

На правах рукописи

ВРУБЛЕВСКАЯ ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА

**ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
И ДЕТСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В СОВРЕМЕННОМ ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук по специальности
13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Санкт-Петербург
2011

Работа выполнена на кафедре педагогики
Государственного образовательного учреждения высшего профессионального
образования «Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена»

Научный консультант доктор педагогических наук, профессор
Казакова Елена Ивановна

Официальные оппоненты доктор педагогических наук, профессор
Новикова Ирина Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор
Вершловский Семен Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор
Верб Михаил Арнович

Ведущая организация **Московский гуманитарный университет**

Защита состоится «__» _____ 20__ года в __ часов на заседании диссертационного совета Д 212.199.19 по защите докторских и кандидатских диссертаций при Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки д.48 к. 11 ауд.32;

Отзывы на автореферат направлять по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки д.48, к. 5, Отдел диссертационных советов. Тел./факс: (812) 570 61 96

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Автореферат разослан «__» _____ 20__ года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук,
профессор

Писарева С.А

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования

Российское общество находится сегодня на этапе активных перемен, которые неразрывно сопряжены с изменением оценки роли человека в общественном, экономическом и культурном переустройстве мира. Уходит в прошлое представление о человеке как инструменте развития общественного бытия, а на смену ему идет глубоко обоснованное в философии представление о развитии самого человека как основного условия сохранения всей мировой цивилизации. Все сферы общественной жизни, в том числе и экономические, начинают осознаваться как имеющие ресурс подлинно эффективного становления, усовершенствования только тогда, когда они сами стали ресурсными для развития человека в этих сферах. Прирост объективных показателей производства и, в целом, сохранение и приумножение культурного наследия - понимаются как эпифеномен активно проявляющихся возможностей человеческого духа, креативности, неукротимого стремления к познанию и преобразованию.

Перед современным образованием ставятся задачи педагогического взаимодействия с подрастающим поколением, развивающего опыт активной субъектной деятельности, культурной самореализации и ответственности воспитанников. Поэтому современность перемен в отечественном образовании обусловлена тем, в какой мере они основываются на принятии авторской позиции учащихся за основной источник и инструмент преобразований, подлинном признании культуротворческой функции современного детства.

Достижение таких перемен востребует гуманистические ресурсы общественной и индивидуально-профессиональной педагогической культуры - аксиологического «хранилища» отношения к человеку и инструмента гуманизации образования и общественного развития, в целом. Только современная, обеспечивающая инновационный путь развития России «по вектору человека», педагогическая культура создает возможность любых социально-экономических преобразований, позволяет осуществить гуманитарное экспертирование идей модернизации образования и тем самым поделиться с глубинными смыслами их реализации.

Однако за последние десятилетия педагогическая культура ослабила свои ценностно-регулирующие функции. Педагогическую культуру стали интенсивно заглушать набирающие силу приоритеты развития личности с «рыночной ориентацией» (Э. Фромм), для которой товарообмен становится основным ориентиром и способом построения собственной жизни и отношений с людьми. Доводы экономической целесообразности, технологической прозрачности, диагностичности процесса и результатов все в большей степени доминируют в педагогической деятельности, трансформировавшись в приоритет рентабельности над многообразием возможностей для детской самореализации; квалиметрических показателей успешности учения (и преподавания) - над духовно - нравственным становлением растущей личности; пространственно - информационной насыщенности образовательного процесса - над живым словом учителя. Практикующие педагоги стали «перекраивать» профессиональную деятельность под критерии аттестационных процедур, нормативных документов, что повлекло за собой ускорение распада устойчивых семиотических схем педагогической культуры, приглушение ее основной аксиологической модальности - человеческой, обеспечивающей гуманистический угол зрения на значение любых изменений в образовании, гуманитарный контекст понимания инновационных процессов. Воз-

никло истончение педагогической креативности, одухотворенности педагогической деятельности.

Существующая система мер, стимулирующих развитие педагогического профессионализма, оказалась малодейственной для развития педагогической культуры, поскольку ориентирована преимущественно на совершенствование отдельных профессиональных способностей, а не на целостное саморазвитие педагогов. Все чаще в педагогической публицистике и научных исследованиях звучит мысль о том, что значимым источником для развития педагогической культуры может быть взаимодействие с учеником как созидателем и носителем культурных ценностей и индивидуальных смыслов. В ситуации такого взаимодействия педагогическая культура обретает внешний стимул, задействующий внутренние регуляторы ее динамики, ее имманентные и глубоко аксиологические внутренние регуляторы развития.

В российском обществе сегодня также констатируются изменения, позволяющие говорить об изменениях запроса к миру взрослых со стороны детского мира. Современное детство, вырастая в условиях открытого, полипространственного информационного общества, приобретает большой опыт активного, самостоятельного поиска, самореализации и на этой основе проявляет более высокий уровень субъектности в социуме. В детской культуре выросла и обострилась потребность в педагогах, которые способны принимать стремление детей к авторству в культуре за основной инструмент построения отношений, готовы строить образовательный процесс как взаимодействие равноправных субъектов. Однако педагогов, способных строить педагогическую реальность на основаниях взаимной субъектности и личностной самореализации немного. В этой связи повышенное стремление к автономности в современной детской культуре, рост в ней аккультурных проявлений можно рассматривать как реакцию подрастающего поколения: на отсутствие внимания в педагогической культуре к духовным потребностям детей; на стремление строить педагогические отношения с утверждающей доминантой на авторской роли педагога; на отсутствие веры в способность детей строить личностно - развивающие культуросозидательные отношения с образованием.

В нашей стране имеется определенный практический опыт успешной организации педагогического пространства как среды взаимовлияния педагогической и детской культур, но он является локальным и изучен на уровне обобщения эффективного педагогического опыта. Системных научных исследований по данной проблеме еще не проводилось, но в то же время - в философии, психологии, и педагогике сформулированы важные идеи, разработаны направления и подходы, способствующие методологическому обоснованию и построению концепции педагогического обеспечения взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном образовании.

В культурологии сформировались представления, позволяющие составить представление о культуре как продукте и процессе творческой деятельности человека, феномене саморазвития человека в пространстве культуры (М.С. Каган, В.Н. Сагатовский); о динамике культуры как процессе развития отношений с иными культурами (М.Коул, М.Мид), о взаимовлиянии культур как межличностном влиянии субъектов, обусловленном их интерпретацией и восприятием друг друга (К.Ясперс, Ю.М. Лотман). Развитие культуры рассматривается как процесс взаимодействия субъектов разных культур в их «неукротимой телеономичности» по реализации ценностной сути самой культуры (Л. Фейербах, И.Г. Фихте, С. Кьеркегор, Ж.- П. Сартр, В. Соловьев, С.Л. Франк и др.). В герменевтике определились подходы, позволяющие трактовать взаимовлияние субъектов культур как проявление авторского отношения

субъектов к действительности, как диалог и как духовную общность (Х.-Г. Гадамер, М.М. Бахтин). Важным основанием для осмысления вопроса явилась философская трактовка проблемы взаимовлияния субъектов как постоянного самопреобразования и становления нового качества отношений (М.М. Бахтин, М.Хайдеггер, С.Л. Рубинштейн и др.).

Исследования представителей антропологической парадигмы в психологии позволили нам составить представление о взаимовлиянии субъектов культур, как основанном на процессах переживания, осмысления, духовной самореализации и прийти к пониманию зависимости процесса и результатов такого взаимовлияния от глубинных, человекосоразмерных качеств его осуществления: диалогичности, аксиологичности, творческой самореализации (Б.С. Братусь, С.Л. Братченко, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, В.В. Знаков и др.). В этом плане особое методологическое значение имеет трактовка образования как гуманитарного феномена, предназначением которого является процесс «образования Человека» на основе активизации его духовных сил и потребностей (С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский и др.).

Представление о детской культуре сформировалось с опорой на понимание детства как социального феномена, особого состояния общественного развития, детерминирующего изменения во взрослом сообществе (К.Н. Вентцель, В.В. Зеньковский, Д.И. Фельдштейн). Работы Ф. Ариеса, Л. Де Моза позволили увидеть зависимость динамики изменений в детской культуре от отношений со взрослым миром, понять детство как культуропорождающий феномен (В.Т. Кудрявцев), чье культурное творчество строится в активном переживании среды (Л.С. Выготский) и зависит от культурно-исторического этапа развития общества (Н.В. Бордовская).

Исследования М.Мид создали основу для трактовки детской культуры как процесса связи растущего поколения с культурным настоящим, рефлекслируемым относительно задач взросления в неопределенном будущем. Работы И.В. Ивановой, С. Н. Майоровой - Щегловой позволили сформировать представления об основных формах развития детской культуры и ее видах.

В трактовках развития детства Ш. Бюлер и А. Адлера содержатся идеи, обусловившие наше понимание развития субъекта детской культуры, как основанное на поддерживающем, понимающем взаимодействии со значимыми другими. В.Франкл сформулировал ряд положений, дающих основание для понимания взаимодействия субъектов культур как духовного движения, объединяемого в смысловой напряженности относительно общих целей и ценностей.

Понятие педагогической культуры рассматривается нами с опорой на представления отечественной педагогики о сущности педагогической культуры как явлении аксиологической и праксиологической природы (З.И. Васильева, Е.И. Казакова, И.А. Колесникова, Е.В. Титова и др.), о педагогической культуре как практическом воплощении духовности учителя (В.А. Сухомлинский), о зависимости развития педагогической культуры от степени и глубины понимания педагогом мира детей (О.С. Газман, А.С. Роботова, Н.В. Седова, Н.Е. Щуркова и др.), о развитии педагогической культуры как процессе личностного саморазвития, имманентного развивающимся смыслам деятельности (А.А. Деркач, Л.Н. Куликова, Л.М. Митина).

Особую значимость для нашего исследования имеют идеи о ценности свободной самореализации педагогов и детей во взаимном общении (К.Н. Вентцель, С.Г. Вершловский), о педагогической деятельности как способствующей саморазвитию учащихся (П.Ф. Каптерев, А.П. Тряпицына), о взаимосвязи становления высоких гуманистических качеств учителя и свободной творческой деятельности детей (Ш.А.

Амонашвили, М. П. Щетинин и др.), о теоретических основах моделирования инновационных образовательных систем (Т.В. Светенко). Современная педагогическая наука активно обращается к проблеме взаимовлияния субъектов образования – педагога и учащихся, рассматривая ее как основу построения глубоко гуманной педагогической практики (Е.Н. Казакова, Л.Н. Куликова), как ресурс повышения эффективности педагогического взаимодействия (Е.Н. Федотова) и как механизм построения воспитательных отношений, стимулирующих личностное саморазвитие учащихся (Н.Г. Рябкова).

Анализ широкого круга теоретических источников дает основания для вывода о том, что в современной науке сформулирован круг идей, положений, подходов к обозначенной проблеме, что подтверждает ее значимость и создает реальные предпосылки для ее целенаправленного изучения. Вместе с тем, обращение к имеющимся в науках о человеке наработкам по данному вопросу показало, что педагогические аспекты взаимообусловленности изменений педагогической и детской культуры не достаточно разработаны, а вопрос об их взаимовлиянии в современном образовании специально не ставился и не изучался.

