

УДК 37.01+371.134

Надежда Ефимовна БУЛАНКИНА, доктор философских наук, заведующая кафедрой гуманитарного образования, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск

Методология современного профессионального образования учителя в контексте теории культурного самоопределения личности

В статье представлен опыт философского осмысления некоторых аспектов профессионального образования учителя и возможности использования философии диалогизма.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, понимание, профессиональные программы.

Nadezhda E. BULANKINA, doctor of philosophy, professor, head at the Humanities Education Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk

Methodology of Modern Vocational Education for Teachers and the Theory of Cultural Self-determination of a Personality

We present philosophical aspects of vocational education and the resources of the philosophy of dialogism.

Keywords: moral nurturing and education, understanding, vocational programs.

Суть познания состоит во взаимопонимании, во включении знания посредством слова во внутренний мир, в сознание друг друга, в смысловом отождествлении слушающего с говорящим и наоборот. Для достижения понимания необходимо «полное взаимное... и сознательное намеренное сочувствие».

А. Ф. Лосев

Сейчас для учителя любой учебной дисциплины, как никогда ранее, становится проблемным и одновременно актуальным обращение к общеметодологическим и философским аспектам современного образования в связи с неоднозначно артикулированными ценностными реалиями в культуре и обществе в целом. А потому перед каждым педагогом встает вопрос: «Каким должен быть идеальное образование, каким должен быть

современный учитель, ученик, современный урок, что собой должна представлять современная школа?».

Повышение качества образовательных систем в российском социуме актуализирует исследования культурно-ориентированных практик в педагогическом научном знании и педагогической практике, которые связаны с необходимостью учитывать прогрессирующую функцию профессионального педагогического образования. Данная функция, по мнению известного отечественного ученого-педагога, академика Российской академии образования Евгении Васильевны Бондаревской, заключается в педагогической поддержке духовности и нравственности как высших форм жизни на всех уровнях образовательной деятельности в целях обретения смыслов. Это обусловлено тем, что система ценностно-смысловых отношений личности составляет основу воспитания ее духовно-нравственной культуры [3, с. 6].

Именно этот методологический концепт является приоритетным для современной философии оте-

чественного образования, где *духовно-нравственное воспитание* — базовый процесс, позволяющий растущему человеку взрослеть, становиться профессионалом, входить в пространство культуры, осмысленно выбирать лично значимые ценности и строить модели собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни [3, с. 7–8]. Примечательно и то, что ученый отводит в этом процессе важную роль учителю, умеющему наладить *диалог с учеником*.

Благодаря новому подходу инновационная педагогика выявляет и формирует сегодня *субъектно-социальные условия*. При этом основным действующим лицом выступает профессионально компетентная, культурная, социально ответственная личность... Педагогика выявляет и переводит в личностный план те возможности и тенденции общества, которые открывают для обучающихся пространство и пути их общественной самореализации и вместе с тем — *личное творчество, активность, полноту их собственного бытия* [3–4; 6; 11–13].

В условиях постепенной переориентации образовательного процесса с обучающих технологий на более пристальное внимание к формированию субъектной позиции личности в реальной педагогической практике могут помочь фундаментальные практико-ориентированные разработки в области *культурной коммуникации на всех уровнях функционирования образования в системе гуманитарного знания*. В связи с этим, естественно, возрастают роль и ответственность педагога-лингвиста, педагога-словесника, а также всех «предметников», учителей всех образовательных областей, за результаты культивирования основ межкультурной коммуникации [4–7] в специально организованных на принципах разумности педагогических ситуациях, в основании которых прежде всего находится психологическое равновесие непосредственных участников педагогических практик в школе (средней и высшей), позволяющих формировать человеческий капитал [3; 10] и аксиологический потенциал личности [9; 13–14].

Однако ни для кого не секрет, что культура общения обучающихся и обучающихся в школе, а также наших современников в целом, оставляет желать лучшего (публичный цинизм, оговорки, неумение слушать и слышать другого, затрудненное изложение в устной и письменной форме своей позиции, размытые суждения, явная демагогия и т. п.). В то время как языковая и коммуникативная культура соотечественников — цель и непосредственный результат, за который несут ответственность и учителя, и преподаватели вуза. Коммуникативно-профессиональный дискурс современного учителя также стал в последнее время проблемой номер один. Недаром в некоторых регионах организуют наряду с творческими конкурсами и проектами олимпиады на знание родного языка, на владение коммуникативной и общей культурой с элементами языкового тестирования.

