

Елена Борисовна БАБОШИНА<sup>1</sup>

УДК 378.1; 304.2

## К ПРОБЛЕМЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

<sup>1</sup> кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики,  
Курганский государственный университет  
ebaboshina@rambler.ru

### Аннотация

В современном образовании не первое десятилетие идет развитие культурологической парадигмы (В. Л. Бенин, И. Е. Видт, В. И. Загвязинский, А. С. Запесоцкий, О. С. Задорина, А. Ф. Закирова, М. Н. Дудина, Н. Б. Крылова, Н. В. Наливайко, В. А. Сластенин и др.). Большое значение придается целям образования. В первую очередь речь идет о замене информационно-знаниевого подхода на ценностные и смысловые основы познания. Актуальность проблемы связана с выходом на активное творение культуры в обществе, с преодолением в нем технократических процессов. Важно понимать, что культуротворчество в образовании происходит как человекотворчество в культуре.

Ведущая роль в социальных изменениях принадлежит педагогу — субъекту такого творчества, поэтому актуальность становления человека культуры касается именно педагогического образования. Несмотря на остроту, вопрос остается во многом открытым, в частности, в определении механизмов и содержания становления субъекта культуры. Считаем, что решение проблемы затрагивает анализ как педагогической, так и культурологической науки, связано с психологией процесса и его философией. Автор делится теоретическими и методическими результатами исследования становления человека культуры в образовании, предлагается авторское видение аспектов становления как культуросообразного преобразования личности специалиста.

---

**Цитирование:** Бабошина Е. Б. К проблеме ценностно-смыслового становления личности будущего педагога / Е. Б. Бабошина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2017. Том 3. № 2. С. 199-212.  
DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-199-212

---

Цель статьи — показать актуальное значение обращения к ценностям и смыслам в педагогическом образовании, а также отдельные возможности культурного становления личности педагога. Методология и методики: философия образования, теоретические методы исследования (логический, сравнительно-сопоставительный, аналитический, восхождения от абстрактного к конкретному).

Научная новизна заключается, во-первых, в анализе ценностно-смыслового становления личности в профессиональном образовании как задачи культурологической подготовки специалиста на основе изучения культуросообразных особенностей процесса, во-вторых, в анализе этапов культуросообразного становления студента как педагога в его личностном преобразовании. Практическая значимость статьи состоит в предложенных в ней уровнях, механизмах культуросообразного становления педагога.

#### **Ключевые слова**

Культуросообразное становление личности, человек культуры как метаобраз и модель становления, педагогическое образование, культурная идентификация специалиста, ценностно-смысловое становление, преобразование.

**DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-199-212**

Гуманистическое общество, несмотря на сложности эволюции, остается основной и желаемой целью. Его достижение предполагает научную связь философии образования с теорией культуры в целях эволюции, что вызывает сегодня неподдельный интерес представителей разных наук (А. Г. Асмолов, Э. Геллнер, А. Филиппов, Г. Ф. Шафранов-Куцев, Б. Г. Юдин и др.). Его тесная связь с целями общества, социальным прогрессом отмечалась еще Х.-Г. Гадамером, А. Гердером, С. И. Гессеном, Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинским. Проблемой отечественного образования не первое десятилетие является придание ценностно-смысловой основы становлению личности. Это понимание, что человек остается главным “ключом” и “курсором”, смыслом всех преобразований. Однако исследования свидетельствуют о сложности перехода к главной в этом преобразовании культурологической парадигме. Опережающая роль образования остается желаемой, но трудно достижимой целью вне подготовки педагога как деятеля культуры.

Особенности современности накладывают серьезный отпечаток на проходящие в образовании реформы, однако ученые продолжают отмечать негативные культурные тенденции в образовании и обществе. Академик РАО В. И. Загвязинский полагает, что неопределенность социокультурной ситуации в России опасно влияет на «социализацию и воспитание молодого поколения», а вопросы педагогики трудно решить, пока не ясны цели общества, в конкуренции утрачиваются «гуманистические приоритеты» отдельных парадигм [11, с. 146]. Ученый приводит показатели резкого снижения качества образования в мировом рейтинге, перевод человекообразующей сферы в область услуг, наконец, снижение социального престижа и авторитета педагога. Аналогичным образом

высказывается специалист по педагогической культурологии В. Л. Бенин, введший понятие педагогического зла, — важного критерия не только педагогики, но и социального развития, к которому ученый относит, в частности, низкий уровень школьных знаний в результате проводимых реформ [2]. Философ С. З. Гончаров определяет важность человекоцентричных проектов в образовании, связанных с идеей совершенства, во избежание худших тенденций в обществе [8]. Социолог А. Ф. Филиппов подчеркивает необходимость внимания к воспитанию; высказывает мысль, что в решении проблемы нельзя доводить до того, чтобы окончательно лишит общество «простого героя» — того, кто делает что-либо полезное не только ради выгоды [19]. Мнения ученых сходятся в понимании бесперспективности сведения образования к сфере формальных услуг.