Сложилось очевидное многоуровневое противоречие:

- между гуманитарными смыслами, путями инновационного развития российского общества и ценностным ресурсом педагогической культуры их обеспечивать;
- между наличием методологических оснований для изучения проблемы взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании и слабой разработанностью педагогической теории вопроса;
- между возросшей потребностью современного детства в утверждении своей субъектной активности в культуре и недостаточной способностью педагогов принимать эту потребность за ценностное и инструментальное основание педагогического процесса и собственного профессионального роста;
- между искусственностью основных стимулирующих источников изменений в педагогической культуре и необходимостью естественных гуманитарных побудителей для ее развития.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована проблема исследования, которая в обобщенном виде состоит в необходимости нахождения и уточнения научно-обоснованных путей осуществления взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании. Ее решение будет способствовать системному рассмотрению феномена взаимоизменения педагогической и детской культуры, установлению фундаментальных зависимостей между свободными проявлениями субъектов детской культуры и ценностным укреплением педагогической культуры в условиях современного отечественного образования.

Социальная значимость проблемы и ее недостаточная теоретическая разработанность позволили определить тему исследования: **«Взаимовлияние педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании».**

Объект исследования: Педагогическая и детская культура в контексте современного российского образования

Предмет исследования: Взаимовлияние педагогической и детской культуры в условиях современного отечественного образования.

Цель исследования состоит в разработке концепции взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании.

Исходя из цели и предмета исследования для доказательства гипотезы, были поставлены следующие задачи:

1. Выявить степень актуальности решения проблемы нахождения и уточнения научно-обоснованных путей развития педагогической культуры в практике современного отечественного образования и степень ее разработанности в педагогической теории;
2. вывести и теоретически обосновать представление о детской культуре как источнике преобразования педагогической культуры и современной образовательной практики;
3. сформировать и теоретически аргументировать представление о педагогической культуре как явлении, развивающемся во взаимовлиянии с детской культурой;
4. выявить сущность взаимовлияния педагогической и детской культуры и уровни ее проявления в условиях непосредственной образовательной практики;
5. вывести и теоретически обосновать факторы, предпосылки, условия, закономерности, обуславливающие эффективность взаимовлияния педагогической и детской культуры;
6. теоретически выстроить модели взаимовлияния педагогической и детской культур в условиях образовательной практики;
7. апробировать предложенные модели в практике деятельности образовательных учреждений разных типов.

Гипотезу исследования составили следующие предположения:

1. В современном отечественном образовании наметились тенденции отчуждения образования от своей сущностной цели – помощи растущей личности в процессах ее человекообразования, проявляющиеся в нарастающей потере взаимопонимания между педагогами и детьми. Возможность сохранения и развития культурного смысла образования состоит в развитии педагогической культуры во взаимовлиянии с детской культурой как в особой форме культурного творчества субъектов, обеспечивающей приращение «с обогащением» одной культуры опытом другой культуры, стимулируя на этой основе процессы личностного саморазвития субъектов.
2. Современность образования детей означает развитие его как гуманитарного явления, основу которого составляет интенсивное самообновление образования в обращении к креативному ресурсу диалога субъектов педагогической и детской культуры.
3. Методологическую основу для понимания и обоснования взаимовлияния педагогической и детской культур могут составить подходы неклассической методологии познания, для которых характерно представление о феноменальности познаваемого объекта; развития как самоопределяемого движения в многообразии выборов; культуры как личного приобретения субъекта, возникающего в момент уникального человеческого усилия, преодоления самого себя. На этой основе к наиболее продуктивным для нашего исследования, мы относим: культурологический и герменевтический подходы.
4. Детская культура проявляет себя как составляющая культурного наследия поколений и как креативный ресурс его совершенствования. Тем самым детская культура объективно влияет на все формы социального бытия культуры, в том числе на образование и, непосредственно, на культуру педагогической деятельности.
5. Педагогическая культура субъектов образования является результатом практико-сообразного осмысления ими педагогического труда, построения педагогических отношений относительно ценностей образования и принятия их как задачи для личностного и профессионального самосовершенствования. Педагогическая культура про-

является и развивается под влиянием различных факторов, в том числе в непосредственном педагогическом взаимодействии с субъектами детской культуры. Такая практика строится как динамичное взаиморазвитие субъектов ценностями творчества и самосозидания и потому обладает выраженным гуманизирующим влиянием на педагогическую культуру.

6. Взаимовлияние педагогической и детской культуры возникает как свободное и самобытное строительство субъектом своих отношений с культурой в диалоге с другим субъектом культурного творчества.

При этом культурная открытость педагога становится стимулом для проявлений детской культуры, а свободная самореализация детства становится источником для построения и регулирования педагогических проявлений и всего образовательного процесса, в целом. Соответственно образование в таком взаимовлиянии становится частью детской культуры, прирастает ее креативными проявлениями и совершенствуется педагогами на основаниях глубинной гуманитаризации. Основные уровни взаимовлияния педагогической и детской культуры в условиях непосредственной образовательной практики проявляются как совокупность признаков рождения и развития взаимовлияния субъектов культур.

7. Взаимовлияние педагогической и детской культур может строиться в логике нескольких моделей, общим основанием для которых является самореализация субъектов детской культуры относительно целей образования в диалоге с педагогической культурой.

8. Реализация моделей взаимовлияния педагогической и детской культур имеет специфические отличия в деятельности образовательных учреждений разных типов, обусловленные степенью открытости образовательного пространства, то есть наличием коммуникативных, деятельностных, организационных стимулов для самореализации субъектов культур.

Методологической основой исследования являются фундаментальные философские и психолого-педагогические положения, раскрывающие антропологические основания образовательного процесса; экзистенциальные идеи, согласно которым развитие человека предстает как воплощение его «Я» в динамике построения и реализации проектов собственной жизни; феноменологические положения об интенциональности и смысловой множественности как сущностных основах развития человека; представления о бытийной и аксиологически - деятельностной природе отношений человека и культуры, сложившиеся в отечественной культурологии; герменевтические идеи причастности и диалогичности субъектов как основы для построения межличностных отношений.

Методологическими ориентирами исследования выступают культурологический и герменевтический подходы, позволившие осуществить целостный концептуальный синтез теоретических положений педагогического обеспечения взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании.

Организация, методы и этапы исследования.

Исследование проходило в три этапа. На первом этапе (1999-2002 гг.) осуществлялось теоретическое обоснование избранной проблемы, определение ее теоретико-методологических основ, разработка плана и программы опытно-экспериментальной деятельности, апробировались элементы практической программы исследования, происходила корректировка ряда концептуальных положений. Изучались детская культура и педагогическая как социальные феномены и явления педагогической практики, а также специфика их проявлений, развития в условиях различных образо-

вательных учреждений. Осуществлялся теоретико-методологический и практико-диагностирующий поиск ресурсов образования, способных интенсифицировать взаимовлияние культур. Тем самым конкретизировались и все более оформлялись основные очертания концепции исследования.

На первом этапе использовались следующие методы исследования: изучение научной литературы, позволившей нам выстроить методологические основы и теорию вопроса, а также конкретизировать положения гипотезы; использовался выборочный метод, включенного наблюдения (непосредственного и опосредованного), интервью, опроса, беседы, статистические методы обработки получаемых данных.

Второй этап (2003-2007 гг.) был направлен на углубленное теоретическое и практическое изучение основных аспектов проблемы взаимовлияния педагогической и детской культуры, разработку концептуальных положений, определение и конкретизацию теоретико-методологических основ исследования, выявление и анализ факторов, предпосылок и условий, определяющих успешность гипотезы. Для верификации основных положений гипотезы нами была осуществлена их опытно-экспериментальная проверка в различных образовательных учреждениях, учитывающая специфику образовательных систем и непосредственной профессиональной деятельности педагогов. Были разработаны и апробированы модели успешной практики взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании.

Наряду с вышеперечисленными исследовательскими методами на этом этапе нами широко использовались методы моделирования факторов и условий, метод фокус-групп, экспертных оценок. Проводилась опытная работа с использованием методов педагогической и психологической диагностики динамики развития субъектов детской и педагогической культуры.

Третий этап (2007-2010 гг.) характеризовался углубленным анализом и систематизацией результатов исследования, уточнялись понятийный и методологический аппарат исследования. Завершенный вид приобрела концепция взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании. Результаты исследования обобщались в монографиях и учебных пособиях, публиковались в ведущих российских и региональных научно-педагогических изданиях, а также были положены в основу докладов, сделанных на международных, всероссийских, региональных и межвузовских конференциях. Были определены перспективы развития педагогических исследований на основе предложенной концепции и разработанной модели взаимовлияния педагогической и детской культуры в образовании. Завершилось научное и литературное оформление диссертации.

Ведущими методами исследования на данном этапе были методы теоретического анализа (сравнительно - сопоставительный, ретроспективный, моделирующий); методы комплексного тестирования, номинального и порядкового шкалирования, изучения продуктов деятельности (архивный метод), психодиагностического исследования, статистические методы обработки процессуальных и итоговых показателей опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- педагогическая культура впервые рассмотрена как динамичное состояние личностной культуры педагога относительно задач профессионально-педагогической деятельности;

- педагогика обогатилась представлением о детской культуре как стимулирующем факторе развития педагогической культуры и совершенствования образования, в целом;
- детская культура рассмотрена как составная часть культуры человечества, осваиваемая и создаваемая детьми и как фактор динамичного самоизменения педагогической культуры;
- взаимовлияние педагогической и детской культуры рассмотрено в качестве предмета специального исследования в области общей педагогики с позиций герменевтического и культурологического подходов;
- выявлена педагогическая сущность взаимовлияния педагогической и детской культуры, состоящая во взаимовдохновляющем и взаимонаправляющем характере личностной активности субъектов по возвращению своей культуры в практике педагогического взаимодействия;
- выявлена зависимость культуротворческой активности субъектов педагогической и детской культуры от педагогических методов, обеспечивающих личностный, доверительный характер их отношений и поддерживающих инициативность субъектов, эмоциональную включенность в деятельность;
- отмечена тенденция возрастающей зависимости педагогической эффективности современного образовательного учреждения от межличностного характера отношений и свободы культуротворчества его субъектов.

Теоретическая значимость результатов состоит в том, что теория педагогики обогащается современными знаниями:

- о взаимовлиянии педагогической и детской культуры как духовно-интеллектуальном взаимообмене субъектов их деятельностно-творческим и ценностным ресурсом, актуализируемым и поддерживаемым самобытными проявлениями детской культуры относительно образовательных целей;
- о педагогическом взаимодействии как феномене взаимовлияния педагогической и детской культуры, основанном на принятии культуротворческой деятельности детей за логически исходное отношение для педагогического процесса;
- о зависимости развития педагогической культуры от включенности субъекта педагогической деятельности во взаимовлияние с субъектами детской культуры;
- об основных характеристиках и зависимостях динамики развития педагогической культуры в практике открытого, творческого взаимодействия с субъектами детской культуры.
- об основных моделях взаимовлияния педагогической и детской культуры: модели посреднической функции педагога; модели восприятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры; модели восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога;
- о педагогических методах, обеспечивающих личностный характер и динамику взаимовлияния субъектов педагогической и детской культуры;
- о факторах, закономерностях, принципах и условиях построения взаимовлияния педагогической и детской культуры.
- об открытости образовательного пространства как основном критерии эффективности взаимовлияния педагогической и детской культуры и об уровневой структуре его показателей.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Предложенные модели имеют высокий потенциал универсальности для образовательных учреждений всех видов и типов и, при определенной корректировке, могут

быть применены в образовательных учреждениях, не охваченных исследованием диссертанта.

2. Разработанные в ходе исследования критерии взаимовлияния педагогической и детской культур педагога могут быть использованы для оценки качества деятельности образовательных учреждений.

3. Имеющиеся в диссертации методические рекомендации целесообразно использовать для разработки программ повышения квалификации педагогических работников в образовательных учреждениях любых типов и видов.

4. Использование материалов диссертационного исследования может помочь при подготовке учебных пособий для студентов, аспирантов педагогических специальностей вузов, в разработке содержания и организации вузовского образования учителей.

