Не навреди!», данный принцип российского врача пронизан ограничениями и ответственностью [68]. Г. М. Коджаспирова считает, что для сохранения физического и психического здоровья личности, ее гармонического развития и педагог в своей профессиональной деятельности должен руководствоваться принципом «Не навреди!» [66].

Особая специфика педагогической деятельности требует создания свода этических правил, определяющих границы вмешательства и невмешательства во внутренний мир обучающегося. Основные принципы биоэтики, указанные в данном параграфе, имеют общечеловеческий характер, соответственно, должны быть в любом кодексе.

Министерством образования и науки Российской Федерации совместно с Профсоюзом работников народного образования и науки Российской Федерации был разработан кодекс профессиональной этики педагогических работников образовательных организаций (2014 г.). Цель кодекса – установление этических взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса,

поднятие престижа профессии педагога, создание в общественном сознании положительного имиджа учителя, обеспечение улучшения психологического микроклимата, оптимизации общения образовательной организации с внешней средой и в целом устойчивого ее развития в современных условиях.

Данный кодекс содержит общий свод принципов профессиональной этики и правил поведения педагогов и носит пока рекомендательный характер. В связи с этим каждая образовательная организация вправе вносить в него дополнения в соответствии со спецификой своей организации.

Обращаясь к нашей проблеме в контексте реализации деонтологического подхода, стоит выделить деонтологические принципы, которые выполняют нормативно-регулятивную функцию, т. е. предъявляют обязательные требования и правила к процессу становления профессиональной ответственности будущих педагогов.

Прежде чем обозначить деонтологические принципы, стоит рассмотреть само понятие «принцип». Принцип (от лат. *principium*) означает первоначало, основу, определяющие данное явление. В научных исследованиях под принципом понимается основное, исходное начало (положение), более или менее общее для данного явления.

Основу процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога составляют следующие деонтологические принципы:

- принцип гуманистической направленности;
- принцип индивидуального подхода;
- принцип природосообразности;
- принцип единства обучения и воспитания;
- принцип использования коллективных и групповых форм работы;
- принцип свободного осознанного выбора деятельности на пользу общества;
- принцип личностной обусловленности и педагогической поддержки;
- принцип взаимосвязи профессионализма и результативности деятельности педагога;
- принцип культуросообразности;

– принцип средовой обусловленности образовательного процесса.

Раскроем содержание обозначенных принципов.

Принцип гуманистической направленности. «Гуманизм», «гуманность» (от лат. *humanus* – человеческий) означает систему взглядов, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, защиту и охрану жизни, здоровья. Гуманистическая направленность образования означает приоритет социальной ценности личности, создание условий для защиты и обеспечения его прав, развития и воспитания, оказания ему помощи в жизненном самоопределении, интеграции в поликультурное общество. Основные требования данного принципа:

– образовательные технологии реализуются в интересах личности и должны способствовать формированию всесторонней развитой личности;

– процесс реализации образовательных технологий должен соответствовать индивидуальным возможностям субъекта педагогической деятельности и не навредить ему, не допустить саморазрушения личности;

– в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса обеспечивается признание его права быть самим собой, уважать его личное достоинство.

Принцип индивидуального подхода. Данный принцип обуславливает принятие человека таким, каков он есть, со всеми его индивидуальными и характерологическими особенностями, интеллектуальными возможностями, достоинствами и недостатками. В соответствии с этим необходимо выстраивать образовательный процесс и взаимодействия с ним. В работе с конкретным человеком необходим индивидуальный подход, свои способы и свои методы работы, обеспечивающие наиболее полную реализацию его индивидуального потенциала в личностном и профессиональном становлении. Сущность принципа заключается в том, что образовательная деятельность строится с учетом индивидуальности объекта и в его интересах. К основным требованиям данного принципа относятся следующие:

– для начала процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога требуется первоначальная диагностика уровня сформированности данного качества;

– предусматривать индивидуальные особенности будущего педагога при организации процесса взаимодействия обучающегося с другими, с преподавателями, с окружающей средой;

– учитывать состояние субъекта и динамику его изменения в процессе становления профессиональной ответственности. Уметь проявлять возможную гибкость в этой работе с учетом изменяющегося состояния и потребностей субъекта образовательной деятельности;

– стремиться создавать необходимые условия для этого человека в процессе образовательной деятельности с ним, ориентируя его в профессиональном направлении.