И совершенно правы исследователи, когда доказывают необходимость продвижения *идеи диалога культур*, согласно которой может идти речь об избирательном отношении личности к аксиологическим реалиям культур. В свою очередь, такое отношение чаще всего основано на эмоциональной стороне духовного мира личности, поскольку эмоциональная культура является важнейшим компонентом духовного содержания личности [3–4; 9; 11–14].

В данном контексте автору статьи близка позиция профессора А. А. Поляковой, которая утверждает, что именно диалог культур в образовании, основывающийся на признании их равноправия, позволяет сформировать образ культуры мира и ненасилия, готовность к общению. Причем в такой ситуации формирование индивидуальной культуры не может быть представлено как «механическое переливание» духовного содержания среды, окружающей человека (непосредственных участников образовательного процесса), в духовный мир его личности. Причина видится в том, что сам механизм усвоения культуры носит избирательный характер, зависящий от индивидуальных черт личности. Это и составляет сущность процесса становления и развития *аксиологического потенциала личности на основе ценностей культуры* [9, с. 91].

А потому чрезвычайно важно научиться жить вместе в культурных пространствах с иной историей, традициями; работать на высоком уровне профессионализма. Эти призывы международного педагогического сообщества, прозвучавшие еще в двадцатом столетии, остаются актуальными и в глобализирующемся мире третьего тысячелетия, который находится в постоянном поиске своих ценностных доминант в пространстве неоднозначных духовных и нравственных смыслов человечества [3–5; 9–11; 13–14].

Как известно, федеральные государственные образовательные стандарты определяют воспитание патриотизма, национального самосознания личности, основанных на принципах гражданской ответственности и диалога культур, в качестве одного из значимых направлений в структуре ценностных ориентиров системы образования. Основным содержанием духовно-нравственного развития гражданина России становятся базовые культурно-ориентированные ценности российского общества [3–4; 7; 9].

Воспитательный компонент освоения родной и иноязычной культуры в составе гуманитарного образования подразумевает овладение ее педагогическим содержанием, включающем традиции стран изучаемых языков. В этом огромную помощь учителю оказывают авторские коллективы современных отечественных УМК, основная целевая направленность которых видится в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. При этом не всегда предлагаемые средства и способы овладения выразительными средствами культуры в рамках УМК нового поколения позволяют расширить возможности самого педагога

(предметника) в аспекте профессионально-коммуникативного дискурса.

Хотя, как никогда ранее, учителю открываются перспективы в этом направлении, особенно при организации совместной с учащимися проектной деятельности. И в этом особую роль в учебно-методических пособиях могут выполнять *развивающие задания* [4], основанные на учебно-познавательных ситуациях с ярко выраженной коммуникативной установкой в условиях межкультурного общения людей разных национальностей, разных воспитательных и образовательных сред и т. д. Причем *сравнительно-сопоставительный подход к содержательному наполнению*, представленный в отечественных учебных пособиях, в сочетании с использованием системы развивающих заданий, становится ведущим при формировании положительной мотивации обучающихся и важным механизмом реализации *воспитательного потенциала языкового и литературного образования*. Связано это с тем, что учащиеся всегда привлекает тот материал или те факты, которые можно сравнить, сопоставить, ответить на вопрос «А как у них?». Когда рамки учебного пособия по той или иной проблеме становятся *тесными*, авторы прибегают с помощью проектных заданий непосредственных участников образовательного процесса к использованию пространства Интернета, где можно найти оперативную информацию культуроведческого и лингвострановедческого содержания и характера.

Поэтому задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест в образовании. И если мы хотим развивать и совершенствовать аксиологический потенциал личности (по А. А. Поляковой) как основу для формирования методологической культуры педагога, важное место должна занять специально организованная работа слушателей различных дополнительных образовательных программ по овладению профессионально-коммуникативным дискурсом, о котором и пойдет речь в данной статье.