В нашем видении обращение к культурации (становлению культурных смыслов личности и усвоению ценностей), а не только к внешним целям социализации (усвоению социальных норм) есть важный внутренний переход к новому качеству. Целью перехода является раскрытие человеческого потенциала, где важной культурологической задачей становится изучение социализации в воспитании как культурации, возможной в целостном образовании. Так, ее целью являются не только профессиональные компетенции и технологии деятельности, но и развитие социально-профессиональных качеств. Соединение целей становления выражает неразложимую связь образования с целями жизни, самоопределением (А. К. Абульханова-Славская, Л. Н. Коган). В то же время их изменение важно осознавать как связь с новыми горизонтами культуры общества и с нормами времени как тенденциями процесса. Безусловно, что определение целей общества улучшает положение и в образовании (В. И. Загвязинский), но также нельзя не согласиться и с А. Ф. Филипповым в том, что сегодня не менее важно, как поведут себя сами деятели образования, начиная с университета. В двух позициях проявляется особое противоречие, связанное с регуляцией норм и смыслов постановки образования и тенденций общества, как выражение нерешенности идеалообразующих стратегий развития того и другого, но их взаимная зависимость. В этой ситуации особо остро проявлен вопрос о смысле и способах подготовки педагога (1) как деятеля социальных реформ и, в то же время, (2) как исполнителя социального заказа.

В нашем исследовании аксиологический подход определен главной позицией в подготовке педагога к культуросообразной роли, в становлении его как субъекта культуры. Фасилитация процесса рассматривается как металогика взаимодействия культуросообразных компонентов в познании личности, игнорирование одного из которых значимо ухудшает показатели становления и нарушает его целостность, что составляет сегодня важную проблему культурного становления личности. К таковым отнесены: ценность — норма — смысл. Ценность является тем, что важно, имеет объективно позитивное значение в культуре, задает точку опоры в выборе. Норма в социальном понимании выступает сложившейся устойчивой позицией, знаменует собой социально при-

нятый факт, который, по Э. Дюркгейму, тотален, действует всеохватно. Нормы выражают результат действия ценности, ее значение, которое в социальном факте обретает или утрачивает свою ценностную часть, что в повторяемости и устойчивости события может разделить норму и ценность в их значении в ситуации. Так норма может стать самостоятельным явлением. В этом разделении ценности и нормы жизни особо ощутима внутренне основополагающая роль смысла, представляющего собой субъективное явление в понимании ценности как объективно заданной нормы. Это форма понимания ценности на индивидуальном и социальном уровнях. В усвоении смыслов социальной нормы как содержания общей ценности заложено значение нравственного восприятия личности. В столкновении социальной нормы и ее индивидуального смысла проявляется статус ценности в личностном и социальном значении. Образование как раз является сферой понимания и передачи ценностных значений в познании, фокусом ценностей в их предлагаемом осмыслении. Соответственно, целью и смыслом целостного образования выступает не просто соединение целей физического, умственного и нравственного развития, но их ценностно-смысловое скрепление в становлении духовной устойчивости личности. Нормой целостного образования выступает раскрытие человеческого потенциала личности в развитии ее индивидуальной и социальной сторон.