Принцип природосообразности. Личность является природным существом и развивается по законам природы, процесс её становления происходит в социуме. В соответствии с этим при определенных условиях может иметь место соответствующая направленность, динамика развития конкретного человека. Отношение к человеку должно быть как к природному существу, а точнее, социально-природному. Принцип содержит в себе необходимость учета в реализации педагогического процесса двух компонентов: природы в целом и человека как ее части (собственно человеческой природы). Основное требование данного принципа таково: при реализации образовательных технологий учитывать не только возрастные, но и физиологические, психосоматические, половые и другие индивидуальные особенности субъекта образовательной деятельности, а также его индивидуальные механизмы саморазвития, адаптационные возможности организма, специфику механизмов компенсации недостатков; актуальные и перспективные возможности личности.

Принцип единства обучения и воспитания. Обучение в первую очередь воспитывает своим содержанием, придавая направление интеллектуальному развитию, чувствам и воле обучающегося, формируя его наклонности и привычки, с которыми он выходит в профессиональную деятельность. «Одни предметы своим содержанием возбуждают религиозные чувства и благоговение к творцу вселенной, интерес и любовь к природе, стремление к изучению и познанию ее явлений, другие – чувство патриотизма и национальной гордости, третьи – чувство справедливости, законности, человечности, четвертые – настойчивость и стремление к цели, разум-

ную содержательность, самообладание и т. д.» [28, с. 149]. Основные требования данного принципа:

– воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках преподавателей учебных дисциплин, используемых ресурсах образовательной среды;

– реализация принципа предполагает учет личного опыта обучающегося, опору на его сильные стороны личности, принимая во внимание, что все имеют свой уровень воспитанности;

– обучение и воспитание в единстве должны рассматриваться как целенаправленно организованный процесс.

Принцип использования коллективных и групповых форм работы. Современная подготовка будущего педагога в вузе предполагает не только корректировку предметного содержания учебных курсов, но и изменение организационных форм и методов работы.

В традиционной методике преподавания дисциплин педагогического цикла в основном используются способы организации занятий, которые отвечают требованиям доминирования и подчинения. А современное общество требует сознательного, ответственного и деятельного специалиста, у которого сформировано умение «приходить к согласию и кооперироваться для достижения общих целей» [146, с. 3] в рамках профессиональной деятельности. Использование коллективной и групповой форм работы при подготовке будущих педагогов в вузе отвечает заявленным целям.

Принцип свободного, осознанного выбора деятельности на пользу общества. Педагогическое кредо К. Д. Ушинского состояло в следующем: человек рожден для труда, труд составляет его земное счастье, является хранителем нравственности и воспитателем человека. Воспитание должно быть направлено на то, чтобы помочь обучающемуся найти полезный труд и внушить неутомимую «жажду» труда. Потребность в труде он считал важным мотивом деятельности человека. Эта мысль педагога содержит важное указание относительно особенностей деятельностной составляющей становления профессиональной ответственности будущего педагога. Человек способен самореализоваться только в такой деятельности, которую он, во-первых, выбирает свободно; во-вторых, любит, т. е. она является для него субъективно ценностной и составляет смысл его жизни.

Принцип личностной обусловленности и педагогической поддержки. Равноправное участие педагога и обучающегося в образовательном процессе решается в рамках педагогики поддержки, ее особенностью являются межличностные взаимоотношения, основывающиеся на субъектно-субъектных отношениях, характерные для демократического общества. Педагогическая поддержка понимается как оказание оперативной помощи обучающимся в решении их индивидуальных проблем, продвижении в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникации, жизненном самоопределении, прежде всего профессиональном выборе.

