

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД

В.Л. Крайник

Проблема формирования культуры учебной деятельности будущего учителя традиционно привлекает пристальное внимание специалистов в области психологии, педагогики, культурологии и социологии высшей школы. Она изучается не только как предмет самостоятельного рассмотрения, но и, в той или иной степени, решается в рамках исследования смежных проблем: преемственности высшей и средней школы (Г.Н. Александров, 1984; С.М. Годник, 1990; А.П. Сманцер, 1992; А.В. Батаршев, 1992; М.И. Шенцева, 2000; Л.И. Лурье, 2000; Т.В. Рыжова, 2001), адаптации выпускников средних школ к вузовским условиям обучения (В.Т. Хорошко, 1979; И.А. Аливердиева, 1982; В.М. Дугинец, 1987; О.Ф. Алексеева, 1995; Н.А. Богачкина, 2000; С.Ю. Полуйкова, 2000; Е.В. Иванова, 2000), формирования дисциплины и различных компонентов учебного труда студентов (Т.Н. Болдышева, 1969; М.М. Гарифуллина, 1986; Н.С. Козлов, 1992; Н.В. Барышева, 1997; С.А. Алферьева, 2000; Л.П. Безуглова, 2000; Л.В. Мизинова, 2001; Л.Л. Лузянина, 2001), организации самостоятельной работы студентов и формирования их готовности к самообразованию, саморазвитию (Г.М. Сеитова, 1988; В.А. Казаков, 1991; Т.А. Нечаева, 1992; А. Курбанов, 1993; Н.Г. Григорьева, 2000; Н.П. Ким, 2000; И.Б. Соколова, 2000; А.В. Баранников, 2002), формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя (И.Ф. Исаев, 1993; И.Е. Видт, 1995; В.Л. Бенин, 1996; Л.Г. Викторова, 1999; Е.И. Артамонова, 2000; И.П. Клемантович, 2000), индивидуализации обучения в высшей школе и формирования индивидуального стиля учебной деятельности (Н.Ю. Посталюк, 1993; А.С. Запесоцкий, 1996; Р.У. Богданова, 2000; Т.Б. Гребенюк, 2000; Т.Н. Гордеева, 2002) и многих других. Столь значительное количество трудов, с одной стороны говорит о глубине проработки обсуждаемой проблемы, с другой – свидетельствует о её неиссякаемой актуальности. И это закономерно на стыке двух, качественно отличных образовательных систем, каждой из которых присущи свои уникальные формы и методы учебной работы.

Анализ показывает, что общеобразовательная школа недостаточно подготавливает своих выпускников к продолжению образования в вузе, что общий уровень подготовки школьников невысок и что за последние пять лет не наблюдается тенденции к его возрастанию. Школа не дает и при существующей системе обучения, в принципе, не может давать вузу “готового” студента. Учебная деятельность первокурсников формируется преимущественно стихийно, бессистемно и сопровождается значительным падением успеваемости, низкой удовлетворенностью учебной деятельностью, высоким уровнем тревожности и существенными затруднениями общеучебного характера. В процессе дальнейшего обучения в вузе большинство студентов, конечно, приспособляются к организационно-педагогической специфике высшей школы. Как показывают наш констатирующий эксперимент и анализ научно-исследовательской литературы, без специальной, целенаправленной работы студенты лишь к 3-4 курсам становятся полноправными субъектами учебной деятельности. При этом, значительная часть будущих учителей ощущает последствия тех пробелов и деформаций, которые имели место на начальном этапе обучения в вузе. Их учебная деятельность формируется, в основном, путём «проб и ошибок», то есть самым неэффективным способом. Культура учебной деятельности таких студентов обычно низка, используются преимущественно нерациональные приёмы и способы учения, перспективы творческого развития специалиста в профессиональной деятельности – сомнительны.

Большинство преподавателей, занятых на первом курсе, в своем методическом поиске слабо учитывает специфику начального этапа обучения в вузе. Педагоги, ведущие занятия на последующих курсах, тем более считают, что перед ними абсолютно подготовленные к обучению студенты, и преподают свой предмет, не давая достаточных пояснений относительно методов усвоения учебного материала. В результате проведённых опросов мы выявили, что даже студенты

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД

выпускных курсов слабо знакомы с понятиями «культура» и «учебная деятельность», не в полной мере осознают их взаимосвязь и необходимость саморазвития в данной области. Таким образом, в данной связи правомерно выделение противоречий между:

- резко возросшими требованиями вузовского учебного процесса и реальным уровнем подготовленности выпускников школ к продолжению обучения на качественно новой ступени образования;
- слабой динамикой уровня культуры учебной деятельности в процессе вузовского обучения и неадекватностью применяемых преподавателями методических средств;
- необходимостью в повышении уровня культуры учебной деятельности будущего учителя и недостаточной степенью разработанности данного аспекта образовательной практики.