В образовании известны модели многостороннего (Б. Оконь), развивающего (В. В. Давыдов, Л. В. Занков), воспитывающего (И. Гербарт, В. А. Дистерверг) обучения; гуманной (В. де Фельтре, Ш. А. Амонашвили), адаптивной (Е. А. Ямбург) школы. Уже названия свидетельствуют об актуальных подходах к решению. Однако вопрос целостного становления, включающего ценностно-смысловое содержание, в ситуации социокультурного кризиса, связанного с глобализацией, социальной и экономической дифференциацией, разделением труда, технократическими тенденциями, не может быть решен одним вариантом. Многообразие моделей как особой поликультуры в образовании будет более способствовать культурным возможностям в становлении, хотя именно в этом случае необходимо внимание к ценностно-смысловым позициям педагога — фасилитатора значения социальных норм личностных смыслов. С учетом высказанного понимания в становлении педагога важно обращение к изучению социально-культурных тенденций, влияющих на социализацию как нормы и смыслы идентификации. Еще Э. Эриксон отмечал кризис идентичности ведущей проблемой времени. Культурантропологи связывают проблему с усилением числа и силы социальных взаимодействий (Э. Геллнер), активной рационализацией социальной жизни, ведущей к отчуждению (Э. Фромм), разрушением смыслов в симулятивном обществе (Ж. Бодрийар, Ж. Делез). Педагогика в таком обществе как традиционное явление испытывает не просто кризис, но подвергается активной социально-культурной трансформации, поэтому ее возможности измеряются ценностно-смысловой позицией, связью с идеей культуры как главной целью и метазадачей в становлении человека. Взаимодействие смыслов образования как сферы передачи ценностей культуры в их сочетании с социальными нормами

сегодня влияет на социальную эволюцию — выстраивание порядка общности, поэтому смыслом образования является не только адаптация к нормам, но и регуляция обращения к ним как смыслом. Соответственно, ведущей социально-культурной компетентностью педагога выступает метапозиция, исходящая из идеи гуманизма, понимаемого в его исторической и вневременной функции. Ее изучение связано со сложным понятием «человек». В концепции человеческого потенциала Б. Г. Юдин отмечает не только бесчисленное число трактовок, но и, возможно, принципиальную неопределимость понятия «человек», потому отвергает «узкие» трактовки, где сущность передается «каким-то одним фактором», «причиной», хотя в феномене обнаруживается и нормативность [21]. Для образования это означает призыв к умению соединять в целях и способах становление нормы и смысла, где в каждом случае в выборе того и другого проявляется значение конкретной ценности каждого из компонентов культурного преобразования отдельной личности.

Важным свойством педагога запрашивается способность к сообнаружению гуманных смыслов вместе с личностью, обществом, собой как специалистом и человеком. Так в образовательный план входит метапозиция педагога как участника гуманизации. Понимание метасмысла становления и восприятия социальной нормы есть мера готовности к ответственному поступку в отношении себя и становящейся личности. Для Платона мера измерения особым требованием к педагогу как человеку, находящемуся на грани двух миров, — мира Идей (сущности) и земного (сущего). Уход в позицию Ценностей в их отрыве от земных Смыслов делает беспомощным педагога в трансляции ценностей, ему не верят. Погружение в земную суету (социальных норм как поддержки известных социальных фактов) лишает педагога авторитета современников как особого деятеля. Представляется, что избрание самим педагогом узкой позиции сегодня служит причиной снижения его социального статуса не меньше, чем технократическое отношение к нему как исполнителю. Метапозиция педагога может и должна служить одухотворению коллективного сознания общества, что и есть, по Э. Дюркгейму, основная форма существования ценности в нем [10]. Качество коллективного сознания является совокупным результатом усилий, задающих Метафигуру Целого — коллективное умонастроение. Культуросообразная задача педагога связана с изучением своей и другой роли в развитии этого умонастроения. Так, дезинтеграция социальной жизни как следствие разделения труда и превалирования рационализма не может поддерживаться в образовании как норма и не составляет ценностного смысла, хотя стала фактически социальной нормой цивилизации. В. А. Кутырев справедливо заметил, что «подлинный кризис гуманизма возникает со вступлением общества в социотехническую стадию», когда «техника начинает заменять не только физическую, но и умственную силу человека», а «субъект теряет самоидентичность, фрагментируется, «размазывается по системе», это «пост/не/человеческая рациональность» [17, с. 12].

Идея гуманизма с этих позиций должна выступать в образовании в целом не прижившейся нормой, но актуальным смыслом с его обращением к Ценности, формирующей его содержание как Мета, т. е. необходимую объективность. Именно в возрастании гуманности и есть главный смысл образования, по Х.-Г. Гадамеру. Однако ценностно-смысловая недооценка гуманизма заметна сегодня в образовании, где наблюдается общее снижение энтузиазма педагогов. Этому есть причины (декларативность, недостаточная связь теоретических разработок с практикой и ее условиями, привыкание к идее и, как следствие, упрощение ее понимания). Отдельной причиной является снижение количества часов на методические дисциплины и педагогическую практику, в силу чего мироотношение будущего педагога не успевает усваивать нужные гуманистические позиции. Сложное социально-экономическое положение педагогов, усиление бюрократических требований снижают его позицию как творца и субъекта культуры. Однако не менее важно внимание к методологической культуре педагога.

