

зовать ряд специальных стратегий для установления и поддержания контакта с носителями других культур и способность выступать в роли культурного посредника между родной и иноязычной культурой и с успехом решать межкультурные разногласия и конфликтные ситуации.) и «прирост очень большой» (способность соотнести родную культуру и культуры других стран и способность преодолевать стереотипы).

Преподаватели оценивают все компоненты межкультурной компетенции более строго — «прирост заметный».

Следует отметить, что колебания результатов по годам не имеют существенного значения. Несмотря на отдельные отклонения общий результат вполне соответствует каждому году в отдельности. С одной стороны, стабильность результатов может свидетельствовать о качестве обучения, с другой же, об отсутствии поступательного развития в процессе подготовки специалистов.

Представленное исследование не завершено. В настоящий период кафедра, как и вся отечественная система профессионального образования, переходит на подготовку бакалавров и магистров, меняются учебные планы, программы, формы и методы контроля и многое другое. Наблюдение за тенденциями позволит корректировать процесс, способствуя сохранению полезного опыта и внедрению современных технологий.

Литература

1. Герасимова И.Г. Структура межкультурной компетенции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. С. 59-62.
2. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.
3. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Аст-Астрель-Хранитель, 2008. 746 с.

С. А. Симонов, г. Тюмень

О НРАВСТВЕННО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждение проблемы качества образования в России происходит на всех уровнях — от бытового «академического» и до властного. Однако вопрос о том, какие цели должно преследовать образование, так и не решен удовлетворительно. Разумеется, приоритетность целей в этой сфере у простых людей и властных элит может быть совершенно различной.

Как правило, для отдельного человека ожидания и потребности в образовании определяются желанием получить возможность успешной адаптации в обществе. Однако проблема в том, что на момент выбора и на момент завершения образования вектор целей общественного развития оказывается иным. Примером может служить профессиональная ориентация периода распада СССР, начала 2000-х и сегодняшнее время. Несколько иной набор целей образования у властных элит.

В условиях усиления конкуренции между странами и идеологическими моделями требуется население, способное на творческий созидательный труд, к которому вряд ли способен одномерный человек, «квалифицированный потребитель».

Иной приоритет целей у образования просматривается с позиции общечеловеческой. В условиях биосферно-экологического, экономического, общекультурного кризисов вопрос о качестве образования является наиболее важным, поскольку имеющиеся в распоряжении «обкатанные» модели образования (включая и советскую) этим целям не соответствуют.

Однако обостряются проблемы не только в системе «общество — природа», но и в самом обществе, что приводит к разговорам о жизненной несостоятельности гуманитарных, естественных и прочих наук, о неадекватности их категориального и методологического аппарата общественным и природным процессам.

Познавательная деятельность человека в исторической ретроспективе прошла этап сбора и накопления больших объемов информации, работа с которой стимулировала развитие абстрактно-логического мышления.

Развитие абстрактно-логического мышления, способного анализировать информацию, в отличие от предыдущего типа конкретно-образного мышления, опирается не только на живое созерцание или знания учителей или опыт предшественников, зафиксированный в книгах или на других носителях (например, электронных). Но теперь информация может оказаться и ложной, т.к. ее качество зависит во многом от человека, который ее собрал, обобщил и интерпретировал.

В этих условиях информационно-кодирующий тип обучения и соответствующие ему методики, состоящие в механической передаче некоей суммы знаний, готовых к употреблению, и связанные с процессом запоминания большого количества разнородных фактов, стали малоэффективными.

Кроме того, доминирование абстрактного мышления утверждает так называемый механистический принцип мировоззрения. А творчество на его основе имеет серьезные ограничения, поскольку генерирует лишь технические объекты, не относящиеся к живой природе (проблема несовместимости природного и технологического).

Надо сказать, что существующие образовательные стандарты естественных и гуманитарных наук не соответствуют формированию представления о мире как единой и многомерной системе.

Необходимо переходить к иному типу образования, вырабатывающему способности к самостоятельному приобретению новых знаний и навыков, а также к самостоятельному освоению знаний и навыков ранее полученных другими. Трудно не согласиться с утверждениями о том, что приоритетными целями образования являются развитие непосредственного образного восприятия мира, позволяющего различать истинную или ложную информацию; гармоничное развитие предметно-образного, логического и ассоциативного мышления и воспитания в человеке естественной и неразрывной связи творческих способностей и нравственно-мировоззренческой основы восприятия им единого мироздания.

Но базовые нравственно-мировоззренческие основы могут быть различны. Как и типы мировоззрения, которые могут быть сформированы той или иной системой образования.

Различие между религиозным типом и атеистическим определяется прежде всего принципиальными расхождениями в понимании источника нравственности человека и природы совести, а также в соотношении веры и разума в познавательной деятельности и ее результатах.

В первом случае Бог является источником нравственности, совесть — нечто врожденное человеку, причем последняя проявляется не только как врожденное религиозное чувство, но и присутствует в волевых и познавательных способностях человека.

Мысль о том, что интуиция так же, как и интеллектуальная деятельность носит нравственно-обусловленный характер, а глубина познания зависит от нравственной чистоты человека и волевого стремления собрать все силы души в одно целое, высказал в свое время И. В. Киреевский: «...главный характер верующего мышления заключается в стремлении собрать все отдельные силы души в одну силу, отыскать то внутреннее средоточие бытия, где разум и воля, и чувство, и

совесть, и прекрасное и истинное, и удивительное, и желаемое, и справедливое, и милосердное, и весь объем ума сливаются в одно живое единство, и таким образом восстанавливается существенная личность в ее первоизданной неделимости». [Киреевский т.1: 275].