Помимо психолого-педагогической детерминанты данная проблема имеет и социально-политические корни, определяемые текущим состоянием духовной и культурной жизни общества. Сейчас в ситуации, когда разрушены прежние идеалы и утрачены многие плодотворные традиции, молодое поколение ощущает определенный вакуум в социальной среде, который стремительно заполняется весьма сомнительными, хотя и внешне привлекательными, продуктами поп-культуры, бесконечно тиражируемыми средствами массовой информации. Как следствие этих деструктивных явлений заметно падает общий уровень эрудированности, воспитанности, интеллигентности молодежи, что отмечается практически всеми преподавателями, учителями и работниками культурно-массовой сферы. Прискорбно и то, что сейчас имеют возможность развиваться лишь области науки и культуры, приносящие моментальный доход и курируемые крупным бизнесом. Высокая гуманитарная культура, по своей сути дающая человеку разностороннее, гармоничное развитие, как и педагогика, всегда была нацелена в будущее, давала отсроченный, долгосрочный эффект и поддерживалась дальновидными государственными деятелями. По-видимому, в отсутствии последних кроется одна из основных причин духовной бедности и низкого уровня общей культуры современной молодежи.

Таким образом, подводя итог данному этапу исследования, можно констатировать актуальность проблемы формирования культуры учебной деятельности будущего учителя и своевременность поиска путей её реше-

ния. Назрела необходимость повышения Уровня общей культуры и коррекции учебного процесса будущего учителя с точки зрения его соответствия реальной готовности выпускников школ к продолжению образования на новой, более сложной ступени.

Для научного исследования культуры учебной деятельности и практических действий по ее формированию важнейшую роль играет методологическое обеспечение. Прежде всего необходимо рассмотреть основные категории исследования — «культура» и «учебная деятельность» — выявить их сущность, сопоставить различные подходы к дефиниции и проследить генезис.

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном общественном сознании. Однако, как показывает изучение литературы, единого общепринятого определения культуры не существует. В привычном нам значении слово «культура» стало употребляться в XVII веке. В качестве самостоятельного оно появилось в трудах немецкого юриста и историографа С. Пуффендорфе. Американские культуроведы А. Кребер и К. Клакхон в их совместном исследовании выяснили, что если с 1871 по 1919 годы было дано семь определений культуры (первое, как они считают, принадлежит выдающемуся английскому этнографу Э. Тайлору), то с 1920 по 1950 год у разных авторов насчитывается 157 определений данного понятия. В отечественной литературе попытка сопоставить различные дефиниции культуры позволила Л.Е. Кертману насчитать свыше четырехсот определений. В настоящий момент количество определений измеряется уже четырехзначным числом. Приведем лишь некоторые из них, наиболее типичные.

«Культура — исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в способах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» (И.С. Кон) [27]. Большую содержательность здесь вносят категории «ценность» и «способ организации», указание на историческую обусловленность культуры и акцентирование внимания на творческих силах и способностях человека — носителя культуры.

«Культура — универсальный способ человеческого бытия; культура обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека» (М.С. Каган) [10].

«Культура – способ саморазвития человека, развёртывания и реализации его сущностных сил» (Н.С. Злобин, В.М. Межуев) [20].

«Культура – совокупность духовных и материальных ценностей, выработанных людьми, главными из которых являются добро и красота» (В.П. Тугаринов) [29].

«Культура – способ человеческой деятельности, её признак, высокий уровень её развития» (Э.С. Маркарян) [18].

«Культура – общение людей различных культур. Для личности культура выступает как форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» (М.М. Бахтин, В.С. Библер) [2].

«Культура – единство всех форм традиционного поведения» (М. Мид) [21].

«Культура – формы поведения, привычного для группы, общности людей, социума, имеющие материальные и нематериальные черты» (К. Юнг) [36].

«Культура – характеристика самого человека, меры его развития в качестве субъекта деятельности, меры овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной жизни» (В. Келлер) [13].

В «Российском энциклопедическом словаре» культура определяется как совокупность созданных человеком в ходе его деятельности специфических жизненных форм, а также сам процесс их создания и воспроизводства. В этом смысле понятие культуры – в отличие от понятия природы – характеризует мир человека и включает в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, язык и искусство, технику и технологию и т.д. Различные типы культуры характеризуют определённые исторические эпохи, конкретные общества, народности и нации, а также специфические формы деятельности [23].

Такое многообразие трактовок объясняется, прежде всего, тем, что культура выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия. В той мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Многослойность, интегративность понятия «культура» существенно усложняет задачу её исчерпывающего определения. Культура становится чрезвычайно абстрактным явлением, продолжающим пополнять каталоги своих дефиниций. В этой связи заслуживает внимания обзор интеллектуальных традиций, связанных с развитием понятия «культура», проведённый А. Кре-

бером и К. Клакхоном, которые классифицировали существующие определения культуры на:

- дескриптивные (культура как сокровищница всего созданного людьми, включая знания, язык, обычаи);
- исторические (культура – результат исторического развития, включает всё, что создано людьми и передаётся от поколения к поколению);
- нормативные (культура – образ жизни индивида, определяемый социумом);
- аксиологические (культура – материальные и социальные ценности группы людей);
- психологические (культура – приспособление к природному и социальному окружению);
- определения на базе теорий обучения (культура – поведение, которому человек научился, а не получил как биологическое наследство);
- структурные (культура – система признаков, организованных вокруг основных потребностей);
- идеологические (культура – поток идей, передающихся посредством языка или подражания);
- символические (культура – организация феноменов, состоящая в употреблении символов) [14].