Так, общим “камнем преткновения” нам видится курс на социально ориентированную педагогику, которая без осмысления гуманистической парадигмы приобретает откровенно приспособительный характер. При этом гуманизм мыслится довольно узко как идея и ценность. Типичным для педагогов со стажем и студентов педагогических специальностей в Курганской области является ответ, что это внимание и уважение к ученику, что верно, но примитивно для сегодняшнего дня. Так, в социальных науках, антропологии понятие получило глубокую и неоднозначную трактовку. Исследователь В. Кувакин пишет о разных видах гуманизма: политическом, светском, религиозном, социальном, бытийном, пассионарном, др. [16]. С учением В. И. Вернадского появляется ноосферный гуманизм, который Н. Н. Моисеев связывает с рациональной трактовкой как нормой ограничения действий. В позиции Н. А. Бердяева гуманизм есть исторический, но не последний этап человечества, а в идее ощущается «восстание раба» [3]. Проблема исторической формы гуманизма и ее выражения в образовании составляет отдельный предмет изучения. Тем более печально, что будущие педагоги, учителя, далеко не всегда могут определить гуманизм в широком культурном контексте. Однако именно эта ценностная позиция — одна из важных в глобализирующемся мире, где размываются смыслы, теряются ценностные ориентиры, где сложно определить подлинность нормы.

Невнимание к теории, методологии вопроса приводит к тому, что очень хорошая и светлая цель воспитания, например, “свободной” и “творческой” личности, в массовом образовании приводит к появлению нарциссизма, эгоизма; к личности, не умеющей себя направлять на серьезные цели. Исследователи привычно отмечают рост криминогенного сознания молодежи, омоложение наркомании, усиление подростковой жестокости (А. С. Запесоцкий, Н. Д. Никандров, др.). В педагогике и культурологии появилось много новых терминов, обозначающих подобные явления, которые становятся фактически социальной, а затем и культурной нормой. Очевидно, что изменения в лучшую сторону не

будут происходить ни в образовании, ни в обществе “сами по себе”. И бесперспективно ждать, кто первым вспомнит о важности культурных смыслов “норм” как устоявшихся фактов, подменяющих декларируемое в узких гуманитарных кругах содержание ценностей. В этой истории очевидна и проблема умаления гуманитарного знания. Так, А. Г. Асмолов отмечает, что «идеал рациональности упрощает картину мира, в известном смысле конструирует реальность, отфильтровывает факты, события и концепции, которые не укладываются в прокрустово ложе рациональных объяснений» [1, с. 5].

В то же время пора исходить из той новой реальности, с которой столкнулось современное сообщество. Социализация личности сегодня происходит под влиянием новых тенденций, в меньшей степени традиций. Так, внимание М. Мид к префигуративности открывает новый тип нормы социализации, связанный с субъектно-субъектным взаимодействиям старшего и последующего поколений, но традиционному обществу присущ субъектно-объектный характер воспитания. Особой чертой является и социальная динамичность, что в техногенных, информационных условиях ведет к постоянному превращению и видоизменению социального факта, виртуалит его. Ж. Делез пишет об особой логике смысла, в которой сегодня можно обнаружить, что «никакое событие не существует вне своего предложения», «событие также содержится в особом элементе предложения — в глаголе, в инфинитивной форме», «фантазм неотделим от инфинитива глагола и свидетельствует тем самым о чистом событии» [9, с. 282].

Далее философ приводит в пример инфинитив «жить». В этой «глагольности» и одновременно виртуальности как «неопорности» становления ценность становится зыбкой и является тем «чистым событием», которое мало уловимо как норма, потому ей трудно придать смысл, закрепить некое ценностное значение явления. В этой ситуации самоидентификация личности становится почти избыточным процессом. Личность не шифрует и не дешифрует себя, но уходит в сторону. Она есть как «вещь в себе», но без Само, явленного миру, не совпадает с событием и отстоит от него (не участвует подлинно). Возникающий раскол индивидуального и социального происходит не в ситуации взаимодействия внешнего с внутренним миром, но в ситуации собственной субъективности. Интенция сознания, плывя по течению событий, превращает их для себя в фантазм, игру воображения. Именно такое сознание, представляется нам, становится присущим растущей личности, в результате ценностно-смысловой неопределенности происходит часто не внешняя, но всегда внутренняя ее деформация. Человек оказывается в плену своих иллюзий, а внешний мир может выстраивать вполне рационально. И это уже новая стадия отчуждения, связанная с добровольным «отключением» сознания от коллективного действия. Это норма неценностного пребывания в мире как простого бытийствования, без мятущегося Духа Само. Это позиция не субъекта, но субъективности как основного жизненного пространства, особая форма психической защиты от социальности. В этом социокультурном диагнозе узнаваем невротизм, отмечаемый В. Ф. Березиным как уровень постоянной тревоги неосознаваемых угроз [4]. Рецепторами реаль-