Решения и перспективы реализации стратегии и тактики повышения методологической культуры педагога

С 1995 года кафедра гуманитарного образования реализует последовательно и непрерывно *систему* формирования языковой и коммуникативной компетенции через культурные практики [5], в основании которых — *принципы культурной парадигмы и коммуникативно-профессионального дискурса (КПД)*. При этом овладение КПД становится одной из приоритетных задач учителя, прошедшего через курсовое повышение квалификации и профессиональной переподготовки [5; 7]. Как показывает практика, обозначенное направление научно-исследовательской и учебно-методической деятельности кафедры становится возможным

при условии продвижения стратегической линии обучения творчеству творчеством.

1. Названная стратегия, в основании которой находятся теория культурного самоопределения в полиязыковом образовательном пространстве, философия диалогизма и идея аксиологического потенциала личности [1–3; 4; 6–7; 9; 13], направлена на формирование готовности обучающихся к постоянному творческому поиску в аспекте совершенствования коммуникативной культуры личности.

В свете этой стратегии проблема профессионально-коммуникативного дискурса рассматривается с позиций сущности понимания гуманитарного знания в процессе диалога, о чем автор данной статьи неоднократно заявляла в своих работах, посвященных проблемам культурного самоопределения личности в образовательном процессе [4–5]. Расширению границ понимания важности этой проблемы способствовало обращение [4–5] к сложившейся в середине XX века философии диалогизма, представленной такими именами, как М. М. Бахтин, М. Бубер, Г. Г. Гадамер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, А. А. Ухтомский, и др. Данная философская концепция находит отражение и в фундаментальных работах по психологии процессов общения и смыслообразования/смыслопорождения Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Маслоу, Ж. Пиаже, В. Франкл и других. В современной гуманитарной психологии основные концептуальные идеи в этом направлении были сформулированы в трудах М. Боуэна, К. Роджерса, Э. Фромма, Т. А. ван Дейка, для которых процесс понимания — это способность постичь смысл, значение того или иного явления, а также достигнутый при этом результат.

На актуальность проблемы *понимания в герменевтико-майевтическом контексте* обращали внимание и лингвисты (Г. И. Богин, С. А. Гончаров и некоторые другие), отмечая важность ее изучения для образовательных систем *в рамках коммуникативных процессов*. В свете решения континуальных (семантических) задач (В. И. Тюпа, Ю. Л. Троицкий и другие) *понимание* рассматривается как *особый процесс*, протекающий в сознании человека и представляющий собой интегральный акт, посредством которого происходят интериоризация нового знания в общую (наличную) структуру сознания личности и «снятие» на этом фоне какой-то части незнания. Причем подчеркивается, что этот процесс неразрывно связан с языком.

Опора на результаты этих исследований позволяет признать *гуманитарное знание как систему* и говорить о существовании *разных уровней глубины понимания гуманитарного знания*, трактовать и интерпретировать его (знание) на адекватных уровнях, требующих и разных уровней глубины понимания [4–6]. В частности, можно говорить о: а) понимании только основной темы высказывания, содержащейся в тексте, его главной сюжетной линии (ход, последовательность изложения мысли и основной аргументации, которые

лежат явно на поверхности); б) «распаковывании смыслов» текста с погружением в «закрытую» глубину знания, связанную с постижением символического языка, пониманием внутренней логики текста; в) об открытии законов мироздания, сущности архетипов образов, происходящих в состоянии инсайта, мгновенно.

Одновременно осознается, что понимание как распаковывание разных уровней гуманитарного знания через работу с текстом осуществляется в процессе диалога с автором. В таком диалоге главная роль принадлежит слову (А. Ф. Лосева, С. Н. Булгакова, М. М. Бахтина, О. Розенштока-Хюсси). По А. А. Потебне, слово принадлежит говорящему и слушающему, причем его значение состоит в том, что оно имеет смысл вообще [5].