В своём этимологическом значении понятие «культура» восходит к античности. Его можно обнаружить в трактатах и письмах Древнего Рима. *Cultio* – возделывание, обработка. Более ранним источником слова «культура» является *colere* – в первоначальном значении «возделывать», «обрабатывать» и лишь в позднейшем – «почитать», «поклоняться». Близок понятию культуры и другой термин – «окультизм», произошедший от латинского *occultis* – тайный, сокровенный.

В Древнем Китае термин «культура» являлся одним из центральных («вэнь» – культурность, цивилизованность, письменность, гражданственность и др.). В учении Конфуция обосновывается сущностная роль языка в познании и принятии правильных решений.

В античном сознании понятие «культура» отождествляется с пайдейей, то есть образованностью. Пайдейя, по определению Платона, означает руководство по изменению всего человека в его существе.

В эпоху средневековья слово «культ» употребляется чаще, чем «культура». Оно

выражает способность человека раскрыть собственный творческий потенциал в любви к Богу. В этот же период истории рождается представление о рыцарстве как о своеобразном культе доблести, чести и достоинства.

В эпоху Возрождения воскрешается античное представление о культуре. Оно выражает прежде всего активное творческое начало в человеке, который стремится к гармоничному, возвышенному развитию.

Позднее проблема культуры оказалась тесно связанной с острыми политическими и социально-экономическими процессами в Западной Европе, претендовавшей в те времена на первенство в мире. В этот период из общих идей философии просветительства выделились и определились две прямо противоположные точки зрения. Одна рассматривает культуру как средство закабаления человека, превращения его в послушное орудие чуждых и враждебных сил, другая – считает культуру средством облагораживания человека, формирования его собственным человеком, носителем цивилизованного начала, развивающего и общество и самого себя.

Первая точка зрения, по сути пессимистическая, берёт своё начало в трудах Ж.Ж. Руссо, рассматривавшего человека как существо совершенное. Многие последователи Ж.Ж.Руссо считают, что человек вообще антикультурен, он стихийно ощущает, что культура есть зло и создана для подавления и порабощения человека. Ущербность буржуазной культуры и цивилизации Ж.Ж. Руссо видит как в существовании частной собственности, которая делает людей неравными, так и в государственной власти, всегда антинародной по своей сути. Не меньшим злом в данном учении считаются наука и искусство, способствующие сохранению неравенства, не обеспечивая ни улучшения нравов, ни более счастливой и богатой жизни народа. Ж.Ж. Руссо полагает, что дети, как существа природные, свободны от пороков взрослых людей, но лучшие задатки ребёнка подавляются обществом [24].

Мысли об изначальной антикультурности человека, о создании культуры для его подавления, порабощения мы находим в работах известного немецкого философа Ф. Ницше. Только благодаря культурным запретам, созданным обществом, моральным и правовым нормам, принципам искусства, формируются социальные мифы и создаются иллюзорные мечты о гуманизме, свободе и справедливости. Разоблачая эти буржуазные иллюзии, благодаря которым могут существ-

ствовать слабые, никчемные люди, Ф. Ницше провозглашает свою философию сверхчеловека. В рамках данного учения нравственность рассматривается как упадок, запрет на естественные поступки и желания человека, а мораль – как вмешательство разума, ограничивающего стихийные инстинкты человека, из-за чего последний становится больным существом, отрицающим самого себя. Только сверхчеловек в состоянии отбросить культурные запреты, мешающие ему жить. Такой человек осознаёт трагическую красоту нового бытия, он порывает с обществом и реализует свою личную свободу [22].

Позиции ницшеанской философии были развиты в работах немецких и французских экзистенциалистов, создавших свою концепцию соотношения человека и современной культуры. Так, по мысли немецкого философа М. Хадеггера, базис западной культуры, ломающий самобытность личности, заключается в подчинении человека вещам, предметам, расхожим мнениям. Французский философ и общественный деятель Ж.П. Сартр писал: «Мы не верим в прогресс, так как это – улучшение, а человек всегда остаётся одним и тем же пред лицом изменяющихся обстоятельств» [26]. Современное общество, основанное на технических достижениях и бюрократической рационализации производства, ведёт к уничтожению человеческого достоинства, его внутренней свободы, а следовательно и гуманизма. Главный тезис экзистенциализма – «человек – это свобода» – предполагает вечную проблему: выбор своего поступка, своей жизни, своей судьбы. Все поступки, по утверждению Ж.П. Сартра, обусловлены не средой, наследственностью или воспитанием, а определяются самим человеком. Только человек ответствен за свой выбор, и вина за то, что он выбирает существование в мире вещей, комфорт и несвободу, а не жизнь как проявление своей сущности, не зависящей от мира культуры, лежит на самом человеке.

Философские взгляды Ф. Ницше и его последователей на культуру и человека в мире культуры более глубоко были разработаны в философии психоанализа, основоположником которого является З. Фрейд. По его мнению, человек в условиях западной культуры имеет неустойчивую психику, страдает от комплексов, возникающих из-за противоречий между собственными желаниями и табуированными нормами культуры. Поэтому каждый человек становится или невропатом, или вынужден сублимировать свою нерас-

траченную энергию либидо в искусство, науку, политику. Таким образом, по З. Фрейду, вся западная культура создаётся теми людьми, которые не нашли адекватного сексуального партнёра и вынуждены были переключить свою энергию на создание больной и гибельной для человечества духовной культуры Запада [33].