ности становятся симулякры. Сегодня от этой позиции особо важно оберегать личность. Педагогу нужно научиться взаимодействовать с ней на языке норм и смыслов, не столько транслируя ценности как готовые смыслы, но обращаясь к диалогу, методу Сократа, потому что ничего не ясно, чтобы вернуть доверие личности.

Сказанное означает важность внимания к социальному факту как форме выражения смысла и содержанию постулируемой в нем нормы. Тогда многие привычные социальные процессы видятся не-нормой. В сознании личности рефлексия очищает путь к нравственной свободе как источнику воли. Педагогу важно обладать первым таким качеством. Это означает важность задания в образовательном процессе творческих ситуаций к социально-культурному решению. Метакомпетенцией педагога может и должен выступать социально-ориентированный настрой, развитию которого способствует культуросообразный механизм — диалоговой событийности и смыслообразования, ведущий в общении к педагогическому знанию и деятельности как норме и смыслу специализированной культуры, раскрывающий ее потенциал как определение культурной индивидуальной, личностной, социальной и профессиональной ниши. Особенностью процесса является Диалог как открытие Само в ситуации вневходимости в ценностно-смысловом поиске решения ситуации. Это особая рефлексия знания и себя в познании, связанная с ценностно-смысловой идентификацией как точкой опоры, которая не примыслена (выражение Н. М. Чуринова), но составляет результат переживания события как события, способствующего выходу из субъективности в ситуацию субъекта — особого состояния личности, по М. Хайдеггеру, «собирающему на себе все» [20, с. 48].

В. П. Зинченко прав, когда пишет, что нужна «идентификация с учащими», «поэтому ориентация на живое, личностное знание не имеет разумной альтернативы» [14, с. 20]. Такое знание не усваивается, оно «должно быть построено», «это устремление к пониманию» [14, с. 22]. Добавим, что в его достижении педагог сам учится в диалоге как форме «впитывания» смыслов культуры нравственному участию, что возможно в ситуации неопределенности решения. В неопределенности социальных норм и ценностей сегодня особо важно знакомить с позицией М. Вебера, для которого «актуальное “ценностное суждение”» об объекте как «построение возможных его соотношений с ценностью отнюдь не означает» подведение под «родовое понятие»; здесь важно то, что «вынося его, я занимаю по отношению к данному объекту в его конкретном своеобразии конкретную «позицию»» [6, с. 450-451]. Ученый отмечал, что позиция преподавателя университета может быть разной. Так, он может видеть перед собой задачу «воспитывать людей», их взгляды, тогда он будет относиться к своей роли по-иному, «чем тот, кто исходит из того факта», что значимое воздействие «достигается в университетских аудиториях только посредством специальных знаний», а единственной «добродетелью» «является “интеллектуальная честность”» [6, с. 549]. Философ придерживался второй позиции, которая может быть связана с «безмерной»