По мнению С. Н. Булгакова, слово как инструмент, с помощью которого достигается понимание, — это нечто большее, чем просто средство или орудие; с помощью него через актуализацию разных уровней сознания человек, «микрокосм», становится интегральной частью мира [5]. При этом для процесса понимания важно то, что не люди соединяют себя словами, употребляя язык как орудие, средство для общения, но язык соединяет людей, которые, несмотря на свое разъединение в пространстве и времени, ощущают свое единство в слове. Слово, с точки зрения А. Ф. Лосева, — это «стихия разумного общения живых существ в свете смысла и умной гармонии...» [8]. В своей поздней работе «О коммуникативном значении грамматических категорий» А. Ф. Лосев особо подчеркивает, что при речевом общении не происходит прямого отражения действительности, ее дублирования; элементы действительности определенным образом интерпретируются, понимаются, и это сообщается другому сознанию. Поэтому можно говорить о бесконечном количестве оттенков значения каждого данного слова и каждой грамматической категории, реализующихся в конкретном, живом контексте речи.

В связи с наличием двух разных моделей мышления понимание никогда не бывает абсолютно полным. Только диалог позволяет четко оценить уровень непонимания и строить дальнейшее познание так, чтобы снизить этот уровень до возможного минимума. В работах М. М. Бахтина, М. Бубера, Ю. М. Лотмана, В. С. Библиера, М. С. Кагана обстоятельно обоснована *диалоговость как центральная характеристика понимания*, под которой имеют в виду: а) признак гуманитарного мышления как всеобщее определение неделимых начал мышления [1–2; 5–6; 8]; б) универсальный, всеохватывающий способ существования культуры и человека в культуре. Причем в пространстве разных парадигмальных текстов диалог будет вести себя по-разному. Поэтому в разных типах диалога (*мир — онтологический текст, человек — антропологический текст, природа — экологический текст, поступок — психологический текст, урок — педагогический текст и пр.*) [5] заключаются и разные модели понимания, вытекающие из них.

Изложенное выше позволяет утверждать, что диалог — это способ общения с содержанием культурного текста/тов, понимание которого/ых требует развития разных моделей мышления, составляющих суть, основу для проектирования и реализации гуманитарных практик, нацеленных на культурное самоопределение непосредственных участников образовательного процесса [8].

2. Значимость культивирования профессионально-коммуникативного дискурса как основы методологической подготовки и готовности педагога (любого предмета) к реализации аксиологических аспектов современного образования актуализирует исследование возможностей культурно-ориентированных практик.

Как ни парадоксально, но образование, будучи по своей сущности непосредственно обращенным к человеку, к культуре в ее высоком гуманистическом смысле, в XX–XXI веках стало всё более отчуждаться от человека [3–4; 7; 9; 13]. Осознание такой ситуации педагогическим сообществом происходит с большим запозданием, о чем заявляют авторы монографического исследования «*Естественнонаучные знания в аспекте гуманитарного образования*» [10], отмечая снобистское отношение к гуманитарному как к чему-то второстепенному.

Такое отношение имеет под собой определенную философию. Во-первых, максимальное сосредоточение на узкой предметной области — необходимое условие достижения в ней существенных результатов, а во-вторых, естественнонаучное знание, используемое для увеличения материального богатства, рассматривается как бесспорно приоритетное по отношению к духовному началу, связанному с гуманитарными науками и искусством. Специфика гуманитарного знания, очевидно, — в том, что оно отражает, «рефлексирует» бытие и сознание на «социальном» уровне.

В связи с этим *культуротворческую миссию педагогического сообщества* (ученых и практиков) видим в том, чтобы поставить перед образованием посильные задачи и попытаться создать условия для эффективной доступности поликультурного образования, в базе которого лежит культурообразующая парадигма. По мнению авторов монографического исследования «*Гуманитарное образование: проблемы и перспективы*» [5], для распрямления гуманитарного знания о человеке и о бытии и возникающего на этой основе понимания смыслов, нужно не просто общение как таковое, а дискурсивное общение в качестве необходимого условия для поисков смысла через проникновение в смысловое поле другого и развитие его мышления. Так как без соблюдения этого важного условия образование в виде формализованных педагогических текстов теряет всякое значение для растущего человека и формирования его личности. Поэтому главная форма демонстрации понимания участниками коммуникации — не просто диалог, а дискурсивный диалог. Традиционно дискурсу приписываются такие основопо-

лагающие характеристики, как неотложность (как таковая она имеет природу события); возможность выбора, спонтанность. Более того, дискурс представляет собой продолжение «выбора, посредством которого выбираются одни значения и отвергаются другие; этот выбор производит новые комбинации: высказывание еще не высказанных фраз, не ограничиваясь рамками конкретного языкового высказывания, то есть рамками текста или самого диалога» [5].