Наиболее известным представителем последователей идей З. Фрейда, получивших широкое распространение в США и Канаде, является Э. Фромм, пытавшийся соединить школу психоанализа З. Фрейда с концепцией отчуждения человека К. Маркса. Э. Фромм подчёркивает, что современный человек всегда стоит перед выбором – «иметь или быть?». Включение личности в культуру обеспечивает человеку эффективное приспособление к требованиям общества, формирует чувство безопасности и защищённости. Осуществляя свой выбор, человек становится или субъектом бытия, сохраняя при этом свою целостность, индивидуальность, своё неповторимое «Я», или же превращается в объект, вещь, частицу рыночных отношений, содержанием которых является обладание вещами, деньгами, другими внешними, а не подлинными атрибутами бытия. Это приводит человека к конформизму, отказу от собственного «Я», подчинению толпе и её мнениям, деструктивному поведению, разрушению и внешнего мира, и самого себя, как не сумевшего прийти к реализации целей обладания [34].

В этом же ряду концепций культуры необходимо отметить философию Франкфуртской школы. Представитель данного научного течения Г. Маркузе считает, что борьба за свободу человеческого существования должна начинаться со всеобщего отчуждения [19]. Эта идея оказала существенное влияние на реформу системы образования на Западе и заставила правительства ряда стран создать специальные министерства по делам молодёжи, в задачи которых входит разработка политических и социально-экономических мероприятий, обеспечивающих бесконфликтную и высокоэффективную адаптацию к существующей культурной среде.

Особое место в исследовании проблем культуры принадлежит русским мыслителям, писателям, учёным и общественным деятелям.

Общественные добро и зло, по мысли великого русского писателя-гуманиста Ф.М. Достоевского, не от культуры и государственного устройства, а от человеческой природы. Любой человек волен сам определять свою

позицию. Именно человеку свойственны «самостоятельное хотение» и свобода выбора. В этом смысле творчество Ф.М. Достоевского перекликается с работами тех западных философов, которые резко критикуют буржуазную культуру за её меркантильность, стремление к узко понимаемой полезности, нацеленность на внешний успех, богатство в ущерб главному в человеке – его свободе, творчеству, самовыражению и саморазвитию.

Другой великий русский писатель Л.Н. Толстой создал свою концепцию понимания развития российской культуры и цивилизации как самостоятельных и самобытных в своей основе. Он видел смысл в усвоении многовековой народной мудрости и в религиозной вере в учение Христа. Идеи Л.Н. Толстого послужили основанием не только для взглядов философов и писателей-гуманистов XX столетия во всём мире (Т. Манн, А. Швейцер, М. Ганди, Р. Роллан), но и для конкретных действий, направленных на борьбу за подлинную культуру.

Современная культурология продолжает изучение содержания культуры и законов её функционирования. При этом также наблюдается плюрализм мнений относительно того, какое явление, какая грань понятия «культуры» берётся за основу. Каждый исследователь обращает внимание на одну из сторон самого феномена. Это объясняется многообразием видов человеческой деятельности, совокупность которых и составляет содержание культуры. В настоящее время интенсивно развиваются различные парадигмы, концепции и индивидуальные версии, в рамках которых разрабатываются дефиниции культуры.

Анализ эволюции понятия «культура», осуществлённый современными культурологами, позволяет сделать вывод о детерминации особенностей понимания культуры и перспектив её развития теоретико-познавательными, методологическими и социально-политическими установками различных исследователей. Специфические подходы к культуре рождают несовпадающие трактовки этого феномена. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Так, в рамках философско-антропологического подхода культура понимается как выражение человеческой природы. Различные черты культурного процесса вытекают непосредственно из человеческой натуры. Культура при этом расценивается как развёрнутая феноменология человека. Первым антропологическую трактовку феномена культуры дал Э. Тайлор, определивший её как сово-

купность знаний, искусства, морали, права, обычаев и других особенностей, присущих человеку как члену общества.

С позиций философско-исторического подхода культура рассматривается как синоним интеллектуального, нравственного, эстетического, то есть разумного совершенствования человека в ходе его исторической эволюции. Культура истолковывается как второе рождение человека, «...рождённые почти без инстинктов, - пишет И.Г. Гердер, - мы только путём упражнения в течение всей жизни воспитываемся до уровня человечности, и на этом основывается наша способность как к совершенствованию, так и к порче и разложению... Мы можем при желании дать этому второму рождению человека, проходящему сквозь всю его жизнь, название, связанное с обработкой земли – культура, либо с образом света – просвещение» [6]. В отечественной литературе такой подход часто называют деятельностным. Его сторонники сводят всё разнообразие естественных явлений к деяниям человека, поэтому культура рассматривается как совокупность разнообразных действий, направленных на совершенствование человека в ходе его исторического развития.

В контексте социологического подхода культура трактуется как фактор организации и образования жизни общества. «В каждом обществе, как и в каждом живом организме, - пишет П.С. Гуревич, - есть некие культуротворческие «силы», направляющие его жизнь по организованному, а не хаотическому пути развития. Культурные ценности создаются самим обществом, но они же затем и определяют развитие этого общества, жизнь которого начинает всё больше зависеть от произведённых им ценностей. Таково своеобразие общественной жизни: над человеком часто господствует то, что рождено им самим» [7]. Для социологического понимания культуры характерны следующие определения: культура – это прочные верования, ценности и нормы поведения, которые организуют социальные связи и делают возможной общую интерпретацию жизненного опыта (У. Бекет); - наследуемые изобретения, вещи, технические процессы, идеи, обычаи и ценности (Б. Малиновски); - язык, верования, эстетические вкусы, знания, профессиональное мастерство и всякого рода обычаи (А. Радклифф-Браун); - общий и принятый способ мышления (К. Юнг).