Принцип взаимосвязи профессионализма и результативности деятельности педагога. Сущность принципа состоит в учете профессиональной подготовленности и накоплении опыта в профессиональной деятельности специалиста. Профессиональная подготовленность определяется компетентностью и внутренней потребностью будущего педагога реализовать себя в процессе профессиональной деятельности в школе. Основное требование принципа можно выразить так: будущий педагог ещё не имеет опыта работы и нуждается в поддержке в процессе его приобретения и профессиональной самореализации.

Принцип культуросообразности. Этот принцип рассматривается как смыслообразующее понятие: это культуроемкость содержания образовательного материала; «способность образовательного процесса отражать и выражать общечеловеческие и национальные ценности в их взаимосвязи» [83, с. 75]. В рамках этого принципа стоит рассматривать и принцип мультикультурности – это способность в образовательном процессе показать разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности обучающегося [83, с. 86–87]. Принцип мультикультурности способствует, прежде всего, сохранению и умножению любых культурных ценностей, способствует культурной идентичности будущих педагогов.

Принципы мультикультурности и культуросообразности оказывают непосредственное влияние на содержание образования, т. е. на «наполнение» учебного материала и воспитательной деятельности общечеловеческими и национальными культурными ценностями в их взаимосвязи; его формы – способность соответст-

воват традиционным культурным образцам и создавать новые; методы и средства, в основе которых – общепринятые культурные нормы. Мультикультурность – принцип, выражающий доминирующую ориентацию на многообразие культурных ценностей и их равноправие в образовании, диалог и полилог культур. Основное требование принципа – учитывать в процессе образования культурное своеобразие субъекта педагогической деятельности и активно использовать культурное наследие прошлого, современные культурные достижения.

Принцип средовой обусловленности образовательного процесса. Средовые ресурсы университета, в котором происходит становление профессиональной ответственности будущего педагога, непосредственно влияют на него. Эти ресурсы сами по себе несут непосредственный социальный смысл, который усваивается человеком в процессе его социализации. Основные требования принципа:

– прогнозировать влияние среды и с учетом этого стремиться наиболее полно использовать её положительные возможности, одновременно максимально снижать или нейтрализовывать влияние негативных ресурсов среды университета;

– ресурсы среды влияют на любого обучающегося, но особенно сильно на человека с низким уровнем воспитанности, что требует более пристального внимания к ним в процессе образования и подготовки будущего педагога.

Между всеми принципами существует тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Чем больше принципов учитывается в образовательном процессе и в процессе подготовки будущего педагога, тем более высокий результат становления профессиональной ответственности можно получить в контексте соответствия требованиям кодекса профессиональной этики педагогического работника.

Заключение

Проблема становления профессиональной ответственности будущих педагогов, как свидетельствует анализ современных психолого-педагогических исследований, является актуальной. Обобщая полученные в работе результаты теоретико-методологического осмысления проблемы, можно заключить, что они отвечают на существенным потребностям педагогической науки и практики и открывают перспективы для дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

Обозначим полученные выводы.

Профессиональная ответственность – профессионально-личностное качество будущего специалиста. Содержание понятия профессиональной ответственности актуализирует правовую и нравственную компетентность как её основные составляющие. Соответственно, нравственная сторона профессиональной компетентности представлена системой нравственных ценностей, мотивирующих и мобилизующих деятельность личности; готовностью и способностью следовать нормам нравственности в профессиональной деятельности, в процессе жизнедеятельности в целом. Правовая сторона включает умения и готовность устанавливать межличностные связи при согласовании своих действий с действиями других субъектов образовательного процесса; способность решать профессиональные задачи в рамках правового поля.

Становление профессиональной ответственности будущего педагога есть процесс восхождения от социотипического уровня развития личности до высшего уровня развития – проявления индивидуальности личности, что определяется как результат образования и подготовки педагога в процессе обучения в университете.