Итак, дискурс неизбежно выводит нас за пределы непосредственной языковой коммуникации в более широкую сферу — *ситуацию надпредметной, жизненной реальности*, которая и обеспечивает интеграцию в образовательном пространстве. Вот почему в коммуникативной образовательной ситуации посредством развертывания дискурса оказываются актуальными *риторика, герменевтика и майевтика*, которые выстраивают семантическое поле дискурса. Предметом в этой ситуации становятся единство и взаимодействие системы языка и системы предметной риторики. А процесс постижения всякого гуманитарного знания есть коммуникативное событие, герменевтическое по своей природе, как личностно значимый, смыслообразующий, ценный и ценностный дискурс. Взаимосвязанные коммуникативно-риторические ситуации несут упорядоченные педагогические знаки, образы и символы, которые передаются другому в процессе развертывания дискурса. Полноценный дискурс возникает, если имеет место диалогическое согласие при «встрече и соприкосновении» двух неотожествимых стратегий смыслопорождения [4–5].

А потому уверены, что в дискурсивной практике должно произойти слияние образов, позиций, моделей мышления субъектов, вступающих во взаимодействие, а условия для этого возникают в процессе воплощения модели образования на базе методологии «образ — смысл — язык — текст».

3. Перечисленные выше концептуальные положения, отражающие принципы формирования методологической готовности учителя-практика к реализации инноваций в образовании в свете стратегии «Обучение творчеству через творчество», положены в основу дополнительных профессиональных программ модульного типа по специальностям «Лингвистика: теория и практика преподавания иностранных языков» и «Филология», реализуемых кафедрой с 1998 года. Учитель-гуманитарий имеет доступ в Интернете к программам и УМК нового поколения, которые полностью выставлены на кафедральном сайте в рубрике «Дистантное обучение», а также в фондах библиотеки института.

Цель дополнительных профессиональных программ — подготовка специалистов с высшим педагогическим образованием к профессиональной деятельности в сфере преподавания названных выше дисциплин. В качестве *задач курсового повышения квалификации* с помощью предлагаемых информационных материалов выдвигаются следующие:

- Становление концептосферы индивидуального языка учителя, в основании которой — современные философские, теоретико-методологические, культурологические и психолого-педагогические подходы к формированию личности в контексте поликультурности, полиязычий и полиментальности.

- Совершенствование способов совместного определения путей и средств решения актуальных задач модернизации отечественного образования в свете ФГОС ООО с помощью культурных практик.

- Овладение учителем средствами эффективного освоения языков культуры, сохранения своеобразия языка, автономии и самовыражения личности обучающегося, совершенствования речевой и коммуникативной культуры, иными словами, овладение коммуникативно-профессиональным дискурсом.

Содержательно и структурно материалы модульных программ представляют собой ряд комплексных положений философии образования и языка, культурологии и лингвокультурологии, лингвострановедения и лингводидактики, в основании которых положены принципы системности, интегративности, целостности. Материалы включают в себя введение, научно-методические разработки информирующего и проблемного характера, ориентирующие на оригинальность и сотворчество преподавателя курсов и учителя(ей), контрольные вопросы и вопросы для обсуждения, список литературы (обязательной и дополнительной), а также глоссарий. Каждая тема предваряется кратким авторским видением роли социально-философских и культурологических механизмов и средств аккультурации, аксиологизации образовательного пространства.

Включая систему позиционных линий по актуальным проблемам современного образования, материалы модуля могут быть предъявлены в рамках проблемных (диалоговых) лекций, круглых столов, микроконференций, дискуссионных клубов, семинаров, творческих мастерских, практикумов, а также в процессе подготовки и написания авторских квалификационных проектов — методических разработок, статей проблемного характера. Причем основной подход к образовательному процессу на курсах повышения квалификации и переподготовки — рефлексивный, позволяющий создать условия для последующего внедрения предложенных в двух последующих модулях педагогических и частнодидактических стратегий поведения учителя и ученика в реальной школьной практике. Каждая тема, снабженная контрольными вопросами, практическими заданиями и списком обязательной литературы, прорабатывается слушателями самостоятельно в рамках дистантного модуля. Для этого выделяется одна треть курсового повышения квалификации в рамках самообразовательной деятельности учителя. Изучение ценностных оснований накопленного отечественного педагогического опыта позволяет учителю совершенствоваться в про-

фессии, формируя интеллектуальный облик и потенциал нации.