5. Разработанные модели взаимовлияния педагогической и детской культуры представляют собой ориентир для построения технологий и иных моделей образовательной практики.

Апробация исследования осуществлялась как путем постепенно расширения круга субъектов апробации, так и путем выращивания нового педагогического опыта. Так, основные идеи диссертации в разных формах докладывались на Всероссийской научно-практической конференции «Образование в Дальневосточном регионе» (г. Хабаровск, ноябрь 2009), на Международной научно-практической конференции «Пути модернизации образования в Хабаровском крае» (г. Хабаровск, март 2009), «Актуальные проблемы образования в дальневосточном регионе» (г. Хабаровск, декабрь 2008 г.), на Всероссийской научной конференции «Культура педагогического труда в XXI веке» (г. Хабаровск, ноябрь 2008 г.), на Международном фестивале национальных детских учебно-оздоровительных учреждений «Содружество» (ФГОУ ВДЦ «Орлёнок», октябрь 2010 г.) и др. Результаты исследования использованы в деятельности общеобразовательных учреждений Хабаровского и Приморского края, учреждений дополнительного образования детей и взрослых, Хабаровского краевого института развития образования, Центра развития образования г.Хабаровска и других образовательных учреждений.

Одновременно произошло расширение круга субъектов, использующих материалы, полученные в процессе и по результатам исследования, в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования детей г. Хабаровска, г. Читы, г. Магадана, подтверждая тем самым практическую значимость содержания диссертационного исследования.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечиваются ее теоретико-методологическими основаниями, широким охватом философских, социологических, психолого-педагогических источников; реализацией комплексной методики исследования, ее соответствием целям, задачам, объекту, предмету исследования; репрезентативностью выборки массового обследования педагогов, необходимой и достаточной для объективной характеристики изучаемых процессов, воспроизводимостью результатов опытно-экспериментальной работы в практике образовательных учреждений разных видов; большим практическим опытом педагогической деятельности самого автора в различных общеобразовательных учреждениях, дополнительного образования детей и в учреждениях системы повышения квалификации педагогических кадров.

На защиту выносятся концепция взаимовлияния педагогической и детской культуры в современном отечественном образовании. Ее основные идеи, интегрирующие исследование, нашли свое отражение в следующих положениях:

1. В современном российском образовании наблюдаются черты отчуждения педагогической и детской культуры, проявляющиеся в нарастающем стремлении педагогов развивать свою деятельность как область преимущественно профессионально-производственных задач и в возникновении в детской культуре признаков избегающего отношения к образованию: обезличивание учебной активности детей, безучастность в вопросах жизнедеятельности школы, преобладание досуговой коммуникации над образовательной в учебном процессе и др.

2. Методологические основы исследования взаимовлияния педагогической и детской культур составляют культурологический и герменевтический подходы, позволяющие исследовать взаимовлияние педагогической и детской культуры как гуманитарный феномен, закономерности развития которого опираются: на общенаучное представление о культуре и механизмах ее развития и, в том числе, на понимание взаимовлияния культур как явления субъект-субъектной природы; на герменевтическую традицию трактовать взаимовлияние субъектов как процесс, абсолютным условием которого является авторское отношение субъектов к действительности и как диалог, ведущий к углублению взаимопонимания и обеспечивающий ценностно-смысловое обогащение субъектов.

3. Детская культура – это составная часть культуры человечества, осваиваемая и создаваемая детьми в процессе их личностного становления. Детство – период жизни человека «до взрослости», при этом конкретные возрастные рамки этого периода меняются в зависимости от историко-культурного контекста. Субъект детской культуры – это субъект свободной, духовно-нравственной деятельности по построению системы отношений с универсальной культурой относительно индивидуальных задач социального становления и личностного развития.

4. Педагогическая культура есть компонент общечеловеческой культуры, развивающийся в проекции личностной культуры на план профессионально-педагогической деятельности. Стимулирующим источником для проявления и развития педагогической культуры являются педагогические задачи, возникающие в практике саморегулируемого, открытого взаимодействия с субъектами детской культуры.

5. Взаимовлияние педагогической и детской культуры – это духовно-интеллектуальный взаимообмен субъектов, возникающий по объективным причинам или личному побуждению, обеспечивающий приращение одной культуры когнитивным, эмотивным, предметно-практическим опытом другой культуры и стимулирующий этим процессы личностного самоопределения, саморазвития субъектов.

Взаимовлияние педагогической и детской культуры происходит в процессе воспитывающего взаимодействия, строящегося на признании самоценности культуротворческой активности детства и принятии ее за логически исходное отношение для развития образовательного процесса.

Взаимовлияние педагогической и детской культур создает целостность образовательного пространства, которое возникает в единстве отношений и духовных связей между субъектами на основе согласования ценностей, смыслов и целей – активного личностного роста педагога и ребенка. Основными признаками наличия такой целостности являются: динамичная смысловая насыщенность образовательного процесса; наличие духовно-нравственных ориентиров общения; диалогичность; активная творческая самореализация субъектов.

6. В образовательной практике педагогическая и детская культура находятся в непрерывном взаимовлиянии с разной степенью взаимопонимания и взаиморазвития субъектов. Основными моделями взаимовлияния педагогической и детской культуры яв-

ляются: модель посреднической функции педагога; модель восприятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры; модель восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога.

Модель детской культуры как источника преобразования универсальной культуры строится на активности детей по строительству культуры взрослого мира, моделированию своей взрослости. Стимулирующую основу для активности детей как субъектов детской культуры в данной модели составляют личностно – принятые ими задачи на построение и преобразование образовательной среды, проектирование и моделирование новой образовательной практики.

Модель посреднической функции педагога – это модель, строящаяся на активности детей в осмыслении аксиологической связи с универсальной культурой. Стимулирующую основу для активности детей как субъектов детской культуры в данной модели составляют задачи на постижение общекультурных ценностей, принятые детьми как индивидуальный смысл деятельности. Посредническая функция педагога заключается в педагогической поддержке познавательного поиска учащихся в пространстве универсального культурного наследия. Посредническая функция может быть реализована не только в позитивном, но и в негативном вариантах: авторитаризм, игнорирование прав ребенка на самореализацию в культуре, формализм, равнодушие к культурным запросам и проявлениям детей.

Модель детской культуры как источника саморазвития педагога строится с опорой на субъектную активность детей в построении уникальных форм и содержания собственной культуры в образовательном пространстве. Стимулирующую основу для активности детей как субъектов детской культуры в данной модели составляют задачи, востребующие многогранную детскую самореализацию, самобытное детское творчество, самовыражение.

7. Педагогическими методами, активизирующими учащихся как субъектов детской культуры, могут быть, прежде всего, те методы, которые стимулируют и поддерживают личностный характер взаимовлияния субъектов образования, культуротворческую инициативу учащихся, эмоциональную насыщенность педагогического процесса: методы личностной открытости, личностного интереса, личностной поддержки и личностного доверия. Педагогическими принципами построения деятельности, обеспечивающей личностный характер и динамику взаимовлияния субъектов педагогической и детской культуры, являются принципы: культурного образца, культурно-смыслового приращения и толерантности к неопределенности.

8. Отношения субъектов педагогической и детской культур во всех моделях регулируются содержанием и интенсивностью личностного развития субъектов относительно образовательных задач, принятых как ценностный мотив деятельности. Возникающие признаки дисциплины и самоуправления поддерживаются чувством собственного достоинства субъектов, увлеченностью познанием и творческим вдохновением.

9. Реализация моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры в практике деятельности образовательных учреждений разных типов (общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей) показала наличие существенных отличий в глубине осмысления педагогами данных моделей, интенсивности их реализации, мотивации к преобразованию педагогической практики в контексте данных моделей. Основанием этих различий является тот факт, что в данных типах образовательных учреждений в разной мере задействован критерий открытости образовательного пространства - ведущий критерий гуманистической педа-

гогической практики, проявляющийся в создании поводов для построения и презентации культуры в отношениях её субъектов. В процессе взаимовлияния культур прослеживаются три группы результатов: на уровне образовательного учреждения, ребенка и педагога. Субъект детской культуры в открытом образовательном пространстве творчески преобразует свою культуру, прирастая опытом культуросообразной самореализации, что выражается в обогащении детского творчества, возрастании социальной инициативности детей, принятии ими образования за субъективную ценность саморазвития. Под влиянием детской культуры и процессов ее самоизменения педагогическая культура начинает трансформацию, в ней стимулируются инновационные процессы, нарастают признаки гуманизации профессионального самосознания субъектов: интенсивность процессов личностно-профессионального саморазвития учителей, развитие ценностного отношения к детству, возрастание мотивации и способности к диалогичным формам педагогического общения. Взаимовлияние детской и педагогической культур может носить негативный характер в ситуации игнорирования педагогом права детей на реализацию собственных культурных запросов; отказа от принципов личностной открытости, интереса, доверия и поддержки.

Структура диссертации состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографии и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В первой главе *«Современность отечественного образования: гуманитарный контекст»* представлено решение исследовательских задач, связанных с определением и обоснованием методологических подходов к исследованию и его понятийного аппарата.

Образование в России составляет неотъемлемую часть всего общественного устройства. В диссертации анализируются понятия «современное образование» и «современность образования», делается вывод, о том, что современное образование – это образование, которое движется по пути достижения большей современности. Глубоко гуманные традиции отечественной педагогической теории и практики видоизменяются под влиянием задач модернизации образования. Однако в современном российском обществе ярко проявляется не снижающаяся социальная неудовлетворенность человеком, «получившим» образование. Причина видится в прагматизации, духовном огрублении путей реализации культурного замысла образования.

В диссертации анализируются противоречивые тенденции современного образования, говорящие о том, что образование как институт инкультурации индивида сам все больше становится институтом его «инцивилизуемости», «овеществления» мировоззрения и отчуждаемости от своей сущности. Развитие педагогической инноватики и гуманизация профессионального знания педагогов сопровождаются снижением мотивации детей к творческой самореализации в образовательной системе: принятием образования как социальной необходимости - неизбежной уступки взрослому миру в обмен на негласное разрешение взрослеть «по-своему»; возникновением признаков конъюнктурности в сотрудничестве учащихся с учителями; интенсивным формированием в детской субкультуре системы действий и средств, позволяющих избежать или снизить интенсивность «испытания школой» (А.М. Лобок) (легенды для освобождения от учебы, шпаргалки, медиа-помощники, социальные системы действий для сдачи ЕГЭ и т.п.). Школьная деятельность все в большей степени организуется по «пакетному принципу», то есть принципу предоставления «пакета образова-

тельных услуг» для школьников и родителей, замещая тем самым совместное, творческое создание целостного уклада школьной жизни.

В педагогической деятельности все активнее наблюдаются признаки этического формализма и перцептивного механицизма (стереотипизации) в восприятии учащихся, доминирующей ориентации на рынок. В диссертации анализируются эти проявления постмодернистской этики как основанные на отчуждении и безразличии к иному. Результатом становится освобождение педагогического самосознания от поиска истины и от ответственности за плоды разума (Э. Фромм).

Тем самым в современном российском образовании наблюдаются черты отчуждения детей от мира образования и, в целом, истощения главного культурного нерва образования – отношения «педагог-ученик». Именно по нему проходят все нововведения отечественного образования, конкретные школьные мероприятия и каждое действие, слово учителя. Вся школьная жизнь как жизнь осуществляется посредством этого отношения и в самом этом отношении. Именно в нем образование сохраняется и развивается как подлинно вопрошающее, вдохновляющее и потому активно взаиморазвивающее своих субъектов (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква). Этот тип взаимосвязи двух сообществ – взрослого и детского есть «реальный действующий субъект или полисубъект социума» (В.Т. Кудрявцев) и он способен создавать синергетический эффект взаимной культурной регуляции, взаимодополнения, взаимосоциализации старшего и младшего поколений, их коэволюции.