При рассмотрении психолого-педагогических подходов к становлению профессиональной ответственности будущего педагога в работе обосновывается важность парадигмального подхода, который позволяет использовать совокупность различных методологических оснований, совокупность методов и принципов интеграции психолого-педагогических дисциплин, что в целостности формирует обозначенное нами качество личности.

Рассмотренные в работе методологические подходы: аксиологический, культурологический, компетентностный, деятельност-

ный и поведенческий – позволяют предусмотреть реализацию двух векторов в процессе становления профессиональной ответственности будущего педагога. Первый вектор – содержание профессиональной ответственности – включает уровень овладения ценностным потенциалом, способами саморегуляции индивидуальных возможностей личности, педагогической теорией и практикой и необходимыми в педагогической деятельности профессиональными стереотипами. Второй вектор – организация образовательной деятельности в университете – способствует социализации и индивидуализации личности будущего педагога, актуализирует его мотивацию к овладению педагогическими знаниями и профессиональным опытом, дает толчок к самореализации.

Деонтологический подход в методологии процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога заслуживает особого внимания. В основе этого подхода лежат вопросы профессиональной этики, морали, права. Включение в работу деонтологической проблематики рассматривается как важная особенность современной школы, которая нуждается в педагогах с высокой профессиональной ответственностью. Современный будущий педагог должен обладать профессиональными знаниями и компетенциями и уметь защищать свои личные интересы с учетом интересов других, быть способным к соблюдению норм профессионального поведения и принимать ответственность на себя за свои действия.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 27–48.

2. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории исследования реальной личности) / К. А. Абульханова-Славская // Избранные психологические труды. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 1999. – 224 с.

3. Аверьянов, А. Н. Системное понимание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М., 1985. – 222 с.

4. Адо, А. Д. Этико-деонтологические вопросы экспериментальной медицины / А. Д. Адо // Актуальные этико-деонтологические вопросы современной медицины. – М. : Изд. АМН ССР, 1983. – С. 26–33.

5. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

6. Андреев, Л. Г. Жан-Поль Сартр свободное сознание и XX век / Л. Г. Андреев. – М. : Московский рабочий, 1994. – 333 с.

7. Антилогова, А. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. Н. Антилогова. – Новосибирск, 1999. – 434 с.

8. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начало XX в. / сост. П. А. Лебедев. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.

9. Анцыферова, Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 37–50.

10. Анцыферова, Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 426–433.

11. Арламов, А. А. Методологические ориентиры воспитания личности гражданина России / А. А. Арламов // Педагогика. – 2010. – № 6. – С. 27–30.

12. Артюхина, А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде вуза : учеб. пособие / А. И. Артюхина. – Волгоград : Изд-во ВГМУ, 2006. – 122 с.

13. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1974. – 104 с.

14. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы обще-психологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.

15. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : сб. науч. труд. – М., 2002. – С. 27–34.

16. Байкова, Л. А. Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт : монография / Л. А. Байкова; РГПУ им. С. А. Есенина. – Рязань, 2000. – 163 с.

17. Барсукова, С. А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии / С. А. Барсукова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 1. – С. 36–44.

18. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство : ИЧП «Лига», 1994. – 315 с.

19. Берулава, М. Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы / М. Н. Берулава. – Бийск : НИЦБ и ГПИ, 1995. – 31 с.

20. Берулава, Г. А. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 11–20.

21. Берулава, Г. А. Новая сетевая теория развития личности в информационном образовательном пространстве / Г. А. Берулава, М. Н. Берулава // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 5–17.

22. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

23. Бим-Бад, Б. М. Антропологические основания теории и практики образования / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 3–10.

24. Божович, Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович, Т. Е. Конникова // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80–89.

25. Бондаревская, Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 3–10.

26. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 44–53.

27. Брушлинский, А. В. Субъект, мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. ; Воронеж, 1996. – 392 с.

28. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 412 с.

29. Быкова, С. С. Реализация модульного обучения в контексте формирования профессиональной ответственности будущих педагогов / С. С. Быкова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 62–68.