В свою очередь, выполнение поставленной цели осуществляется в следующих наиболее перспективных, с нашей точки зрения, направлениях. Представляется значимым:

– системное использование диалоговых личностно-ориентированных технологий с распространением дистантных форм обучения;

– расширение творческого потенциала участников образовательного процесса за счет внедрения средств обогащения их функционального и смыслового поля в процессе сотрудничества педагогов разных профилей, специальностей; это становится важным, так как формирование человека духовного всегда происходит благодаря диалогу культур — родной и иноязычной/полиязычной;

– последовательное и масштабное изучение системы творческих функций непосредственных участников процесса в условиях полифонии классических и нетрадиционных педагогических стратегий и обновляющегося содержания образования;

– предоставление равных возможностей для каждого обучающегося в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, отбор и внедрение способов их реализации в педагогический процесс современной общеобразовательной школы;

– разработка и внедрение разумных критериев оценки и диагностических средств состоявшегося творчества непосредственных участников образовательного процесса (руководителя курсового повышения квалификации, преподавателей, учителей и учащихся), их полифоничного взаимодействия в целях эффективного культурного самоопределения личности.

Учителя, пройдя соответствующую подготовку на курсах и проблемных семинарах, делятся новаторским опытом, позволяющим оценивать уровень сформированности методологической культуры. Последняя предполагает знание основных принципов реализации федеральных образовательных программ; умение анализировать УМК в контексте полиязычий и качественного обновления образования; владение современными способами диагностики образовательного процесса в контексте культурного и языкового плюрализма; умение планировать и анализировать собственную деятельность с позиций культурной парадигмы образования; применение стратегий и тактик реализации культурного самоопределения личности в реальной педагогической практике [4–5; 11].

Реализация стратегической линии, намеченной в статье, состоит в том, чтобы учитывать и отражать все наиболее важные региональные, национальные и глобальные проблемы современности, одновременно требуя перевода их с философского языка на язык конкретных практических разработок. Поэтому сегодня, как никогда ранее, важно обратить усилия педагогического сообщества на расширение историко-миро-

воззренческого и естественнонаучного кругозора учащихся.

Ценностные доминанты, определявшие культурный уклад предшествующих поколений, призваны осознаваться современностью в их связи с самими обличьем и характером прошлой культуры так, чтобы самоидентификация и поиск собственных доминант совершались в поле осмысленных ориентиров, обладающих энергией притяжения или отталкивания. При этом нельзя не согласиться с профессором А. А. Поляковой, автором-разработчиком концепции развития аксиологического потенциала личности в диалоге культур, что каждая из функций этого явления имеет свои специфические условия и особенности реализации в сфере образования [9].

Наука, в свою очередь, призвана сформулировать такие законы жизнедеятельности человека, которые бы помогли конкретному человеку достойно жить, быть духовно и физически здоровым. Как известно, законы состоят из набора определений, касающихся значимых событий. Эти законы ориентированы на внешние референты — элементы технической структуры, характерные для современной эпохи. Основателя и создателя этих законов нет. Они не созданы, не развиты, не постулированы ни одним человеком или группой людей. Каждая теория начинается как личное мнение и постепенно приобретает сторонников. Научные «законы» — не метатеории, они не универсальны, а приписывают абсолютизированному личному опыту качества универсальности. Законы великого многообразия должны отвечать следующим критериям:

- быть целостными, так как они описывают исключительно сложные процессы,
- соответствовать мотивациям большинства людей,
- содержать эмпирические определения,
- быть способными к прогнозированию и расширять совокупное знание.

Вопреки всем научно-техническим достижениям мы не имеем полной возможности реконструировать события. Но будем надеяться, что дедукция, эрудиция и современная компьютерная техника позволят проникнуть в самые запутанные проблемы, хотя жизнь зачастую не подтверждает веру во всеисиле разума, даже вооруженного мощными технологиями.