Именно в этих отношениях каждый раз возникает и обогащается культурный смысл образования – служить человекообразованию, то есть непрекращающейся деятельности человека по своему самоусовершенствованию – специальной духовной деятельности личности, направленной на внутреннее возвышение, облагораживание себя (Н. Бердяев, С. Кьеркегор, В. Соловьев и др.), восхождение по вертикали многомерного укоренения в культуре (Л. Бинсвангер, М. Мамардашвили, В. Франкл). Ведь, по сути, возможен только единственный способ образования, овладения культурой – принятие человеком на себя задач саморазвития на основе соотнесения с культурными ценностями и идеалами, с собственными жизненными целями и предполагаемой стратегией жизни, исходя из целей приведения возможностей личности в соответствие с возникающими культурными задачами ее развития. В этом процессе самодеятельного творения культуры растущая личность развивает собственные сущностные свойства (И.Н. Непомнящая) и присваивает главный аксиологический приоритет культуры – сохранение и приумножение человечности.

Рассматривая понятие культурного смысла образования, мы исходим из представления о культуре как «аксиологически-деятельностном срезе бытия человека» (В.Н. Сагатовский). Культура образуется человеческой деятельностью и, охватывая всего человека, заставляет его расти, меняться, обогащаться и тем самым становится творцом культуры и ее «продуктом» (М.С. Каган). Ценности, согласно С.Л. Рубинштейну, выполняют функцию «создания первичного отношения», которое есть «действенное, практическое отношение человека к миру», и оно включается в действие как регулятор.

С опорой на исследования в культурологии, семиотике и герменевтике в диссертации утверждается, что процесс человекообразования является диалогом субъектов культуры, поскольку «человеку не дарована полнота» (И.Г. Фихте), человеку для становления нужны «смыслы другой культурной области» (М.М. Бахтин), подлинная жизнь человека является «жизнью с духовными сущностями» (М. Бубер); развитие

человека обусловлено возможностью свободной коммуникации со знаково-символическими структурами другого сознания (Ю.М. Лотман).

Педагогическое отношение как диалог субъектов культур есть глубоко гуманитарный процесс взаимовлияния носителей культурного творчества посредством неослабевающего стремления к достижению взаимопонимания, взаимозаражения духовным поиском, свободой мысли и активной самобытной деятельностью. В нем практически воплощается подход к действительности с точки зрения человека и во имя человека, попытки увидеть мир в его человеческом измерении (С.Л. Братченко). И потому именно во взаимовлиянии субъектов культур развивающаяся личность учится мыслить и чувствовать как человек. Мыслить как человек означает способность мыслить в согласии с ценностными ориентирами и нравственными правилами жизни, уметь отбирать и строить культурные задачи жизнедеятельности. Чувствовать как человек означает чувствовать себя человеком, то есть плодотворно жить с опорой на собственное достоинство, самоуважение, деятельно укреплять собственную волю, возвышать потребности и желания (С.И. Гессен, Э.Фромм).

Современное образование – это образование в эпоху постмодерна, в которой ослаблен принцип нравственной проблемности, связывающий «одним-единственным единством» (М.М. Бахтин) отношения людей. Восстановление этого принципа есть основная задача любых путей осовременивания образования, потому как осовременивание – это не столько соответствие времени техническому, достигнутому уровню цивилизационного развития человека, сколько времени самого человека – его запросу на творческую самобытность, духовную свободу и, тем самым на взаимопонимание, доверие, отношения поддержки и взаимопомощи. Время человека – это никогда не время отдельных свершений или достижений, но это время, когда каждый человек ощущает социальную поддержку, понимание – необходимое условие для расцвета его внутренней свободы.

Осознание этого факта актуализирует понимание модернизации как процесса, ценностно заостренного на восстановлении и развитии культуры отношений, культуротворческой и потому всегда духовно-нравственной активности личности в образовании. Отношения педагога и учеников, развивающие их опыт самосозидания и самоисследования культуры – в этом основной педагогический ключ для осовременивания образования.

В диссертации приводятся исследовательские данные, позволяющие утверждать наличие в деятельно-практическом компоненте педагогической культуры признаков обособления от гуманитарных ценностей образования. Со ссылкой на А.И. Субетто выводится мысль, что общая причина таких проявлений состоит в том, что новый профессионализм востребовал больший гуманистический потенциал учителя. Основу решения проблемы способно составить представление о том, что педагогическая культура диалогична и поэтому ее могут изменить только процессы ее «глубинной гуманизации», то есть только взаимодействие с иной культурой. Таких источников нет в «некультуре», которая есть «сила вещей», действующая через стандарт, репродукцию.

Далее по тексту диссертации раскрываются представления о динамичности педагогической культуры и об ее источниках. Динамика изменений в культуре (культурная динамика) – это изменения внутри культуры и во взаимодействии разных культур, для которых характерна целостность, наличие упорядоченных тенденций, а также направленный характер. В тексте диссертации подчеркивается мысль о том, что педагогическая культура является живым, движущимся феноменом, дается анализ ис-

точников и типов таких изменений, в том числе застоя, кризиса, трансформации. Вводится уточняющая характеристика понятий «изменение в культуре» и «культурный процесс». С опорой на работы М.С. Кагана, В.Н. Сагатовского и др. в диссертации выводится мысль о зависимости изменений в культуре от взаимовлияния внешних и внутренних факторов. Особую значимость в этом плане имеют личностные факторы – влияние на культуру психологических установок и поведения человека (Х. Барнетт). Подчеркивается, что культура, изменяющаяся под влиянием внутренних факторов, сама становится побудителем – внешним фактором для других культур.

В работе выведено умозаключение о том, что динамика педагогической культуры неразрывно сопряжена со свободой, ответственностью и творчеством, которые определяют, по О. Шпенглеру «жизнь культуры», «стиль ее души» - только ей присущий способ внешнего проявления (мысли, поступки, нравы, умонастроение и т.п.). Дается развернутая характеристика этих феноменов с опорой на работы экзистенциальных философов и выводится идея о том, что эти ценности составляют суть аксиологической традиции отечественной педагогической культуры.

Культура, диалог с которой способен придать динамику педагогической культуре, активизировать ее «модернизацию изнутри», обогащая ценностные основы культурного творчества педагогов, может составить только иная культура, которая способна быть в аксиологическом единстве с педагогической культурой и, одновременно, быть обособленной от нее, демонстрируя иное качество отношений с универсальной культурой.

Взаимодействие с иной культурой, если оно строится как подлинное взаимоприятие, способно активизировать основные внутренние механизмы культурной динамики, к которым относят: стимулирование инноваций; усиление культурного наследия; диффузию культуры; синтез как освоение достижений иной культуры. Каждый механизм экстраполируется в диссертации на педагогическую деятельность и раскрывается как побудитель гуманитарного знания (Э. Фромм, К. Ясперс), принятия и укрепления педагогической философии (Г.А. Подкорытов, З.С. Алябьева, С.П. Щавелев).

Динамика педагогической культуры рассматривается также как процесс синергетической природы, то есть как самодостраивание на основе интуиции и творчества, самоуправляемое и самоподдерживаемое творческое развитие (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов). Самосозидание педагогической культуры есть пространство возникновения моментов ее фиксации и развертки в своих границах: познания, нравственности и искусства (М.М. Бахтин).

Положения о необходимости гуманитаризации педагогической культуры, возвращения ей культурных смыслов как ориентиров для построения образовательной практики; о наличии источников решения этой задачи во взаимодействии с иной культурой; формулировка основных механизмов такого взаимодействия – составили методологические основания для вывода об актуальности и основных путях взаимодействия субъектов педагогической и детской культуры.

Представление о детской культуре раскрывается в диссертации с опорой на понимание детства как особой культурно-исторической целостности (Л. Демоз, В.В. Зеньковский, Э. Эриксон и др.). Это предполагает признание уникальной и самобытной функции детства в социокультурных процессах и его понимание в качестве производящего начала человеческой истории. При этом большинством исследователей признается слабая изученность феномена «детство», отсутствует единство в понимании его сущности, главных смыслов происходящих в детстве процессов.

Со ссылкой на достижения современной социальной психологии (В.В. Абраменкова, Д.И. Фельдштейн) и историко-культурологические исследования Ф. Ариеса, Ч. Ламброзо, М.Мид, в диссертации рассматривается понятие детства. В качестве базового определения «детства» мы исходим из его трактовки Д.И. Фельдштейном как развернутого во времени, ранжированного по плотности, структурам, формам деятельности социального состояния, в котором взаимодействуют дети и взрослые. Целью детства является взросление – путь, в котором ребенок приближается к основному смыслу этого периода – научиться жить как человек. Представления о детстве как о социальном феномене, который строит свою картину мира (В.В. Абраменкова), как о периоде, в котором растущая личность создает свою культуру (Л.В. Трубайчук) позволили также понять детскую культуру как процесс формирования системы отношений подрастающего поколения с культурой посредством взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Детская культура возвращается в активной деятельности субъектов по освоению и преобразованию культурного наследия как мира человеческих отношений. При определенной редукции становление детской культуры можно представить как процесс свободного отбора растущей личностью культурных влияний (предметов, явлений), перенос этого влияния в предмет познания, деятельное освоение, осознание личного отношения к познанному. Существует два дополнительных основных момента, определяющих особенности реализации этой схемы культурного самостановления детей – это момент выбора влияний и момент социальной самокоррекции своих отношений с культурой. Момент выбора влияний заключается в том, что основу для выбора составляют не все воздействия среды, а только те, в которых проявляется человек в специфике и активности его отношений (Б.Д. Эльконин). Детство даже играет так и с тем, что позволяет почувствовать человека в себе, научиться понимать социальную жизнь и сознательно в ней ориентироваться, и поэтому дитя всегда «играет в человека» (В.В. Зеньковский). Вслушиваясь в проявления индивида, интерпретируя, пытаясь осуществить адекватные ответные действия, повлиять на характер возникающих реакций – ребенок возвращает тонкие «дозы» понимания человека. Даже если объектом игры является материальный предмет, то он наделяется живыми возможностями: говорит, двигается и растущая личность упражняет с ним свои навыки понимания человека. В диссертации, с опорой на размышления П. Ламброзо раскрывается антропоморфизм детских представлений.

Детская культура является процессом развития гуманитарной разумности растущей личности – готовности строить свою жизнь, основываясь на осознании человеческих способов бытия, развитых представлениях о законах организации жизнедеятельности человека и духовной отзывчивости к внутреннему миру человека. В традиции гуманистической психологии давно сложились представления об особой чувствительности детей к гуманным способам взаимодействия, о стремлении детей жить «хорошей жизнью» (А. Маслоу), то есть жизнью, в которой востребуются лучшие стороны натуры человеческой. Дети стремятся познавать человека и поэтому им важно жить по-человечески. Все, что ограничивает эти возможности, субъективно воспринимается как барьер и как покушение на личностную свободу, т.е. свободу усиливать в себе человека. В этом смысле, различные проявления агрессии детей и, в целом, нарастание в обществе признаков подростковой девиантности можно рассматривать не только как социально-опасное явление, но и как очевидный признак отсутствия гуманности в отношениях с детьми, ограничение их потребности строить свою человечность.

Момент социальной самокоррекции отношений растущей личности с культурой, означает, что ребенок принимает социальную оценку за основу для решения о направленной коррекции этих отношений. Поддерживающая, поощряющая оценка со стороны значимых других (социальное признание) или, напротив, критика детских действий – активизируют рефлексивное отношение к событию культуры и индивидуализируют процесс формирования детской культуры. Культура не может развиваться в безоценочной среде, но применительно к детской культуре важно, чтобы оценка сохранялась как средство, ожидаемое и избираемое личностью.