Среди отечественных исследователей необходимо отметить В.И. Полищука, Э.С. Маркаряна, В.М. Межуева, Ю.Н. Давыдова, В.С. Стёпина, А.И. Арнольдова, П.А. Флоренского. По-

следний, в частности, отмечает, что культура – это геном социальной жизни. Чтобы возник новый тип общества, должна возникнуть новая культурная матрица. Подобно тому, как геном определяет, каким будет организм, так тип культуры определяет, как будет воспроизводиться деятельность человека [30].

Значительное место среди концепций культуры занимает аксиологический подход. В его рамках культура понимается как «мир воплотившихся ценностей» (Н.З. Чавчавадзе), при этом именно ценности представляют собой «важнейшие системообразующие элементы культуры» (А.Г. Здравомыслов).

Одним из первых к проблеме ценностей в отечественной науке обратился В.П. Тугаринов, признавший сам факт существования ценности и предложивший систему основных категорий ценностного подхода [29].

В последующие годы проблема ценностей разрабатывалась В.А. Василенко. По его мнению, категория «ценность» раскрывает один из существенных моментов универсальной взаимосвязи явлений, а именно момент значимости одного явления для бытия другого. Ценность является функцией двух переменных – её величина и характер одновременно зависят от определений субъекта (субъективный фактор ценности) и от свойства объекта – носителя ценности (объективный фактор ценности) [4].

Анализируя формы существования ценностей, Д.А. Леонтьев выдвигает идею понимания сущности культуры как предметного воплощения ценностей. Учёный приходит к выводу о том, что «...социальные ценностные представления (идеалы), при всей своей значимости, не могут быть познаны непосредственно... Более прямым и адекватным выражением ценностных идеалов служат их зафиксированные в культуре предметные воплощения... Ценностные идеалы реализуются лишь посредством человеческой деятельности, причём воплощением их может выступать либо сам процесс деятельности – деяние, либо объективный продукт деятельности – произведение. Совокупностью таких произведений – объективированных форм существования ценностей – выступает материальная и духовная культура человечества» [16].

В последние десятилетия проблемой ценностей активно занимаются: Л.Н. Столович, предпринявший первое в нашей философской литературе исследование истории зарождения и развития теории ценностей [28]; Г. Выжлецов, осуществивший попытку построения общей теории ценностей в кон-

тексте культуры [5]; М.С. Каган, чьи труды «Философия культуры» и «Философская теория ценностей» являются, по сути, обобщающим исследованием проблемы и приводят к выявлению места ценностного сознания в целостном пространстве культуры [10, 11].

Следует сказать, что среди имеющихся концепций культуры возникают определённые противоречия. Так, одни мыслители определяют культуру как систему норм, правил и стандартов, которыми руководствуется человек в социальной жизни, тогда как другие связывают её с прорывом через социальные инертные образования, с созданием принципиально новых социальных качеств. В одних исследованиях культура связывается с формами и содержанием накопленного и усвоенного социального опыта, тогда как в других речь идёт о путях и способах самореализации личности. На наш взгляд, культура – это сложное единое целое, устроенное и функционирующее по диалектическим законам, где основное противоречие предстаёт как единство и противоположность традиции и новации, устойчивого производства и необходимости обновления социального бытия. Главная проблема – мера традиции и новации в каждом культурном явлении, в каждом культуuroобразующем процессе, необходимая для социума мера сохранения и преобразования тех или иных форм жизни.

Можно выделить содержание понятия культуры, которое генетически связано с концепцией диалектики субъекта и объекта, разработанной К.Н. Любутиным и Д.В. Пивоваровым, а также с синтетической концепцией идеального Д.В.Пивоварова: культура – это идеалообразующая сторона человеческого бытия. Такой подход позволяет анализировать различные формы культуры как способ деятельностного формирования эталонов, которыми руководствуется человек, схемы действия с этими эталонами, а также прояснить, как данный уровень или тип культуры вписан в целостное единство мира, социума и человека [17].

Ряд из перечисленных парадигм довольно основательно описан в литературе. Однако, важно подчеркнуть, что чётких демаркационных линий между версиями культуры не обозначено, да это, видимо, и невозможно. В этой связи М.М. Бахтин отмечает: «У культуры нет своей территории, она располагается на границах» [1]. Но, независимо от подхода к проблеме культуры, практически все исследователи отмечают, что культура характеризует жизнедеятельность личности,

группы, общества в целом; что культура является специфическим способом бытия человека, имеет свои пространственно-временные границы; что культура раскрывается через особенности поведения, сознание и деятельность человека равно как и через вещи, предметы, произведения искусства, орудия труда, через языковые формы, символы и знаки. М.С. Каган считает, что концепция культуры должна строиться на анализе человеческой деятельности. Основанием для такого вывода может служить понимание учёным любой деятельности как системы, элементами которой являются:

- субъекты, направляющие свою энергию на познание, оценивание и преобразование объектов;
- объекты, на которые направлена активность субъектов;
- продукты, создаваемые субъектами во всех видах их деятельности;
- средства и способы действий, превращающих субъекты в продукты деятельности [12].