Список литературы

1. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. М., 1979. 412 с.
2. Библиер В. С. *Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры*. М. : Прогресс 1991. 176 с.
3. Бондафевская Е. В. *Духовно-нравственное воспитание учащихся в свете особенностей современной социально-педагогической ситуации и проекта новых образовательных стандартов // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып. 2. «Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе»*. Ростов на/Д : Булат, 2010. С. 3–11.

4. Буланкина Н. Е. Гуманитарная самоорганизация личности : монография. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2013. 220 с.
5. Буланкина Н. Е., Елизова Е. А. Гуманитарное образование: приоритеты и перспективы : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКУПРО, 2009. С. 156–221.
6. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 250 с.
7. Крылова Н. Б. Культурология и решение задач развития образования // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2. «Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе». Ростов н/Д : Булат, 2010. С. 18–24.
8. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М. : Изд-во политической литературы, 1991. 525 с.
9. Полякова А. А. Аксиологическая парадигма современной системы образования : к вопросу о духовно-нравственном воспитании личности студента педагогического вуза // Известия кафедры педагогики Южного федерального университета. Вып 2. «Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе». Ростов н/Д : Булат, 2010. С. 116–120.
10. Синенко В. Я. Формирование человеческого капитала в системе общего образования // Сибирский учитель. 2015. № 4. С. 3.
11. Синенко В. Я. Кондратенко А. П., Буланкина Н. Е. Естественнонаучные знания в аспекте гуманитарного образования : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКУПРО, 2016. 316 с.
12. Blasi A. The development of identity: Some implications for moral functioning. / The moral self. G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.). Cambridge, MA : MIT Press, 1993. Pp. 99–122.
13. Nucci L. Social cognitive domain theory and moral education / Handbook of moral and character education. Eds.: L. Nucci & D. Narvaez. N.Y., 2008. Pp. 291–309.
14. Power F. C. Moral self in community / Moral development, self and identity. D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.). N.Y. : Erlbaum, 2004. Pp. 47–64. ▲

РУБРИКИ ЖУРНАЛА «СИБИРСКИЙ УЧИТЕЛЬ»

«Абрис проблемы» — контур, очертание какой-либо сложной и актуальной педагогической проблемы. Приглашение к ее обсуждению ученых и практиков.

«ФГОС» — Федеральный государственный образовательный стандарт — вопросы введения ФГОС, замечания к проекту, открытое обсуждение положений стандарта и их реализации.

«Заочный педсовет» — обсуждение наиболее актуальных проблем в практической деятельности педколлективов. Гипотезы, предложения, опыт решения проблем отдельными педагогами и коллективами.

«Наш методкабинет» — проверенные опытом работы методические разработки по различным учебным предметам, педагогические технологии; консультации, советы методистов; знакомство с новыми приемами педагогической деятельности на примерах работы учителей-новаторов.

«Из достоверных источников» — законы, решения, постановления правительственных органов, областного и городского отделов управления образования по различным аспектам деятельности учреждений образования.

«Форум» — подробная информация о содержании областных и городских конференций, семинаров, совещаний педагогических работников.

«В научном поиске» — выявление закономерностей развития современного образования. Поиск путей, способов решения наиболее сложных педагогических проблем. Экспериментальная работа ученых и практиков.

«Опыт зарубежных коллег» — общезначимые проблемы педагогов зарубежья, анализ их опыта в сравнении с практикой отечественных педагогов. Информация о сотрудничестве сибирских и иностранных педагогов.

«Из истории» — материалы, раскрывающие истоки развития образования, статьи выдающихся педагогов прошлого, интересные, поучительные факты из учительской практики прошлых лет.

«Личность учителя» — исследовательские работы о талантливых работниках образования для использования этих материалов в работе учителя.

«Информатизация образования» — обсуждение актуальных проблем внедрения и использования информационных средств и технологий. Информация о новых формах представления знания в учебном процессе.

«Мастер-класс» — оригинальный разработанный метод или авторская методика. Сочетание короткой теоретической части и индивидуальной работы, направленной на приобретение и закрепление практических знаний, умений и навыков.

«Созидая личность» — обсуждение различных факторов воздействующих на формирование личности человека: объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависящих от воли и сознания людей и др.