Весь период детства есть период духовности и трансцендентности, заставляющий исследователей говорить о детстве как о феномене, который весь пронизан действием «в будущее» (В.В. Зеньковский). В этой связи детская культура может рассматриваться как процесс самостоятельных духовных усилий подрастающего поколения. Наиболее ценными для развития детской культуры становятся отношения, которые Г.С. Батищев охарактеризовал как «глубинное общение». В тексте диссертации рассматриваются основные характеристики такого общения: мироутверждение, другодоминантность, предваряющее утверждение достоинства каждого, сотворчество. Глубинное общение осуществляется как творческий акт свободной встречи субъектов в том смысле, что оно несет творческие импульсы для самораскрытия, самореализации вступивших в общение. Соответственно наличие развитой детской культуры в образовательной системе субъективно ощущается как глубоко гуманное качество жизни образовательной системы. С опорой на работы М. Бубера мы рассматриваем такое состояние образования как «жизнь с духовными сущностями» – биполярную ситуацию, в которой субъекты всякий раз встречаются друг друга как партнера, обладающего самоценными мотивами, склонностями, стремлениями, и тем самым способного влиять на ситуацию исходя из своего «фона возможностей» (Г. Серль) и авторской интерпретации события. Абсолютными ценностными основаниями такой жизни мыслятся возвышенность, безграничность и достоинство (Л. Фарре, Б.П. Вышеславцев, П. Флоренский, Л.П. Карсавин и др.).

Построение современной детской культуры становится процессом, в котором детский и взрослый миры взаимодействуют и взаимовлияют. Их отношения регулируются уже не столько задачами передачи культурной традиции, сколько диалогичным, свободным общением, в котором эмоционально-оценочная специфика детского сознания стимулирует личностную открытость взрослых. В диссертации, с опорой на исследования Ф. Ариеса, Ч. Ламброзо рассматривается идея историко-культурной тенденции гуманизации отношений взрослого и детского мира. Доказывается мысль о том, что изменение отношения к детству во взрослом сообществе – это результат не только общих социально-культурных сдвигов в развитии человечества, но и конкретный продукт «прорыва» детского мира во взрослый, «захвата» разума взрослого сообщества вопросами и задачами детского развития. В целом, именно об этом пишет Д.И. Фельдштейн, вводя идею диктата развивающихся потребностей детства, проявляющуюся в активной рефлексии детьми достижений взрослого мира, в практике саморазвития ребенка, динамичности всего детского сообщества; в развитии отношения к взрослым как к посредникам, открывающим им будущее и как к соучастникам деятельности.

Таким образом, в данной главе выявлена актуальность решения проблемы нахождения и уточнения научно-обоснованных путей развития педагогической культуры в практике современного отечественного образования и степень ее разработанности в педагогической теории. Глубокие внутренние изменения (динамика) педагоги-

ческой культуры зависят от «задействованности» внутренних факторов культурной динамики (самоизменения) и являются производными от открытого и творческого взаимодействия с субъектами детской культуры.

Во второй главе исследования *«Взаимовлияние педагогической и детской культур в образовательном процессе»* нами решаются задачи выявления сущности взаимовлияния детей и педагогов как субъектов педагогической и детской культуры, компонентного состава такого взаимовлияния и этапов становления. В современном мире детская культура проявляет себя как часть универсальной культуры, изменяющая себя в усилиях по пониманию и преобразованию культурных основ жизнедеятельности. Развитие детской культуры осуществляется в отношениях, актуализирующих обращение растущей личности к содержанию и инструментарию современной культуры.

В диссертации дается анализ историко-культурологических фактов и форм существования детской культуры на Руси как составляющей этнического наследия, делается умозаключение о наличии двух основных форм отношений, в которых развивается детская культура: «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок». Продуктом выстраивания и динамики этих отношений становятся, соответственно, культура детства и субкультура детства (С.Н. Майорова-Щеглова). Отношения «взрослый – ребенок» характеризуются тем, что детство «делегировать» взрослому миру свои ожидания, интересы, предпочтения и принимает его «правильные реакции» (действия, средства, формы активности, предметы: игрушки, мультфильмы, книги и т.п.) как часть своего культурного мира. Во второй форме развертывающееся своеобразие детских отношений становится источником развития детской культуры. Во всех формах отношений детская культура прирастает опытом свободного, рефлексивно-деятельностного взаимодействия с культурным содержанием жизни. Детство слышит культуру в той мере, в какой культура становится опытом научения «умению жить», то есть практикой построения индивидуальной траектории жизни и именно это составляет основу для выбора соответствующих культурных средств и ориентиров. Универсальная культура – это «служанка» жизни (Х. Ортега-и-Гасет) для детства и страсти жизнеутверждения двигают детство к встрече с культурой, а не культура (сама по себе) обеспечивает личностный рост учащихся. Во внутреннем плане динамичность детской культуры рассматривается нами как смена двух типов социальной позиции детей: «я в обществе» и «я и общество» (Д.И. Фельдштейн).

С опорой на выведенные положения о субъектной позиции подрастающего поколения в культуре (В.Т. Кудрявцев); развитии детей как процессе личностного роста и тем самым духовного «вращения» в культуру (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) – мы определяем детскую культуру как составную часть культуры человечества, осваиваемую и создаваемую детьми в процессе их личностного становления. Субъект детской культуры – это субъект свободной, духовно-нравственной деятельности по построению системы отношений с универсальной культурой относительно индивидуальных задач социального становления и личностного развития. Очевидна функциональность детской культуры, состоящая в том, чтобы обеспечить развитие способности растущей личности строить культуру, творить культурное будущее через рефлексивный перевод субъектом современных и наследуемых культурных практик в содержание и структуру собственной деятельности. Детская культура становится пространством возвращения материальных и идеальных форм культуры в виде новых универсальных способностей: творческого воображения, духовности потребностей, социальной компетентности и т.д.

Детская культура также исторична, поскольку отражает все признаки культурно-исторического периода ее породившего: в речи, действиях, внешнем виде, формах и средствах познания. Историчность детской культуры рассматривается нами по тексту диссертации в обращении к анамнезу ее становления как общественного и культурного явления, выводится связь между признаками зрелости детской культуры и возможностью ее изучения. С опорой на историко-культурологические исследования, в диссертации делается умозаключение, что интенсивность динамики детской культуры зависела от трех основных культурных возможностей: возможности создавать сообщество; возможности открыто переживать свои отношения с миром – основы духовной жизни ребенка; возможности влиять на мир взрослых. В диссертации дается фактологическое обоснование каждого фактора с опорой на историко-культурные данные. Подчеркивается, что все указанные возможности тесно связаны с изменениями в отношениях взрослого и детского мира и, в частности, с ослаблением культурного пролепсиса – явления, при котором воспоминания взрослых о прошлом становятся основой для представлений о будущем детей и выступают материальным ограничителем жизненного опыта ребенка в настоящем (М. Коул). Тем самым можно утверждать, что детство есть период жизни человека «до взрослости», при этом конкретные возрастные рамки этого периода меняются в зависимости от историко-культурного контекста.

В своем содержательном определении детская культура есть активное построение детьми картины мира. Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим как активно-конструирующее начало для построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром. В диссертации обосновывается введение двух видов детской культуры: индивидуальной и коллективной, раскрывается представление о субъекте детской культуры как авторе деятельности по реализации смыслов взросления в сопряжении с ценностной и предметно-деятельностной динамикой универсальной культуры.

Современная детская культура является уникальным компонентом универсальной культуры. Данное утверждение становится понятным, если отойти от привычного рассмотрения культуры как независимой переменной, а ребенка – как зависимого. Уникальность детской культуры как компонента универсальной культуры состоит в том, что она строится на основе активного самообучения детей новым механизмам связи с культурой и в этом плане она становится ресурсом для самообучения субъектов педагогической культуры. Впервые эту идею в педагогике проговорил К.Н. Вентцель, написав, что принцип абсолютной власти настоящего поколения над будущим должен быть поколеблен. В культурологии об этом же с опорой на этнографический материал, ясно высказалась М. Мид, заявив, что надо разорвать временной порядок: от культуры прошлого (взрослый мир) – к культуре будущего (в детях). Тем самым американский исследователь вводит идею миграции во времени как методологический принцип понимания культурной динамики, на основе которого она обосновывает существование трех типов культур: постфигуративной, кофигуративной и префигуративной. В постфигуративной культуре будущее известно, мир воспринимается нерелексивно и дети учатся у взрослых; в кофигуративной будущее неопределенно, дети и взрослые рефлексируют настоящее и учатся у сверстников. М. Мид предсказывает префигуративную культуру, в которой взрослый мир учится у детей и обосновывает свой прогноз ссылками на уникальность опыта подрастающего поколения.

Современная детская культура префигуративна, то есть она актуализируется и динамично развивается с помощью механизмов самопобуждения, самоактуализации относительно ситуаций, в которых взрослость предстает культурно неопределенным будущим. Дети учатся строить определенную реальность относительно неопределенного культурного будущего, в котором многие культурные задачи уже не воспроизводятся или воспроизводятся частично и потому нужны иные сценарии поведения и деятельности. Их задачи культуросвоения, в отличие от подобных задач, решаемых в детском возрасте современным поколением взрослых, – это задачи со множеством перспективных неизвестных.

Неясное будущее заставляет подрастающее поколение в настоящем вырабатывать и утверждать модели связи с культурой проблемно - поискового, вариативно - рефлексивного характера. Личный опыт подрастающего поколения насыщается практикой постановки вопросов, на которые нет готовых ответов и необходим поиск решений в пространстве без определенности в самих векторах этого поиска, выбора между вариантами, последствия реализации которых имеют высокую степень непредсказуемости. В этой связи нами подчеркивается, что культура в нашем исследовании называется детской не потому, что не успела освоить традиционную культуру, а потому, что в ней нарождаются, апробируются и проявляются компоненты культуры будущего (язык, действия, материальные предметы).

Побудителем активной субъектности детства в строительстве своей культуры являются задачи на взросление. Такие задачи не задаются, а рождаются во внутреннем мире субъекта детской культуры в осознании им противоречий между желаниями самореализации и отсутствием соответствующих культурных компетенций; между личными потребностями и их культурными ограничителями; между имеющимся опытом самопознания, самоопределения и его недостаточностью для культурного творчества. Решение таких противоречий активизирует авторскую позицию детей в образовательном пространстве, проявляясь в их инициативности, самостоятельности. Игровая деятельность в таком образовании становится средством для самовоспитания, праздник – источником для развития опыта социально ответственного действия, а детское художественное творчество - практикой, «позволяющей почувствовать себя» (В. А. Сухомлинский), развить тонкость душевных переживаний

Изложенные в предыдущей главе подходы к пониманию сущности педагогической культуры позволили перейти к раскрытию и формулировке понятия педагогической культуры. В диссертации со ссылками на работы И.Е. Видт, В.А. Сластенина и др. выводится мысль о неразрывной деятельностно-аксиологической связи педагогической культуры с универсальной культурой, позволившей понять педагогическую культуру как компонент общечеловеческой культуры; обосновываются подходы к пониманию источников, связи личностной и педагогической культуры (И.А. Колесникова, Е.В. Титова, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Г.И. Чижаква). Понятие личностной культуры выводится по тексту диссертации исходя из определения личности, данного в трудах В.Н. Мясищева как системы отношений человека к окружающей действительности. Исходя из данного понимания личности, личностная культура определяется как способность субъекта соотносить стремления и желания самореализации с общекультурными ценностями и гуманитарными ориентирами конкретной ситуации.