Высказанная М.С. Каганом мысль об изоморфизме культуры и деятельности представляется весьма значимой. Такой подход позволяет автору дать определение культуры, в котором отражена и антропологическая, и историческая, и социологическая, и аксиологическая природа данного феномена. М.С. Каган пишет: «Культура охватывает всё то, что отличается от природы, – всё созданное человеком, искусственное, в отличие от естественного, всё собственно и специфически человеческое, возвышающее человека над биологической активностью животных и даже своей собственной... Культура – это всё то, что человек создаёт вне себя и в себе самом, переделывая природу и свою собственную биологическую данность; но одновременно культура есть то, как человек создаёт эту «вторую природу», то есть способ его специфически человеческой деятельности. Следовательно, культура – это процесс перехода способа человеческой деятельности в её продукт, и процесс обратного перехода этих предметов в знания, умения, ценности человека, в его потребности и способности, в его представления и идеалы» [10].

Таким образом, проведя теоретический анализ понятия «культура», можно отметить следующее: культура является одной из наиболее многогранных, многоаспектных, многослойных категорий в современном естествознании; особенности понимания культуры и перспектив её развития детерминируются со-

циально-политическими процессами в обществе и методологическими установками исследователей; в различные культурно-исторические эпохи отношение к пониманию культуры было разным, зачастую имели место прямо противоположные, противоборствующие течения, в настоящее же время преобладают интегративные тенденции в подходах к изучению культуры, ориентирующие на взаимопонимание, взаимопроникновение и диалог культур.

Переходя к анализу такой многоаспектной категории, каковой является «учебная деятельность», следует сказать, что её исследование, конечно, может вестись, исходя из различных оснований. Однако, очевидно и то, что вряд ли при этом возможно не затронуть одно из наиболее влиятельных в отечественной и мировой психолого-педагогической науке направлений – общую теорию деятельности. Заслуга в её разработке принадлежит таким известным ученым, как Л.С. Выготский, М.Я. Басов, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Согласно данной теории, деятельность есть практическое преобразование общественным человеком объективного мира, а, следовательно, изменение самого деятельного субъекта происходит в процессе конкретных деятельностей, которые выделяются по критерию побуждающих их мотивов. Внутри деятельности вычленяются действия – процессы, подчиняющиеся целям, и операции – способы осуществления действий, соотносящиеся с условиями их выполнения. В качестве конституирующей характеристики деятельности рассматривается ее предметность, проявляющаяся в свойствах психического отражения [15]. Таким образом, учебная деятельность выступает одной из основных разновидностей деятельности человека, порождаемой особой потребностью, направленной на преобразование деятельного субъекта, на его самоизменение в процессе учения.

Проводя структурный анализ учебной деятельности студентов, мы также опираемся на общую структуру деятельности человека в том виде, в котором она разработана в общепсихологической теории деятельности. Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и другие считают, что учебная деятельность по своей структуре повторяет, воспроизводит строение всякой человеческой деятельности. При самом общем рассмотрении структуры деятельности человека они выделяют три основных звена: мотивационно-ориентировочное, центральное (рабочее, исполнитель-

ское) и контрольно-оценочное [8, 32, 35]. Эта базовая модель, по мнению В.В. Давыдова, в каждом конкретном случае исследования должна быть соответствующим образом развернута, исходя из характерных особенностей изучаемого вида деятельности [9]. Интерпретируя данную схему применительно к учебной деятельности будущего учителя, мы выделяем в ней следующие структурные компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-ориентировочный, действенно-операционный, организационно-планирующий и контрольно-оценочный.

Анализ диссертаций и монографий по близкой проблематике показывает, что большинство авторов в своем исследовательском поиске также опираются на вышеприведенную структурную модель. Вместе с тем значительное количество работ посвящается развитию, как правило, какого-либо одного структурного компонента учебной деятельности: мотивации (Г.А. Имамкулиева, 1985; Т.А. Кольцова, 1987; А.М. Гальперин, 1989; Л.Г. Вяткина, 1991; О.А. Фроленкова, 1997; В.А. Немкин, 2000; В.Ю. Шегурова, 2001), учебных умений и навыков (В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова, 1983; Н.В. Соловьева, 1986; А.Н. Гудимова, 1988; Т.П. Лизнева, 1993; Л.В. Грошева, 2000; О.И. Поваренная, 2000; А.А. Донсков, 2001), организации и планирования (В.Н. Донцов, 1977; Г.К. Карповский, С.И. Сучков, 1981; В.Л. Фефилова, 1982; В.В. Федотов, 1988; П.Е. Рыженков, 1990; Т.А. Нечаева, 1992; А.Б. Зайцев, 2000; В.В. Астапов, 2000; З.В. Сапронова, 2001), самоконтроля (С.И. Марченко, 1987; А.В. Непомнящий, В.Г. Захаревич, 1989; Т.А. Барановская, 1990; Я.О. Устинова, 2000; Е.Г. Хрисанова, 2000; А.В. Кувшинов, 2000). Безусловно, все эти направления актуальны и нуждаются в углублённой разработке. Но в том-то и дело, что в их раздробленности исчезает та целостность, которая изначально присуща учебной деятельности по своему статусу, полнота ее строения. На наш взгляд, учебная деятельность должна изучаться и формироваться не в односторонности тех или иных компонентов, а в их структурном единстве.