задачей и с «весьма скромной», но где важен мотив «не смешивать глубоко личные жизненные решения» «со специальным образованием», т. к. молодые люди «хотят, чтобы решение этих задач слушатель обрел в собственной совести, а не почерпнул из лекций профессора» [6, с. 549]. Нам импонирует позиция М. Вебера и в том, что преподаватель должен обучить умению признавать факты, даже неудобные, и «отделять их констатацию от оценивающей позиции» [6, с. 552]. Итак, обучение ценностному выбору осуществляется как совершенствование себя и личности, а также усовершенствование решения задачи, что не осуществимо вне духа свободы, запрашивает «творческую» и ответственность одновременно. Такое становление педагога усиливает внимание к мотивам деятельности и ее характеру, а не только к целям. Педагогизация сознания происходит как выработка собственной философии жизни, где каждый поступок сознается как действие к цели. Рефлексия действия, по исследователю поступка Г. Л. Тульчинскому, связана с «общим замыслом жизни» [18]. Так, ценностно-смысловое становление педагога связано с развитием мысли о служении как смысложизненной перспективе, в которой он находит свой замысел как поступок для себя и других. Ценностно-смысловым содержанием становления педагога как человека культуры является включение смысложизненных проблем: смысла жизни, свободы духа, эгоизма-альтруизма, самореализации. Их связь с содержанием образования осмыслена как сообразующееся взаимодействие, ценностно-смысловая трансформация, дающая результатом норму поведения личности. Так, содержание самореализации определяется жизненным замыслом, куда исходной и корректирующей позицией входит мировоззрение, определяющее мотив свободы как основную линию к выбору. Самостоятельность позиции предполагает и состояние Духа как меру Само, становление которого как главной позиции его культуры невозможно вне культурации. Так, для В. С. Библера дух существует только «в форме культуры». Духовное становление педагога особым образом связано с принятием им профессиональных целей как смыслов бытия для других. Это особая форма рефлексии, где ее содержанием выступают нормы и смыслы деятельности, среды, познания, личности в ее уникальности и социальности, а формой ценностного суждения является готовность к «чистой» оценке как стремлению к ценностной объективности. Хороший педагог выступает «человеком-оркестром», интегрируя индивидуальные, социально-культурные и профессиональные качества. Подготовить к такой роли очень сложно, но способствовать правильному настрою личности необходимо. В модели становления специалиста как человека культуры нами предложен ряд культурособразных механизмов: эмотивного развертывания культурного смысла знания, неожиданности, неопределенности к ценностному решению, бинарного восприятия педагогического смысла знания [5]. В реализации каждого особо важно переживание как основа понимания ценностной основы сознания в смысложизненном поиске. Это процесс соединения смысла культуры со смыслом жизни, которые, по Л. Н. Когану «совпадают» [15, с. 142].

По Б. Г. Юдину, «культурная составляющая человеческого потенциала» имеет отношение «и к сфере целей, которые ставит перед собой человек», ее следует отличать от социальной части [21]. В нашем исследовании такое становление мыслимо как смысловой поиск между сущим субъективным и субъектным смыслом, позволяющий уйти от «псевдо» смысла, его подмены, от симулякра сознания. Это тот уровень Мета, в котором личность уже не может оторвать Смысл бытия-для-себя как Нормы-себя-для-Других. И в этом «для Себя» и «Других» общая Норма и индивидуальный Смысл Себя постоянно интерпретируют друг друга, формируя фигуры Ценностных Значений. Педагогическое образование, как никакое иное, может задавать эту ситуацию ценностно-смыслового самопоиска для Личности — участника культурного процесса. В этом сознании обретается фундаментальность мышления, о которой педагог-герменевт А. Ф. Закирова пишет как о главной основе «коммуникативной деятельности и взаимопонимания между людьми» — интерпретации, где также в силу ее двойственной природы важно «учитывать все объективные данные», но «никакая интерпретация не может подходить к своему объекту без идей, представлений и ценностных ориентиров субъектов» [13, с. 130]. В соответствии с вышесказанным и приведенным мнением, заметим, что внимание к ценностно-смысловому становлению педагога не есть дань только традиции или научной моде; но это тот непреложный уровень понимания его профессиональной роли, который обязывает нас увидеть в снижении такой подготовки не недооценку социального статуса, но утверждение крайней не-нормы социально-культурного и педагогического порядка как извращения смысла совершенства общества, опасного снижением планки его целей-ценностей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Асмолов; 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 528 с.
2. Бенин В. Л. Бег носорога (ход и исход реформы образования в России) / В. Л. Бенин // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2013. Т. 2. С. 219-221.
3. Бердяев Н. А. Человек. Микрокосм и макрокосм (Отрывки) / Н. А. Бердяев; сост. С. Г. Семенова, А. Г. Гачева // Русский космизм: Антология философской мысли М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 166-171.
4. Березин Ф. Б. Психическая адаптация и тревога / Ф. Б. Березин. URL: [http://berezin-fb.su/trevoga\\_i\\_adaptacionnye\\_mehanizmy/psihicheskaja\\_adaptacija\\_i\\_trevoga/](http://berezin-fb.su/trevoga_i_adaptacionnye_mehanizmy/psihicheskaja_adaptacija_i_trevoga/)
5. Бабошина Е. Б. Ценностный подход к становлению человека культуры в педагогическом образовании: монография / Е. Б. Бабошина. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. 216 с.

6. Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре / М. Вебер; пер. с нем.; сост., общ. ред. и посл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
7. Геллнер Э. Нации и национализм / Э. Геллнер; пер. М. Тюнькина. послесл. И. И. Крупника. М.: Наука, 1991. 107 с.
8. Гончаров С. З. Культура — креативная основа образования / С. З. Гончаров // Образование и наука. 2014. № 2. С. 73-85.
9. Делёз Ж. Логика смысла / Ж. Делёз; пер. с фр. Theatrum philosophicum. М.: «Раритет»; Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. 480 с.
10. Дюркгейм Э. Ценностные и реальные суждения / Э. Дюркгейм // Социологические исследования. 1991. № 2. С. 23-39.
11. Загвязинский В. И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Том 1. № 1(1). С. 145-153.
12. Закирова А. Ф. Герменевтика педагогического текста: теория и практика / А. Ф. Закирова, Н. С. Буйко: Монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008. 244 с.
13. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: монография / А.Ф. Закирова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 272 с.
14. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающего образования / В. П. Зинченко // Человек. 2000. № 5. С. 20-36.
15. Коган Л. Н. Теория культуры: учебное пособие / Л. Н. Коган. Екатеринбург: УрГУ, 1993. 160 с.
16. Кувакин В. Современный гуманизм / В. Кувакин // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 41-54.
17. Кутырев В. А. Человек XXI века: уходящая натура / В. А. Кутырев // Человек. 2001. №1. С. 9-17.
18. Тульчинский Г. Л. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г. Л. Тульчинский. Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. 216 с.
19. Филлиппов А. Ф. Ценность университетского образования. URL: <http://russ.ru/pole/Cennost-universitetskogo-obrazovaniya>
20. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
21. Юдин Б. Г. Концепция человеческого потенциала. URL: <http://www.zpu-journal.ru/gum/prospects/articles/2007/Yudin/3/>

**Elena B. BABOSHINA<sup>1</sup>**

## **SHAPING THE INTEGRAL PERSONALITY OF A FUTURE TEACHER**

<sup>1</sup> Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor,  
Kurgan State University  
ebaboshina@rambler.ru

### **Abstract**

The culturological paradigm of education has been developing for more than a decade now (V. L. Benin, M. N. Dudina, N. B. Krylova, N. V. Nalivaiko, V. A. Slastenin, I. E. Widt, V. I. Zagvyazinsky, A. S. Zapesotsky, A. S. Zadorina, A. F. Zakirova, etc.). The aims of education have become a priority direction of research in this area. First and foremost, we consider replacing the information-knowledge approach by the axiological one.

The solution of this problem provides access to an active cultural creativity in society and overcoming technocratic processes in it. An important role in social change belongs to the teacher as the subject of such creativity because shaping a cultured individual largely depends on pedagogical education. The mechanisms and content of cultured individual development are not well defined. We believe that the solution of the problem requires some analysis of both pedagogical and cultural studies associated with the psychology of the process and its philosophy. The author shares theoretical and methodological results of her study on shaping the integral cultured individual.

The aim of the article is to show the significance of values and meanings in pedagogical education and different opportunities for shaping the integral personality of a teacher. Methodology and techniques include philosophy of education and theory of culture, theoretical research methods (logical, comparative, analytical, ascent from the abstract to the concrete). The scientific novelty of the article is the use of the analysis of shaping the integral personality of a teacher as a cultural problem of training and a study of cultural transformation process. The practical significance of the article involves a list of suggested methods for shaping the integral and cultured individual.

---

**Citation:** Baboshina E. B. 2017. "Shaping the Integral Personality of a Future Teacher". Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates, vol. 3, no 2, pp. 199-212.  
DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-199-212

---

**Keywords**

Cultural development of personality, the man of culture as meta image and the model of formation, pedagogical education, cultural identification of the specialist, value-semantic development, transformation.

**DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-2-199-212**

**REFERENCES**

1. Asmolov A. G. 2007. *Psihologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Psychology of Personality: Cultural-Historical Understanding of human development]. 3rd edition, revised and extended. Moscow: Academy.
2. Benin V. L. 2013. "Beg nosoroga (hod i ishod reformy obrazovaniya v Rossii)" [Running Rhino (The Course and Outcome of the Education Reform in Russia)]. Proceedings of the 6th All-Russian research conference "Innovative processes in education: strategy, theory and practice of development" (Yekaterinburg), vol. 2, pp. 219-221.
3. Berdyayev N. A. 1993. "Chelovek. Microcosm i macrocosm (otryvki)" [Man. The Microcosm and the Macrocosm (Excerpts)]. Compiled by S. G. Semenova and A. G. Gacheva. In: *Russky kosmizm: Antologiya filosofskoy mysli* [Russian Cosmism: Anthology of Philosophical Thought], pp. 166-171. Moscow: Pedagogika-Press.
4. Berezin F. B. *Psihicheskaya adaptatsiya i trevoga* [Psychic and Anxiety Adaptation]. [http://berezin-fb.su/trevoga\\_i\\_adaptacionnye\\_mehanizmy/psihicheskaya\\_adaptacija\\_i\\_trevoga/](http://berezin-fb.su/trevoga_i_adaptacionnye_mehanizmy/psihicheskaya_adaptacija_i_trevoga/)
5. Baboshina E. B. 2014. *Tsennostny podkhod k stanovleniyu cheloveka kul'tury v pedagogicheskom obrazovanii* [Axiological Approach to the Formation of a Human Culture in Pedagogical Education]. Kurgan: Kurgan State University.
6. Weber M. 1990. *Kriticheskie issledovaniya v oblasti logiki nauk o kul'ture* [Critical studies in the logic of cultural studies]. Translated from German; compiled, edited and afterword by Yu. N. Davydov; foreword by P. P. Gaidenko. Moscow: Progress.
7. Gellner E. 1991. *Natsii i natsionalizm* [Nations and Nationalism]. Translated by M. Turkin; afterword by I. I. Krupnik. Moscow: Nauka.
8. Goncharov S. Z. 2014. "Kul'tura — kreativnaya osnova obrazovaniya" [Culture — Creative Education]. *Education and science*, no 2, pp. 73-85.
9. Deleuze G. 1998. *Logika smysla* [The Logic of Sense]. Translated from French. *Theatrum philosophicum*. Moscow: Raritet; Yekaterinburg: Delovaya kniga.
10. Durkheim E. 1991. *Tsennostnye i real'nye suzhdeniya* [Value and the real judgment]. E. Durkheim // *Sociological researches*. No. 2. pp. 23-39.
11. Zagvyazinsky V. I. 2015. "Lichnost' pedagoga i perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya" [The Teacher and the Prospects for the Development of National Education]. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, vol. 1, no 1(1), pp. 145-153.
12. Zakirova A. F., Buyko N. S. 2008. *Germenevtika pedagogicheskogo teksta: teoriya i praktika* [Hermeneutic Pedagogical Text: Theory and Practice]. Tyumen: Tyumen State University Publishing House.

13. Zakirova A. F. 2011. Vkhodya v hermenevtichesky krug. Kontsepsiya pedagogicheskoy hermenevtiki [Entering the Hermeneutic Circle. The Concept of Pedagogical Hermeneutics]. Moscow: VLADOS.
14. Zinchenko V. P. 2000. "Rassudok i razum v kontekste razvivayuschegosya obrazovaniya" [The Mind and the Mind in the Context of Developing Education]. *Man*, no 5, pp. 20-36.
15. Kogan L. N. 1993. Teoriya kul'tury: uchebnoe posobie [The Theory of Culture: Study Guide]. Yekaterinburg: Ural State University.
16. Kuvakin V. 2002. "Sovremenny gumanizm" [Modern Humanism]. Higher education in Russia, no.4, pp. 41-54.
17. Kutyrev V. A. 2001. "Chelovek XXI veka: uhodyaschaya natura" [Man of the XXI Century: Leaving Nature]. *Man*, no. 1, pp. 9-17.
18. Tulchinsky G. L. 1990. Razum, volya, uspeh: o filosofii postupka [Mind, Will, Success: On the Philosophy of the Act]. Leningrad: Leningrad State University.
19. Phillipov A. F. Tsenmost' universitetskogo obrazovaniya [The Value of University Education]. <http://russ.ru/pole/Cennost-universitetskogo-obrazovaniya>
20. Heidegger M. 1993. Vremya i bytiyo: statji i vystupleniya [Time and Being: Articles and Speeches]. Translated from German. Moscow: Respublika.
21. Yudin B. G. Kontsepsiya chelovecheskogo potentsiala [The Concept of Human Potential]. <http://www.zpu-journal.ru/gum/prospects/articles/2007/Yudin/3/>