30. Быкова, С. С. Формирование профессиональной ответственности будущих педагогов как воспитательная задача педагогического образования / С. С. Быкова // Профессиональное мастерство современного педагога: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2016. – С. 407–418.

31. Быкова, С. С. Формирование деонтологической компетентности у будущих педагогов в системе профессионального образования / С. С. Быкова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 4(3). – С. 37–42.

32. Быкова, С. С. Деонтологическая подготовка учителя на основе реализации принципа гуманистической направленности / С. С. Быкова // Право и образование. – 2014. – № 3. – С. 25–33.

33. Вартофский, Е. Модели репрезентации и научное понимание : пер. с англ. / Е. Вартофский. – М. : Прогресс, 1998. – 205 с.

34. Веселова, Е. К. Психологическая деонтология : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е. К. Веселова. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 45 с.

35. Вульф, Б. З. Учитель: профессиональная духовность / Б. З. Вульф // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48–52.

36. Гайденко, П. П. Бытие // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Том I / П. П. Гайденко. – М. : Мысль, 2000. – С. 337–345.

37. Гегель, Г. Феноменология духа : в 4 т. / Г. Гегель. – М., 1959. – Т. 4. – С. 2–14.

38. Гельвеций, К. А. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / К. А. Гельвеций. – М. : Мысль, 1974.

39. Гребенникова, В. М. Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 [Электронный ресурс] / В. М. Гребенникова. – М., 2012. – 41 с. – Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01005048090>.

40. Гуревич, П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич. – М. : Олимп, 1999. – 528 с.

41. Гусейнов, А. А. Золотое правило нравственности / А. А. Гусейнов. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 126 с.

42. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Э. Гуссерль // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 136–176.

43. Заир-Бек, Е. С. Проблема Этического кодекса профессии в международной практике образования [Электронный ресурс] / Е. С. Заир-Бек // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters) : электронный научный журнал. 2010. – № 1 (январь). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1381.htm> (дата обращения 21.05.2017).

44. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12–ФЗ) (с изменениями на 12 ноября 2012 г.).

45. Запесоцкий, А. С. Философия образования и проблемы современных реформ / А. С. Запесоцкий // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 24–34.

46. Здравомыслов, А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.

47. Зеер, Э. Ф. Профессиональная пригодность / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

48. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 205 с.

49. Иванов, А. В. Культурная среда современной школы / А. В. Иванов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 50–56.

50. Идеи университета сквозь призму времени: из прошлого в будущее / Е. А. Аникина, Л. И. Иванкина, А. А. Корниенко и др.; под науч. ред. д-ра филос. наук, проф. Л. С. Сысоевой. – Томск : SST, 2011. – 170 с.

51. Ильин, И. А. Собр. сочинений : в 10 т. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 1. – 496 с.

52. Ильин, И. А. Собр. сочинений: в 10 т. / И. А. Ильин. – М. : Русская книга, 1993. – Т. 2. – Кн. 2. – 480 с.

53. История педагогики на пороге XXI века: историография, методология, теория / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова : в 2 ч. – Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки. – М., 1999. – 384 с.

54. Йонас, Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с.

55. Каган, М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 285 с.

56. Каган, М. С. Психическое здоровье как способ бытия / М. С. Каган // Психология с человеческим лицом. – М. : Смысл, 1997. – С. 231–238.

57. Кант, И. Лекции по этике / И. Кант. – М., 1990. – 396 с.

58. Кант, И. Критика чистого разума. Критика практического разума / И. Кант. – М. : Эксмо ; СПб. : Мидгард, 2007. – 1129 с.

59. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования. [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев. – Режим доступа: [ModernLib.ru... kapterev/didakticheskie_ocherki](http://ModernLib.ru...kapterev/didakticheskie_ocherki) (дата обращения: 6.01.17).

60. Караханова, Г. А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Караханова. – М. : РГСУ, 2007. – 335 с.

61. Карпов, А. О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2012. – № 10. – С. 85–95.