Ориентацию на включение различных аспектов анализа учебной деятельности в целостное представление о ней задает системный подход, основные положения которого и по происхождению, и по содержанию ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого [3, 25]. Примеры использования системного подхода к исследованию учебной деятельности школьников и студентов даны в трудах В.В. Давыдова, И. Ломп-

шера, А.К. Марковой [32], В.Я. Ляудис, И.И. Ильясова [31] и др. В них показано, что учебную деятельность нельзя свести ни к одному из выделенных компонентов (в том числе и к такому универсальному, как действие), полноценная учебная деятельность всегда есть их единство и взаимопроникновение. Они могут превращаться друг в друга - в этих превращениях заключается динамика учебной деятельности и ее свойство как системного объекта. Нетрудно видеть, что такая трактовка отличается от бытующего ещё в практике расширительного понимания учебной деятельности, как любого процесса приобретения знаний, умений и навыков. Своеобразие, отличительная особенность учебной деятельности состоит в том, что она всегда связана с «вхождением» студента в новую действительность, овладением каждым из её компонентов, совершением переходов от одного компонента к другому. Именно это обогащает студента, преобразует его психику, формирует сознание. Поэтому в своих практических действиях мы старались развивать скорее не отдельно взятые компоненты учебной деятельности, а их взаимосвязь и взаимодействие.

Проведенный анализ существующих направлений разработки поднятой проблемы обнаружил довольно обширный арсенал способов ее разрешения, основные из которых следующие: усиление довузовской подготовки школьников; функционирование подготовительных курсов для абитуриентов; практикование в вузе специальных курсов, направленных на адаптацию вновь поступивших к обучению в условиях вуза; формирование общеучебных навыков в рамках конкретных дисциплин. Каждое из этих направлений имеет свои преимущества и недостатки. Собранные вместе, они дают яркую педагогическую картину. Однако, уже на этапе теоретического анализа становится очевидным, что предпочтение какого-либо одного из рассмотренных путей заранее обречено на ограниченный эффект. Реальность такова, что отдельно проводимые мероприятия (пусть даже тщательно подготовленные) так и остаются разрозненными фрагментами, а не единой, целостной системой целенаправленных действий.

На наш взгляд, здесь уместно снова обратиться к системному подходу, используя его в качестве методологии на конкретно-научном уровне. Учебная деятельность рассматривается как системный объект, а известно, что исследование системы неотделимо от исследования условий её существо-

вания [25]. И поскольку учебная деятельность формируется не одномоментно, а проходит в своем развитии ряд этапов с характерными для них условиями, то и технология её формирования должна состоять из нескольких этапов с соответствующими целями и задачами. В качестве же основного средства их достижения, учитывая динамизм и многоаспектность исследуемого явления, выступает логичное и последовательное сочетание надежно зарекомендовавших себя на практике путей формирования культуры учебной деятельности будущего учителя. Такой подход к решению проблемы не только даёт возможность точнее учесть своеобразие каждого этапа работы, но и позволяет с наибольшей полнотой использовать накопленный научно-практический опыт.

На основе вышеизложенных теоретических положений была разработана экспериментальная технология формирования культуры учебной деятельности будущего учителя (таблица). Она строилась с учетом ряда требований:

- опора на логико-методологические знания о культуре и учебной деятельности, которыми располагают философская, социологическая, культурологическая и психолого-педагогическая науки;
- учёт постепенно изменяющихся условий, в которых осуществляется формирование культуры учебной деятельности и продвижение на каждом из этапов соответствующей цели, задач и адекватных средств их достижения и решения;
- достаточно длительный срок реализации, так как только в этом случае возможно эффективное управление процессом формирования культуры учебной деятельности;
- логичное и последовательное сочетание основных, проверенных образовательной практикой способов формирования культуры учебной деятельности с тем, чтобы максимально использовать предоставляемые ими преимущества;
- возможность внедрения ограниченным количеством специалистов и отсутствие необходимости коренной перестройки традиционного учебного процесса, связанной со сверхнормативной нагрузкой на педагогический коллектив.

Для проверки эффективности разработанной технологии на базе Барнаульского государственного педагогического университета проводился формирующий эксперимент с использованием многокритериального анализа и комплекса методов математической статистики.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Таблица