На этой основе нами вводится идея проекции личностной культуры на план профессионально - педагогической деятельности субъекта педагогического труда как сущностная характеристика проявлений его педагогической культуры. Проецировать

личностную культуру на план профессионально-педагогической деятельности означает деятельную активность субъекта по построению своей системы отношений с этой реальностью. Личностная культура выступает как ценностное основание и регулятор такой деятельности.

Педагогическая культура развивается в процессе вхождения личностной культуры в диалог с задачами профессионально - педагогической деятельности. Своего рода «наложение» личностной культуры на план педагогической деятельности возвращается в профессиональное самосознание учителя решением о самокоррекции своих личностных проявлений относительно задач профессиональной деятельности. Далее в диссертационном исследовании ставится вопрос о механизмах, потенцирующих развитие педагогической культуры. В отечественной педагогике сложилась традиция видеть такие механизмы в решении «ядерной ситуации развития» – расхождении между нуждой и предметом (А.Н. Леонтьев). В диссертации, с опорой на положения о хаосе как источнике культурной динамики (Е.Н. Князева, И. Пригожин и др.); о многообразии возможностей как основы самодвижения, саморазвития личности (С. Мадди, В. Франкл и др.); о действиях человека по разупорядочиванию, «раскоординации» устойчивых схем как основы его творчества (В.И. Арнольдов, Х. Хекхаузен и др.); об обусловленности развития высших психических функций ситуациями преодоления множественности побуждений (Л.С. Выготский) - доказывалась мысль о том, что основным механизмом развития педагогической культуры является механизм преодоления натуральной избыточности. Ведь культурой движет не осознание потребности, а веер возможностей, наличие различных степеней свободы, разрешение на выбор. Развитие педагогической культуры в этом плане предстает как преодоление натуральной избыточности путем координации влияний в модели потребного будущего.

Регулятором развития педагогической культуры являются задачи, возникающие в процессе свободного культуротворчества субъектов и потому принятые как индивидуальная ценность – мотив. Иными словами, в той степени, в какой педагог поддерживает педагогический процесс как пространство возникающих и интенсивно сменяющих друг друга индивидуальных культуросозидательных практик учащихся – он ставит себя в условия активного возделывания собственной педагогической культуры. Речь идет о взаимовлиянии, возникающем во взаимодействии педагога с субъектами детской культуры. Активная детская культура создает разветвляющееся пространство вероятностей и тем самым - пространство возможностей для развития педагогической культуры, она потенцирует творческое самоопределение и постоянный поиск решений педагогов.

Взаимовлияние именно с субъектами детской культуры является наиболее продуктивным для развития педагогической культуры, поскольку детская культура субъектно присутствует в пространстве образования; несет префигуративность как ресурс самообразования учителей; является побудителем личностного роста учителя. Образовательное пространство школы в разной мере насыщено этими признаками и именно по их наличию современные исследователи и педагоги - практики делают вывод о гуманистическом характере отношений педагогов и детей (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.).

В целостном педагогическом процессе детская и педагогическая культура всегда находятся во взаимовлиянии, но его специфика и результаты могут быть крайне разными. Взаимовлияние педагогической культуры с детской обеспечивает непрерывную и специфичную активизацию ее основных компонентов: системно-целевого,

духовно-нравственного и творческого. Данные компоненты выделяются нами с опорой на имеющуюся традицию понимать педагогическую культуру как целостное явление, чьи функции кумулируются в ее компонентном составе и выражают в единстве целевую, личностную и отношенческую стороны профессиональной деятельности (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.).

Системно-целевой компонент педагогической культуры, развивающийся во взаимодействии с детской культурой, отличается готовностью педагога принимать неопределенность педагогической ситуации за регулятор педагогических отношений. Педагог в таком взаимодействии учится новым способам создания педагогической системы – посредством свободной деятельности, самореализации субъектов педагогического процесса. Это означает не только готовность учителя принимать неопределенность как часть педагогической реальности, но и мотивацию специально ее воссоздавать. Учитель принимает неопределенность как основной источник культурного творчества субъектов и тем самым – динамичности педагогической системы. Педагогическая культура становится способной создавать «живое» образовательное пространство, то есть пространство, саморегулируемое духовными усилиями субъектов в интенсивной практике рождения непрерывной цепи самозадач – задач самого субъекта для собственной индивидуальной мысли (мыследеятельности) и деятельности.

Духовно-нравственный компонент педагогической культуры во взаимодействии с современной детской культурой развивается в процессе установления глубоко доверительных отношений, поддержки детских достижений, со-творческой деятельности взрослых и детей. Спонтанность, непосредственность детских проявлений определяют педагогические действия, в которых укрепляется личностная открытость педагога, способность строить искренние и уважительные отношения с учащимися. Деятельностно-творческий компонент педагогической культуры во взаимодействии с детской культурой обогащается новыми способами, средствами, умениями – инструментарием диалога с современной культурой.

В диссертации дается анализ причин, затрудняющих активизацию педагогической культуры, открытия ее на взаимодействие с детской культурой: замена личных культурных смыслов деятельности не отрефлексированным знанием о смысле – «ощущением смысла» (В. Франкл) и наличие устойчивых своемерных смыслов профессиональной деятельности. Решение проблемы видится через изменение отношения педагога к себе, к ученику и к профессиональной деятельности с позиции воплощения гуманистического принципа человекообразности (И.А. Колесникова), означающего необходимость в педагогических замыслах и действиях идти от ребенка, от его самочувствия и самоопределения в реальной жизни, стремясь максимально поддерживать его собственные устремления, достоинство, помогать в развитии индивидуальных возможностей.

Наиболее обобщенно эта деятельность может быть представлена как возрастающее понимание педагогом своей системы отношений и ее преобразование. Понимание – познавательная процедура, направленная на выявление смысла, установление личностного отношения к предмету познания в процессе понимания. Исходя из основных идей концепции структуры педагогического самосознания (Л.М. Митина), педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова, И.И. Сулима) и сущностных характеристик детской культуры, выводится идея, согласно которой гуманизация системы отношений педагога наиболее эффективна, если предметом понимания и тем самым изменения отношения педагога становятся: учащиеся как субъекты детской культуры; «Я» как фасилитатор детской культуры; профессиональная деятельность как взаимо-

влияние субъектов образования. В диссертации подробно раскрывается содержание соответствующей понимающей деятельности педагога. Понимание учащегося как субъекта детской культуры – это процесс движения сознания учителя в субъективно устанавливаемых и личностно переживаемых связях между субъектами образования, предметами и явлениями образовательного пространства, позволяющий осмыслить культуротворческие задачи подрастающего поколения; педагогическую сущность детской культуры; ценности, которые дети вбирают и транслируют; смысловую картину мира современных учеников; степень влияния общекультурных, инокультурных ценностей, образов на детскую культуру; понять структуру, механизмы изменения и передачи современной детской культуры. В этих процессах становление педагогической культуры предстает как движение к иному качеству педагогической ответственности – ответственности за опыт нравственного выбора, свободной самореализации и самостоятельного поступка учащихся.

Отношение к себе как к фасилитатору детской культуры означает, что педагог ценит в себе те профессиональные умения, навыки, которые обеспечивают процесс интенсивной поддержки культуросообразных и, следовательно, свободных и творческих проявлений детства; способность проектировать педагогическое взаимодействие как форму межпоколенного и внутрипоколенного диалога; оценивать явления педагогической реальности с позиции их значимости для ребенка как человека, то есть для его ценностно-опосредованной самореализации, смыслообогащения, деятельностно-творческого преобразования мира и себя. Педагог в этом случае сознательно развивает в себе те профессиональные компетенции, которые наиболее эффективны для построения педагогической реальности с центром в самобытной, открытой самореализации учащихся.

Понимание педагогом своей профессиональной деятельности как процесса взаимовлияния субъектов образования рассматривается в диссертации как связанное с признанием признания учителями самого факта развивающего влияния учащегося как субъекта культуры на индивидуальную педагогическую культуру; развитости у педагога важнейших умений осуществления гуманитарно-ориентированной практики: создавать образовательное пространство ценностно-смыслового равенства, обеспечивать индивидуальный поиск и открытие, самоопределение в ситуациях выбора, реализовывать педагогическое взаимодействие как искреннее, открытое общение, сопровождающееся активным осмыслением духовного потенциала культуры.

Актуализация процесса изменения отношений педагогов осуществима посредством активного личностно-профессионального саморазвития педагогов, составляющего самодетельные начала его деятельности: собственный замысел, целеполагание, определение приоритетности решения задач, самоорганизация при планировании, выборе средств и методов выполнения, отслеживание и рефлексия результатов, самокоррекция деятельности (Л.Н. Куликова). В диссертации подчеркивается, что изменение отношений требует произвольных осознанных усилий, специально организованной деятельности, суть которой состоит в созидании учителем нового педагогического мира, центральным ценностным и деятельностным основанием которого является свободная субъектная активность учащихся в образовательной практике построения уникальных отношений с культурным наследием на инструментальных и духовных основаниях нарождающейся в настоящем культуры будущего.

Взаимовлияние педагогической и детской культуры рассматривается по тексту диссертации как духовно-интеллектуальный взаимообмен субъектов, возникающий по объективным причинам или личному побуждению, обеспечивающий приращение

одной культуры когнитивным, эмотивным, предметно-практическим опытом другой культуры и стимулирующий этим процессы личностного самоопределения, саморазвития субъектов. Взаимовлияние педагогической и детской культуры происходит в процессе воспитывающего взаимодействия, строящегося на признании самооценности культуротворческой активности детства и принятии ее за логически исходное отношение для развития образовательного процесса.

В диссертации анализируется понятие «личное побуждение», выводится представление, согласно которому личное побуждение субъекта педагогического процесса – это духовно-познавательная активность субъекта образования относительно содержания образования, способ выражения стремления к реализации, обретению, обогащению ценностно-смысловых основ его жизнедеятельности. Непосредственным источником, будирующим личностную активность учащихся относительно содержания образования, становится иной смысл, представленный в речи, действиях, решениях и т.п. Поводом может быть возможность соотнести себя с людьми иной эпохи, другого склада ума или характера, мысленно поставить себя в иные условия, предположить наличие или отсутствие у себя способности к тому или иному выбору, действию, поискать возможность приложения сил в какой-то деятельности и т.п. Иными словами, это всегда повод, обуславливающий возможность духовного пребывания в смыслах культуры и собственном смысловом наполнении, их соотнесение, самоопределение, самореализация.

Взаимовлияние педагогической и детской культур создает целостность образовательного пространства, которое возникает в единстве отношений и духовных связей между субъектами на основе согласования ценностей, смыслов и целей – активного личностного роста педагога и ребенка. Основными признаками наличия такой целостности являются: динамичная смысловая насыщенность образовательного процесса, наличие духовно-нравственных ориентиров общения, диалогичность, активная творческая самореализация субъектов.

С опорой на работы А.М. Сидоркина в диссертации подчеркивается, что динамичная смысловая насыщенность образовательного процесса есть смысловая напряженность, возникающая в согласовании, утверждении и, одновременно, в выращивании собственного смысла. Смысловая напряженность обусловлена тем, что и педагог, и учащийся создают свои уникальные тексты культуры, и диалог между ними есть движение из одной текстовой структуры в другую. Динамика смысловой насыщенности происходит за счет взаимосоприкосновения, взаимодействия разнородных знаковых систем, опосредующих на субъективном уровне порождение новых смыслов субъектов, так и за счет того, что в ней осуществляется «...постоянное втягивание внесистемных элементов в орбиту системности и одновременное вытеснение системного в область внесистемного» (Ю. М. Лотман) и начинает работать «закон возрастания внутренней энергии» (В. Вундт, К.Н. Вентцель). Образование, которое начинается как собственное усилие личности, как духовная форма жизни разворачивается во времени как нарастающая активность сознания и деятельность. При этом развивающееся сознание стремится к достижению наибольшего действия, наибольшей активности. Субъект входит в хронотоп деятельности сознания, возникает ощущение ускорения личностного роста и именно оно, по сути, есть главный успех образования, главное его достижение. Такое движение открыто, диалогично и в нем происходит взаимное учение, то есть педагог не только учит, но и учится, реализуя позицию «учительского ученичества».