62. Карпов, А. О. Онтологизация, «онтологизация» и образование / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2013. – № 9. – С. 31–42.

63. Кекеева, З. О. Теоретико-методологические основы профессионального становления будущего педагога в мировом куль-

турно-образовательном пространстве / З. О. Кекеева // Теоретико-методические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности : коллективная монография / Л. Б. Абдуллина [и др.]. – Стерлитамак : Стерлитамакский филиал БашГУ, 2017. – С. 60.

64. Кертаева, Г. М. Деонтологический аспект компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании / Г. М. Кертаева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. – 454 с.

65. Климова, Т. Е. Педагогическая диагностика : учеб. пособие / Т. Е. Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 124 с.

66. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2005. – 405 с.

67. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.

68. Кодекс профессиональной этики врача Российской Федерации (принят Первым национальным съездом врачей Российской Федерации 05.10.2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_174773/ (дата обращения 21.05.2017).

69. Кон, И. С. В поисках себя: личность и самосознание / И. С. Кон. – М., 1984. – 335 с.

70. Кон, И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

71. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.

72. Коробова, Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов (на основе общих положений педагогической деонтологии) : автореф. дис. ... к. п. н. / Е. В. Коробова. – Курган, 2001. – 25 с.

73. Коршунова, Н. Л. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 12–20.

74. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М., 2005.

75. Краевский, В. В. Актуальные проблемы методологии педагогики в постнеклассический период развития науки / В. В. Краевский; науч. ред. В. В. Краевский. – М. ; Краснодар, 2008.

76. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

77. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережная. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

78. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1989. – 431 с.

79. Краткая философская энциклопедия. – М. : Прогресс ; Энциклопедия, 1994.

80. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 269 с.

81. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 181 с.

82. Лебедева, О. В. Гражданское образование в России (историко-педагогическое исследование) / О. В. Лебедева. – М., 2004. – 242 с.

83. Левитан, К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1994. – 313 с.

84. Ленк, Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники в ФРГ / Х. Ленк. – М., 1989. – 375 с.

85. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: строение, природа и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.

86. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

87. Леонтьев, Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Литер, 2002. – С. 372–377.

88. Лихачев, Б. Т. Воспитание и этика / Б. Т. Лихачев. – Ярославль : Аверс-Плюс, 2009. – С. 90.

89. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.

90. Макаренко, А. С. Педагогические соч. : в 8 т. Т. IV / А. С. Макаренко. М., 1983. – 404 с.

91. Маргулис, А. В. Категория деятельности человека / А. В. Маргулис // Философские науки. – 1978. – № 2. – С. 43–45.

92. Мацкевич, В. В. Новейший философский словарь / В. В. Мацкевич. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.

93. Методология педагогической науки: учеб. пособие / под ред. О. В. Лебедевой. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. – 152 с.

94. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 213 с.

95. Мишина, Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук / Ю. Д. Мишина. – Томск, 2002. – 261 с.

96. Морозов, Г. В., Царегородцев, Г. И. Медицинская этика и деонтология / Г. В. Морозов, Г. И. Царегородцев. – М. : Медицина, 1993. – 308 с.

97. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2003. – 200 с.

98. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.

99. Никитина, Н. И. Система научно-методических подходов к формированию профессионально-коммуникативной культуры социальной сферы / Н. И. Никитина // Ученые записки российского гуманитарного социального университета. – 2012. – № 6. – С. 75–80.

100. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. III / Ин-т философии РАН. – М. : Мысль, 2010. – 692 с.

101. Новейший философский словарь / сост. А. А. Гриданов. – Минск, 2003. – 896 с.

102. Ньюмен, Дж. Г. Христианство и научные изыскания. Школа естественных наук [Электронный ресурс] / Дж. Г. Ньюмен. – Режим доступа : <http://old.strana-oz.ru>.

103. Основы политологии. Краткий словарь терминов и понятий. – М. : О-во «Знание» России, 1993. – С. 28, 29, 38, 73–74.

104. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

105. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 608 с.

106. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.