Технология формирования культуры учебной деятельности будущего учителя

Этапы	Цель	Задачи	Формы, средства, методы	Сроки
Довузовский	Снижение остроты противоречий между требованиями вузовского учебного процесса и уровнем подготовленности выпускников школ к продолжению образования в вузе	- повысить уровень компетентности выпускников школ в вопросах учебной деятельности в вузе; - добиться более широкого включения вузовских форм и методов обучения в учебный процесс старшеклассников; - получить информацию, необходимую для совершенствования учебного процесса первокурсников, с целью его соответствия реальным возможностям вновь поступивших.	- подготовка лекторов для школы из числа студентов-практикантов; - пропаганда среди учителей школ вузовских форм и методов обучения; - педагогический анализ довузовского опыта учебной деятельности первокурсников; - распространение информационно-методической литературы.	Последние годы обучения в общеобразовательной школе
Промежуточный	Исключение тупиковых ситуаций при сдаче вступительных экзаменов	- ознакомить абитуриентов с правилами приема и спецификой вступительных экзаменов; - оптимизировать организованную подготовку абитуриентов к вступительным экзаменам; - сориентировать абитуриентов в методике самостоятельной подготовки к вступительным экзаменам.	- информирующая деятельность приемной комиссии; - функционирование подготовительных курсов для абитуриентов; - оказание консультативной помощи абитуриентам; - распространение информационно-методической литературы.	Период подготовки и сдачи вступительных экзаменов
Переходно-установочный	Формирование основ культуры учебной деятельности будущего учителя	- помочь вчерашним школьникам быстрее адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности; - сформировать у первокурсников общеучебные умения и навыки, позволяющие им осуществлять основные функции студентов; - отработать формируемые умения и навыки на занятиях по основным дисциплинам.	- введение в учебный процесс спецкурса «Основы культуры учебной деятельности»; - согласование занятий по основным дисциплинам с программой спецкурса; - изучение научно-методической литературы.	Первый курс
Контрольно-корректирующий	Дальнейшее развитие основ учебной деятельности будущего учителя, сформированных на предыдущем этапе	- осуществить контроль формирования культуры учебной деятельности студентов; - помочь студентам в поиске индивидуального наиболее эффективного стиля учебной деятельности; - провести, в случае необходимости, коррекцию учебной деятельности студентов; - обеспечить согласованность между динамикой сформированности культуры учебной деятельности и характером преподавания учебных предметов.	- введение в учебный процесс спецкурса «Культура учебной деятельности»; - организация постоянно действующего консультационного пункта; - текущая диагностика сформированности культуры учебной деятельности будущего учителя; - подготовка регулярных сообщений и рекомендаций для преподавателей; - изучение научно-методической литературы.	Оставшийся период обучения в вузе

Изучение результатов экспериментального исследования позволяет сделать вывод об эффективности предложенной технологии, т.е. доказано, что положительные сдвиги являются результатом внедренных нововведений. Об этом же свидетельствует общее улучшение учебной обстановки за время опытной работы. Повысились академическая успеваемость и число студентов, получающих стипендию, снизились количество отчислений и степень студенческих трудностей. Все это взятое вкпе говорит о возросшем уровне сформированности культуры учебной деятельности будущего учителя.

Вместе с тем, проведенное исследование не дало исчерпывающих ответов на ряд значимых вопросов. Так, на гипотетическом уровне осталось предположение о том, что степень развития различных структурных компонентов учебной деятельности имеет различную меру влияния на общий уровень ее культуры. Не совсем ясен механизм учета и рационального использования личностно-типологических особенностей студентов в процессе формирования индивидуального стиля учебной деятельности. Данные аспекты поднятой проблемы весьма актуальны и открывают довольно обширное поле деятельности для последующих научных изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т.5. – М.: Русские словари, 1997. – 517 с.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
4. Василенко В.А. Мораль и общественная практика. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
5. Выжлецов Г. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.
6. Гулыга А.В. Гердер. – М.: Политиздат, 1975. – 482 с.
7. Гуревич П.С. Философия культуры. – М.: NOTA BENE, 2001. – 351 с.
8. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников. // - Вопросы психологии. - 1981. - №6. - С. 13-26.
9. Давыдов В.В. Состояние и проблемы исследования учебной деятельности. // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. / Под ред. В.В.Давыдова., Д.А.Леонтьева. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - С. 3-18.
10. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Петрополис, 1996. – 415 с.
11. Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб.: Петрополис, 1997. – 554 с.
12. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
13. Келлер В. Гештальт-психология. – М.: АСТ, 1998. – 687 с.
14. Культурология: XX век. Энциклопедия. Т. 1. – СПб.: Университетская книга, 1998. – 447 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 345 с.
17. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. – Екатеринбург: Изд-во УГУ, 1993. – 348 с.
18. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности. – Вопросы философии. – 1972. - №10. - С. 80-92.
19. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. – Киев: Гос. б-ка Украины, 1995. – 314 с.
20. Межуев В.М. Культура и история. – М.: Политиздат, 1977. – 199 с.
21. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
22. Ницше Ф. Сочинения: В 2-х т. Т. 1. – М.: Мысль, 1997. – 831 с.
23. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. Кн. 1: А-Н. – 1023 с. Кн. 2: Н-Я. – 2015 с.
24. Руссо Ж.Ж. Избранные сочинения: В 3-х т. Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1961. – 851 с.
25. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
26. Сартр Ж.П. Избранные произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 478 с.
27. Словарь по этике / Под ред. И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
28. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности. – М.: Политиздат, 1972. – 271 с.
29. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – М., 1960. – 156 с.
30. Флоренский П.А. Воспоминания прошлых лет. – М.: Мысль, 1992. – 318 с.
31. Формирование учебной деятельности студентов. / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
32. Формирование учебной деятельности школьников. / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
33. Фрейд З. Психология. Религия. Культура. – М.: Ренессанс, 1992. – 291 с.
34. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для себя. – Минск: Попурри, 1998. – 672 с.
35. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
36. Юнг К. Проблемы души нашего времени. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.