Основной формой взаимовлияния педагогической и детской культур нами признается диалог, основным средством взаимовлияния - язык, принятый как семиотический канал достижения взаимопонимания и взаимоподдержки. В диссертации подробно раскрываются основные характеристики такого языка: адресованность, индивидуализированность и универсальность.

Взаимовлияние субъектов педагогической и детской культур основывается на восприятии субъектами друг друга. Мы исходим из глубокого гуманитарной трактовки восприятия, как она есть в трудах А.А. Бодалева, в которых в качестве синонима «восприятие другого человека» употребляется выражение «познание другого человека», а также исходя из связи между восприятием и опытом отношений субъектов (К. Роджерс). Основу педагогического взаимовлияния, стимулирующего ученика как субъекта детской культуры, составляет восприятие его педагогом как автора - строителя своей судьбы и культуры.

Таким образом, в данной главе исследования выведено и теоретически обосновано представление о детской культуре как источнике преобразования педагогической культуры и современной образовательной практики; сформировано и теоретически аргументировано представление о педагогической культуре как явлении, развивающемся во взаимовлиянии с детской культурой; выявлена сущность взаимовлияния педагогической и детской культуры.

Систематизация исходных теоретических положений относительно сущности, механизмов и специфики взаимовлияния педагогической и детской культуры позволила нам перейти к определению факторов и предпосылок, условий, закономерностей и принципов, определяющих эффективность такого влияния. Решению этой задачи посвящена **третья глава** исследования *«Педагогическое обеспечение открытия детской культуры на диалог с педагогической культурой»*. За основание для определения факторов взаимовлияния педагогической и детской культур в нашем исследовании взято представление о том, что такими педагогическими факторами могут быть только те причины, которые являются стимулирующим для детской культуры и тем самым делают возможным диалог педагогической и детской культур. К таким факторам мы относим факторы: гуманитарной педагогической концепции; творчества детей и педагогов; личностного смысла деятельности; личностно-профессионального саморазвития педагогов. Теоретическую основу для выведения фактора гуманитарной педагогической концепции составили идеи о необходимости для каждого учителя «мыслить научно» (С.И. Гессен); важности наличия у учителя целостной системы гуманных педагогических представлений (Ш.А. Амонашвили); умении учителя ставить в центр своей педагогической философии духовно-нравственное развитие воспитанников (В.А. Сухомлинский) и др. В диссертации анализируется понятие гуманитарной педагогической концепции и подчеркивается, что она обеспечивает «метамотивацию» (А.Маслоу) и выполняет роль регулятора педагогического взаимодействия.

Определяя фактор со – творчества детей и педагогов, мы основывались на положении отечественной педагогики о педагогической деятельности как творческом взаимовлиянии субъектов (О.С. Газман, И.Д. Демакова, Е.И. Казакова). Задействованность этого фактора в педагогическом взаимодействии означает «взаимообмен творчеством», происходящем как заражение мыслью, действием, возникновение ответной инициативности субъекта, возвращение «с приращением» действия к его автору. В исследовании, со ссылками на работы В.А.Сухомлинского подчеркивается духовный характер действенности данного фактора и возможность появления у педа-

гогов нарративного понимания детства, то есть понимания внутренней связанности проявлений детской культуры, их внешней и внутренней опосредованности

Вводя фактор личностного смысла деятельности, мы исходили из идеи о том, что именно смысл образует фундамент культурной динамики субъекта. На этой основе педагог начинает регулировать педагогический процесс и тогда областями самореализации для педагога становятся: не передача знаний, а обмен смыслами с учащимися; не развитие отдельных (предметных) умений и навыков, а актуализация индивидуальных особенностей, жизненного опыта личности; не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество с детьми.

Введение нами фактора личностно-профессионального саморазвития педагогов обусловлено представлением о том, что его наличие является основанием для совмещения динамичных пространств детства и взрослости. В этом случае ритмы развития педагогической культуры начинают резонировать с ритмичностью (и, часто, с направленностью) изменений в детской культуре, порождая единое чувство времени культуры как времени динамичного, информационно насыщенного, полипространственного.

Процесс взаимовлияния педагогической и детской культуры востребует необходимость наличия определенных предпосылок. С опорой на работы А.П. Тряпицкой, С.Л. Братченко, И.А. Колесниковой и других к числу таких предпосылок мы относим наличие в педагогическом коллективе взаимоотношений, поддерживающих и стимулирующих профессиональное достоинство педагога; существование системы обогащения гуманитарного знания педагога; культурную привлекательность образовательного учреждения для детей. В диссертации анализируется понятие достоинства и на этой основе выводится понимание профессионального достоинства как осознание педагогом своей духовной, культурной и социальной ценности. Предпосылка создания системы обогащения гуманитарного знания педагогов выявлена нами с опорой на принятое в педагогике и психологии положение о значимости профессионального знания для развития педагогической культуры в целом и необходимости глубокого понимания проявлений детства (В.А. Сухомлинский). С опорой на работы Е.И. Казаковой, Н.Б. Крыловой нами также выводится предпосылка культурной привлекательности образовательного учреждения для детей, что означает избыточность путей самореализации, наличие культурных отличий (своеобразие учреждения в социуме), социальную перспективность учреждения образования для детей.

Рассмотрение нами факторов и предпосылок динамичности взаимовлияния педагогической и детской культур позволило приступить к выведению соответствующих педагогических условий, закономерностей и принципов. Изучение работ И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина, Е.И. Шулевой и ряда других исследователей по проблеме гуманитарной культуры учителя позволило нам определиться с формулировкой первого условия гипотезы, согласно которой динамика педагогической и детской культур во взаимовлиянии будет тем эффективнее, чем в большей степени педагогический процесс будут регулироваться гуманитарной культурой педагогов как коммуникативным основанием построения и регулирования педагогических отношений. Гуманитарная культура педагогов определяется нами по тексту диссертации как гуманистическая функция профессионально-педагогической культуры, обуславливающая способность учителя создавать образовательное пространство, стимулирующее усилия личностного роста, саморазвития субъектов учения (Е.И. Шулева). Аксиологические приоритеты гуманитарной культуры – это приоритеты, строящиеся вокруг идеи активности детей по своей самообразованию и самовоспитанию. Как следствие, разви-

тая гуманитарная культура педагога переакцентирует представления педагога: от педагогического процесса, который направлен на достижение цели – к педагогическому процессу, который превосходит цель; от значимости знания для жизни – к значимости жизни в познании; от значимости деятельности, которая воспитывает – к значимости самовоспитания в деятельности.

Гуманитарная культура педагога как коммуникативное основание построения и регулирования педагогических отношений предстает общением, в котором педагог осуществляет понимающую и вдохновляющую поддержку учеников, стимулируя их познавательный интерес, субъектную активность и мотивацию к творчеству и саморазвитию. Взаимовлияние педагогической и детской культуры строится тогда с использованием педагогом широкой палитры языков культуры (информационный, научный, моделирующий и пр.). Особую значимость для установления взаимовлияния культур приобретает владение педагогом языком духовного мира человека – ценностей, смыслов, значений, которые придают реализации потребностей «сакральный смысл» (духовность), «возвышая и тело, и все его потребности» (А. Маслоу). Процесс общения дополняется постоянной гуманитарной самооценкой речи учителя, ее стиля, особенностей языковой структуры в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими характеристиками детей.

С опорой на работы А.П. Тряпицыной, Н.А. Лабунской, Ю.Ф. Тимофеева и др. нами выводится условие гипотезы, согласно которому взаимовлияние педагогической и детской культур будет наиболее эффективным, если построение детьми индивидуальных образовательных маршрутов будет строиться как процесс, расширяющий опыт их личностного самоопределения и самоуправления. Стимулирование самоопределения и самоуправления детей в педагогическом процессе рассматривается нами по тексту диссертации как поддержка проявлений самореализации детства и проявляющихся на этой основе признаков самоорганизации – самостоятельного и потому ответственного процесса самопобуждения и самокоррекции под задачи деятельности и личностного роста. Такой процесс строится как практика реализации детьми чувства свободы: готовности к самоопределению в пространстве выбора, независимого принятия решений, смыслового уединения для самопостижения, самостоятельного овладения «моделями разных деятельностей» (Э.Н. Гусинский) как новыми степенями свободы. Педагог в этом процессе предоставляет возможности выбора в поиске и решении образовательных задач; стимулирует проявления творческой самобытной активности детей; акцентирует внимание на детском успехе и подчеркивает личностный вклад в достигнутое.

Взгляд учителя становится взглядом исследователя, обращен внутрь смысловых построений ребенка и идет по пути, по которому проходит ребенок в своем уникальном познании. Субъективно детство «ведет» учителя по пути поиска истины, что «провоцирует» сознание педагога на порождение собственных объектов и предметов познания. Поэтому такой педагогический процесс «содержит» самого учителя как субъекта собственной познавательной активности, который отражает и интерпретирует, подтверждает и рефлексировывает, определяет и сомневается и потому строит свой образовательный маршрут. Возникает ситуация когда и дети, и педагог ищут и реализуют свой индивидуальный образовательный маршрут, в котором акцент перенесен с процесса «передачи единственной истины» на точки «незнания», эвристический потенциал которых состоит в актуализации несовпадения субъекта с самим собой.

Тем самым, выбор и реализация индивидуального маршрута могут быть поняты как работа над «сверхзадачами» (С.И. Гессен) в выборе собственного замысла, це-

леполагания, определения приоритетности решения задач, самоорганизации при планировании, выборе средств и методов выполнения, отслеживание и рефлексия результатов, самокоррекции деятельности. Каждое решение субъектов в этом плане предстает как определенное духовное усилие, задействующее сущностные силы, потенциалы личности.

Для детской культуры опыт построения индивидуального образовательного маршрута предстает как процесс развития волевых возможностей, духовных сил, опыта ответственного поведения и самостоятельного решения. Эти личностные приращения детства означают изменение отношений между детьми на основаниях творческой самореализации и взаимной ответственности. Детская культура начинает прирастать формами «образованного творчества», становясь тем самым объектом смыслового «вызова» для педагогической культуры. Единство ценностных ориентации педагогической и детской культуры усиливается взаимно-развивающим смысловым притяжением. Создается межкультурная связь, которая держит субъектов в единстве, придает целостность их существованию и становится побуждающей силой для их культурной динамики.