В системе познания всегда будет сохраняться зона непознанного разумом, в силу ограниченности последнего. Откуда в ней всегда будет то, что остается принимать на веру. А потому только единство разума и веры позволяет расширить возможности мировосприятия.

Принцип единства разума и веры подчеркивает в работе «Вера и дела» А. С. Хомяков: «Вера есть действие всего разума, т. е. постижения и изволения в их внутреннем единстве... Вера — жизнь и истина в одно и то же время... есть такое действие, которым человек, осуждая свою собственную несовершенную и злостную личность, ищет соединиться с существом нравственным по преимуществу... Разум жив восприятием явления в вере и, отрекаясь, самодействует на себя в рассудке; разум отражает жизнь познаваемого в жизни веры, а логику ее законов — в диалектике рассудка». [Хомяков 1886: 127].

Утверждение славянофилов, что цельная истина раскрывается только цельному человеку, имеет в том числе и тот смысл, что только праведная нравственность (основанная на «голой» совести) исключает принятие лжи и ошибок на веру, а в качестве истины ошибочную и заведомо ложную информацию.

В рамках атеистического мировоззрения нравственность рассматривается как порождение той или иной культуры, как явление культурно обусловленное, как специфический способ регуляции поведения людей в обществе, а совесть лишь как категория этики, в чем легко убедиться, ознакомившись с соответствующими статьями в современных философских словарях. Так, в марксистской этике доказывалось, что совесть имеет общественное происхождение, определяется условиями бытия и воспитания человека. Она зависит от классовой и общественной принадлежности [Словарь по этике]. Мораль (нравственность) понимается как общественный институт, выполняющий функцию регулирования поведения человека. «Представление о морали формируются в процессе осмысления, во-первых, правильного поведения, должного характера («морального облика»), а во-вторых, условий и пределов произволения человека, ограничиваемого собственным долженствованием, а также пределов свободы в условиях извне задаваемой организационной и (или) нормативной упорядоченности. [Новая философская энциклопедия]. В философском энциклопедическом словаре совесть трактуется как общественно-воспитываемая способность человека полностью отдавать себя служению обществу, передовому классу, человечеству.

В этих условиях нравственные стандарты относительно, а представления о добре и зле «исторически обусловлены» (порочные культуры вообще могут подавлять совесть). Такое понимание и закрепляется через преподавание этических и культурологических концепций.

Атеистически ориентированная наука, игнорирующая нравственно— мировоззренческую обусловленность познавательной деятельности и опирающаяся лишь на «естественный свет» человеческого разума, продолжает моделировать ограниченные процессы и не способна прогнозировать более глобальные процессы и тем более контролировать возможные последствия.

Нравственно-мировоззренческие основы личности по существу закладываются с раннего детства, когда «совесть как способность критически оценивать себя, осознавать и переживать свое несоответствие должному... [Дебольский 1886:71] коренится в стыде и родственна ему». Именно в этот период наибольшее значение приобретает воспитание воли, в подчинении ее совести и развитому уму. Другой вопрос: способна ли семья и существующая система дошкольного и школьного образования решить эту задачу.

Если школа выполняет функцию доступа к знаниям и помощь в их освоении, то функция формирования нравственности, характера, отношения к другим людям, к природе возлагается на семью и на так называемые дошкольные учреждения. В условиях деградации семьи сегодня трудно говорить о какой-то значимой роли дошкольных учреждений в формировании нравствен-

ности. Дети там заняты, прежде всего, друг другом. А занятия носят поточно-конвейерный характер без учёта личностного своеобразия детей и не связаны с их нравственно-мировоззренческими установками.

В своё время Н.Г. Дебольский писал о том, что школа должна удовлетворять высшим требованиям, руководствуясь высоким идеалом нравственной жизни. И предупреждал о том, что если действовать эмпирически в воспитании, готовить согласно требованиям «внешней среды», значит лишить школьника нравственного воспитания.

В высшую школу приходят, как правило, люди с уже более-менее сложившимися взглядами на мир. Преподавание же естественных да и социальных наук ведётся таким образом, что мировоззренческие истоки их постулатов и аксиом лексически не выражаются.

Сегодня необходимо ориентироваться на понимание того, что способности к освоению знаний и получению новых, связаны с определённой организацией психической деятельности человека, а последняя — итог его нравственного развития или деградации последнего под влиянием внешних факторов.

Литература

1. Дебольский Н.Г. О высшем благе или о верховной цели нравственной деятельности. СПб. 1988. С.71-73.
2. Киреевский И.В. Полн. собр. Соч. т. 1. М.: 1911. С. 275
3. Хомяков А.С. Полн. Собр. Соч. т. 2. М.: 1886, «Вера и дела». С.127-128
4. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iph.ras.ru/enc.htm>.
5. Словарь по этике [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://metathrone.com/slovar.html>.

Л. М. Федоряк, г. Тюмень

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемное обучение обеспечивает развитие учащихся и целесообразно в тех случаях, когда уровень усвоения знаний создает условия для продуктивной деятельности, за исключением тех групп знаний, которые не требуют такого уровня усвоения. М.И. Махмутов выделяет такие виды проблемного обучения, как: проблемно-диалоговое; проблемно-задачное; проблемно-модельное; проблемно-алгоритмическое, проблемно-компьютерное, проблемно-контекстное, проблемно-модульное.

Опыт работы в условиях применения технологий модульного и проблемно-модульного обучения убеждает, что благоприятные условия для использования проблемных вопросов и ситуаций создает модульный подход к организации их учебной деятельности. Суть его состоит в том, что студент может больше работать самостоятельно по предложенной ему индивидуальной учебной программе, которая включает целевую программу действий, банк информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей [Юцявичене 1989: 10].