107. Песталоцци, И. Г. Что дает метод уму и сердцу / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения. – Т. 2. – М., 1981.

108. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни. Дневник старого врача [Электронный ресурс] / Н. И. Пирогов. – Режим доступа : <http://predanie.ru/pirogov-nikolay-ivanovich/book/82489-voprosy-zhizni-dnevnik-starogo-vracha/#toc2>.

109. Платонов, К. К. Структура и развитие личности : монография / К. К. Платонов. – М., 1986. – 255 с.

110. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 7. – Екатеринбург : СВ-96, 2012. – 456 с.

111. Платон. Государство. Законы. Политик / предисл. Е. И. Темнова. – М. : Мысль, 1998. – 798 с.

112. Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред.: А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. – М. : Изд-во «Академический Проект», 2000. – 320 с.

113. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] / – Режим доступа : <http://xn--80aaaaoadb1fjdfjmsf6a.xn> (дата обращения 4.06.2017).

114. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.

115. Психология труда : учеб. для студ. вызов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / под ред. проф. А. В. Карпова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.

116. Равкин, З. И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной

отечественной педагогической теории. Образование и идеалы (историко-теоретический аспект) / З. И. Равкин. – М., 1995. – С. 8–35.

117. Равкин, З. И. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования / З. И. Равкин, В. Г. Пряникова // Национальные ценности образования: история и современность. – М. : ИТОП РАО, 1996. – С. 5–10.

118. Рекомендации ЮНЕСКО «О положении учителей». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.zonazakona.ru/law/abro/739> (режим доступа 7.10.2017).

119. Роботова, А. С. Педагогика повседневная и научная: опыт, оценки, размышления : монография / А. С. Роботова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 183 с.

120. Розин, В. Об идеях педагогического дискурса в диспозитиве образования / В. Розин // *Alma mater*. – 2001. – № 11. – С. 3–9.

121. Росенко, М. Н. Основы этических знаний / М. Н. Росенко. – СПб. : Изд-во «Лань», 1998. – С. 217.

122. Рубинштейн, М. М. Общественное или семейное воспитание / М. М. Рубинштейн // *Вестник воспитания*. – 1915. – № 4. – С. 39–75.

123. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

124. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

125. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

126. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. Раздел 2 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1979.

127. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. I / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

128. Сатонина, Н. Н. Теоретические аспекты проблемы ответственности / Н. Н. Сатонина // *Известия Самарского научного центра РАН / Актуальные проблемы психологии*. – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2004. – С. 35–41.

129. Силяева, Е. Г. Методология психолого-педагогических исследований : монография / Е. Г. Силяева. – М. : МГСУ, 2002. – 126 с.

130. Скакун, О. Ф. Юридическая деонтология / О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко. – Киев, 1998. – 237 с.

131. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 22 с.

132. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная Пресса, 2000 – 416 с.

133. Слободчиков, В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 72–80.

134. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 1995. – 376 с.

135. Современный словарь иностранных слов / под ред. И. В. Нечаева. – М. : АСТ, 2002. – 538 с.

136. Сорока-Росинский, В. Н. Путь русской национальной школы / В. Н. Сорока-Росинский // Пед. соч. – М. : Педагогика, 1991. – С. 55–124.

137. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1988. – 166 с.

138. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М., 1982. – 202 с.

139. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 13–18.

140. Уваров, А. Ю. Кооперация в обучении: групповая работа : учеб.-метод. пособие / А. Ю. Уваров. – М. : МИРОС, 2001. – 224 с.

141. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения. – М., 1968.

142. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 512 с.

143. Филатова, И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Филатова.

– М., 2012. – Режим доступа <http://www.famous-scientists.ru/list/11868> (дата обращения 3.06. 2016).

144. Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – 776 с.

145. Новая философская энциклопедия / под ред. В. С. Степина, А. А. Гусейнова, Г. Ю. Семигина, А. П. Огурцова и др. – М. : Мысль, 2010. –Т. 1. – 744 с.; Т. 2. – 634 с.; Т. 3. – 692 с.; Т. 4. – 736 с.

146. Франкл, В. Психотерапия на практике: пер. с нем. / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2000. – 256 с.

147. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

148. Хабермас, Р. Теория коммуникативного действия / Р. Хабермас. – М., 1994. – 556 с.

149. Хайдеггер, М. Время и бытие. Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 448 с.

150. Хайдеггер, М. Развитие атрибуции ответственности в онтогенезе / М. Хайдеггер // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – С. 148–154.

151. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

152. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека / В. Д. Шадриков. – М. : СГХ, 2004. –188 с.

153. Штофф, В. А. Проблемы методологии научного познания : монография / В. А. Штофф. – М. : Высш. шк., 1978. – 269 с.

154. Щедровицкий, Г. П. Заметки об эпистемологических структурах онтологизации, объективации, реализации / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – М., 1996. – № 3–4.

155. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1977. – 444 с.

156. Юридическая энциклопедия. – М., 2001. – С. 217–220, 227, 255–256, 1154.

157. Ямбург, Е. А. Школа для всех: адаптивная школа (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.

158. Яновская, М. Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания / М. Г. Яновская. – Киров : Изд-во ВГПУ, 1998. – 93 с.

159. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2010. – 368 с.
160. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.
161. Ясперс, К. Философская вера / К. Ясперс // Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – С. 419–508.
162. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
163. Яценко, Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – СПб. : Изд-во «Лань», 1999. – С. 88–90, 102, 108, 230, 269, 326, 473.
164. Ericson, E. H. *Childhood and Society* / E. H. Ericson. – N. Y., 1974.
165. Sabini, J. *Moralities of everyday life* / J. Sabini, M. Silver. – Oxford, England: Oxford University Press, 1988.
166. Snarey, J. R. Cross-cultural universality of social-moral development: a critical review of Kohlbergian research / J. R. Snarey // *Personality Bulletin*. – 1985. – V. 97. – P. 202–232.
167. Kohlberg, L. *Essays on moral development* / L. Kohlberg. – N. Y., Toronto, 1984.
168. Krebs, D. L. Explanatory limitations of cognitive-developmental approaches to morality / D. L. Krebs, K Denton // *Psychology Review*. – 2006. – V. 113. – P. 672–675.
169. Social moral reasoning in Chinese children: a developmental study / G. Fang, F. Fang, M. Keller, W. Edelstein, J. Kehlet, M. A. Bray // *Psychology at the Schools*. – 2003. – V. 40. – P. 125–138.
170. Ladd, J. Collective and individual Moral Responsibility in Engineering: Some Questions / J. Ladd // *Society and Technology*. – Juni 1982. – P. 3–10.
171. A Neo-Kohlbergian approach to morality research / J. R. Rest, D. Narvaez, S. J. Thoma, M. J. Bebeau // *Psychology of Women Quarterly*. – 2004. – V. 28. – P. 246–255.
172. Rychlak, J. F. The nature and challenge of teleological psychological theory / J. F. Rychlak // *Annals of theoretical psychology* / Eds. J. R. Royce, Mos. – N. Y.: Plenum Press, 1984. – V. 2. – P. 115–150.
173. Jaspers, K.. *Schuldfrage. Von politischen Haftung Deutschlands* / Karl. Jaspers. – Munchen: Piper, 1987.

Научное издание

Быкова Светлана Станиславовна

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ

Корректор *Ю. Н. Болдырева*
Компьютерная верстка *К. А. Ашихмина*

Подписано в печать 20.04.2018 г.

Формат 60×84/16.

Печать цифровая.

Бумага для офисной техники.

Усл. печ. л. 7,75.

Тираж 500 экз.

Заказ № 5125.

Научное издательство Вятского государственного университета

610000, г. Киров, ул. Московская, 36

www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru

Тел. 20-89-64

Отпечатано в центре полиграфических услуг

Вятского государственного университета,

610000, г. Киров, ул. Московская, 36