Обращение к работам И.Д. Демаковой, О.С. Газмана, Н.Е. Щурковой и др. позволило нам вывести условие гипотезы, согласно которому взаимовлияние педагогической и детской культур будет наиболее успешным, если будет сопровождаться личностно значимой рефлексией учащимися собственной практики построения детской культуры в образовании и, в том числе, выбранных форм самореализации, содержания субъектной активности, процесса и результатов педагогического взаимодействия. В диссертации подчеркивается, что педагогический процесс становится диалогом культур в полной мере именно «изнутри», когда усилия педагога и личностное состояние ребенка сходятся в единой точке у высокого смысла, когда создается некая «вольтова дуга» между их душевными состояниями в сфере погружения в определенный учебный материал в процессе познания и потому это всегда рефлексия как внутреннее соединение или расхождение с чем-то, кем-то (сообщающим, оценивающим, размышляющим, написавшим и т.д.). Поэтому необходимо создание возможностей для детей обмениваться мыслями по поводу понятого, анализировать результаты своей деятельности, делать выводы относительно собственного творчества, проектировать изменения в последующих формах самореализации. Рефлексия педагогическая в этом условии выступает как инструмент педагогической помощи в рефлепратике учащихся. Педагог для этого реализует педагогический процесс в постоянной поливалентной рефлексии: рефлексии собственного отношения, рефлексии отношений детства и рефлексии межсубъектных отношений. Такая рефлексия означает внутренний диалог с собой и с детством в выборе педагогических действий, гипостазирование ответного детского отклика, моделирование и последующее осуществление ответных действий; основывается на интенсивной аналитико-синтетической, обобщающей работе мысли педагога относительно детских проявлений.

Основные положения отечественной педагогики о развитии личности как процессе ее самореализации в гуманной педагогической среде (Ш.А. Амонашвили, К.Н. Вентцель и др.); о значении гуманизма в слове и деле для воспитания подрастающего поколения (И. Д. Демакова, Л.И. Новикова и др.) – позволили нам определиться с условием нашей гипотезы, согласно которому взаимовлияние педагогической и детской культур будет наиболее плодотворным, если основанием для взаимодействия педагогов и детей и системообразующей базисным основанием для педагогического взаимодействия станет ценностное единство педагога и детей относительно образова-

тельных целей. Данное условие строится нами с опорой на признании того факта, что педагогическая и детская культура являются компонентами универсальной культуры и поэтому эмоционально-интеллектуальное сближение субъектов культур наиболее успешно в обращении к ценностям. Принятие цели как общей ценности, сближающей и объединяющей субъектов, строится и проявляется как совместный поиск целевых (смысловых) установок деятельности; совместный анализ процесса ее реализации, принятие решений об изменении деятельности; совместная рефлексия результатов деятельности, степени достижения цели. Это создает поле общих смыслов, взаимопонимание на уровне не просто ментальных идей, а в пластах общечеловеческих ценностей, чувствований, состояний, на основе безусловно-ценностного отношения к миру, предвещающего утверждения человеческого достоинства. Каждый в этом пространстве слышит другого и совершает действия, поступки, становящиеся реальным условием надлежащей человеческой жизни другого человека; инициирует сознательное нравственное самоисследование; стремится к раскодированию сообщения и поведения другого субъекта; решает задачи на личностном уровне, то есть с высокой интеллектуальной, эмоциональной, моральной, деятельностной включенностью; утверждает достоинство, честь личности и др.

Далее нами обосновывались и выводились основные закономерности и принципы эффективного взаимовлияния педагогической и детской культур. К таким закономерностям мы относим: взаимовлияние педагогической и детской культур возможно в творческой, свободной образовательной среде (культуре важно раскрыться, чтобы вступить в диалог с другой культурой); динамика педагогической и детской культур будет тем интенсивнее, чем больший уровень взаимопонимания будет между субъектами – носителями культур (культурам важно слышать друг друга); детская культура будет тем интенсивнее влиять на педагогическую, чем большего ценностного, смыслового и целевого единства они достигают (культурам необходимо создавать общий текст); чем в большей степени детская культура проявляет неадаптивные формы своего творчества, тем большее влияние на педагогическую культуру она оказывает (культуру привлекает творчество субъектов).

В тексте диссертации с опорой на работы К.Д. Ушинского, К.Н. Вентцеля, Ш.А. Амонашвили и др. выводятся педагогические принципы построения деятельности, обеспечивающей личностный характер и динамику взаимовлияния субъектов педагогической и детской культуры: культурного образца, культурно-смыслового приращения и толерантности к неопределенности. Далее в диссертации рассматриваются уровни взаимовлияния педагогической и детской культуры: ценностно-смысловой, когнитивно-деятельностный и ситуативно-поведенческий. За основу для их выявления нами взяты критерии наличия взаимовлияния педагогической и детской культуры как духовно-интеллектуальной целостности.

Одновременно, ведущим критерием эффективности взаимовлияния педагогической и детской культуры может быть только критерий, идейной «сердцевиной» которого является свобода и полнота самоосуществления субъекта детской культуры, отражающий приращение возможностей для наращивания культурного опыта самореализации, саморазвития учащихся. Исходя из этого, основным критерием эффективности взаимовлияния педагогической и детской культуры в диссертации рассматривается критерий открытости образовательного пространства - ведущий критерий гуманистической педагогической практики, проявляющийся в создании поводов для построения и презентации культуры в отношениях её субъектов. В процессе взаимовлияния культур прослеживаются три группы результатов: на уровне образовательно-

го учреждения, ребенка и педагога. Субъект детской культуры в открытом образовательном пространстве творчески преобразует свою культуру, прирастая опытом культуросообразной самореализации, что выражается в обогащении детского творчества, возрастании социальной инициативности детей, принятии ими образования за субъективную ценность саморазвития. На уровне образовательного учреждения это подтверждается такими эмпирическими признаками как наличие целостной системы социально-ценной деятельности детей, развитой системы детских инициатив и эстетической самореализации детей.

Под влиянием детской культуры и процессов самоизменения педагогическая культура начинает трансформацию, в ней стимулируются инновационные процессы, нарастают признаки гуманизации профессионального самосознания субъектов: интенсивность процессов личностно-профессионального саморазвития учителей, развитие ценностного отношения к детству, возрастание мотивации и способности к диалогичным формам педагогического общения.

Таким образом, в исследовании выведены основные факторы, предпосылки, условия, закономерности и критерии взаимовлияния педагогической и детской культуры, определены уровни развитости взаимовлияния как зависящие от достижения разной степени единства, целостности взаимодействия субъектов культур.

В четвертой главе исследования *«Состояние и модели динамики педагогической и детской культур в современном образовании»* решаются задачи выведения и теоретического обоснования моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры в условиях образовательной практики.

Соответствующие модели - это обобщенный образ - представление о процессах взаимовлияния субъектов педагогической и детской культур в образовании. За основу в определении моделей нами взято понимание взаимовлияния как процесса, обусловленного характером межличностного восприятия субъектов, основу которого составляют механизмы познания и понимания другого человека: идентификации, эмпатии и рефлексии. В зависимости от содержания восприятия педагогами субъектов детской культуры, нами определены модели: модель восприятия детской культуры как источника преобразования универсальной культуры; модель посреднической функции педагога; модель восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога. В тексте диссертации далее раскрываются основные характеристики моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры, которые являются по характеру деятельности – практикообразными; по целям – гуманитарными; по источнику, активизирующему взаимовлияние субъектов культур и поддерживающему его интенсивность все модели – личностно - фасилитирующие.

Общая суть предлагаемых моделей состоит в том, что они опосредуют создание совершенно особой развивающей среды, в которой имеются условия для проявления и переживания детьми собственной субъектности в образовательной (культуросоосваивающей и культуросозидающей) деятельности через возможность движения собственной деятельности, осуществление надситуативных актов познания, творчества, эмоционального освоения мира. Детство прирастает опытом культурного самостроительства – духовности действия, ценностности побуждений и ответственности за результат.

Педагог идентифицирует культуротворческую деятельность детей на уровнях своих личностных конструкторов (смыслов, ценностей, установок и т.п.), рефлексировать ее как процессуальную характеристику проявлений субъекта учения, проектирует свои действия с точки зрения того как они воспринимаются субъектами детской куль-

туры. Учитель в этих процессах строит пространство отношений с учащимися, регулируемое интенсивной внутренней переработкой форм и содержания проявлений детской культуры в задачи педагогической деятельности. Именно тогда и происходит продуктивное рождение и укрепление педагогической культуры – результата собственных усилий педагога строить свою деятельность как профессиональный отклик на свободную творческую самореализацию учеников в построении культуры деятельности, отношений и поведения.

Модель детской культуры как источника преобразования универсальной культуры строится на активности детей по строительству культуры взрослого мира, моделированию своей взрослости. Детская культура в данной модели раскрывается как процесс самостоятельной и самоответственной деятельности детей по творению своего опыта «быть взрослыми»: детское самоуправление (как форма проявления детской инициативности), детский труд (как форма проявления детьми заботы о школе); детские праздники (как форма проявления детской ответственности и организованности).

При построении данной модели мы исходили из понимания того, что культура детства и культура взрослых – это равноправные составляющие единого культурного мира. Признание субъектной роли культуры детства в универсальной культуре влечет за собой необходимость построения отношений с детьми на основе включения их в субъектную практику построения и преобразования образования – как формы универсальной культуры. Основу такой возможности составляют активные формы участия детей в проектировании, моделировании новой образовательной практики, поиске идей, форм действия для решения актуальных образовательных задач и субъектный опыт их воплощения. Используется иной подход к изучению дисциплин, когда наряду с принципами освоения точного знания – точности терминологических определений, дискурса, экспериментального доказательства и др., в основу кладутся принципы и методы гуманитарного познания: гипотезирования, рефлексии, собственного суждения, «конфликта интерпретаций», интуиции, аналогии.

Особую эффективность имеет деятельность детей по проектированию образовательной деятельности, то есть когда задачей для проектирования становятся вопросы преобразования пространства самого образования: проектирование творческой образовательной смены (для системы дополнительного образования детей), проект урока, проект модернизации школы и пр. Развивающий потенциал образовательному проектированию придает эффект удвоенности проявлений детской субъектности. Ученик как субъект проектирования проявляется как-бы дважды: как субъект активного творческого мышления и как субъект саморазвития, самоизменения. Роль педагога состоит тогда в «до-направлении» действий ученика на: обнаружение смысла, основы, идеи, конкретизируя на этой основе задачу через уточнение, «до-оформление» смыслов в каждом конкретно планируемом фрагменте образовательного процесса; рефлексивное осознание того, какой способ действия в конкретной ситуации подходит для достижения соответствующей цели; понимание возможностей того или иного выбора с точки зрения его соответствия объективным критериям; осознание последствий, которые повлечет за собой решение в том или ином случае; самоосознание «неявных» сознанию сил, которые стоят за его решением (мотивов, потребностей, ценностей).

Опыт взрослости, приобретаемый ребенком в построении этой модели есть глубокая духовная деятельность, которая субъективно переживается детьми как чувство личностного достоинства. Дети и педагог в таком проектировании обретают

опыт эмоционально-духовного единства субъектов, в котором каждый воспринимает другого как равноправного партнера - автономного и полноправного субъекта педагогической реальности. Педагогическая культура начинает активно практиковать методы взаимодействия, стимулирующие авторскую позицию ребенка в образовательном пространстве.

Модель посреднической функции педагога строится на основе обучения растущей личности культурной традиции аксиологической и деятельностно-практической связи с универсальной культурой. Субъект детской культуры в этой модели устанавливает связь с высотой универсальной культуры, с ее надбытийными, над повседневными смыслами, ценностями, принципами, законами. Вне образования такая связь выстраивается на основе эмпирического опыта и потому детству всегда сложно распознать степень универсальности самих ориентиров, их общезначимость, подлинную ценностность для становления человека. Посредническая функция педагога заключается в том, чтобы помочь самоактуализации учеников в познании культурных смыслов, соотнести свои представления с фундаментальными основами культурного знания и тем самым самоопределиться относительно ценностей универсальной культуры.

В диссертации подчеркивается, что модель посреднической функции педагога имеет принципиальное отличие от классических моделей обучения, заключающееся в том, что культурное прошлое в ней становится не проектом для будущего, а ценностным ориентиром, опорой для жизнестроительства учеников, то есть культурное прошлое подчиняется культурному будущему. Это означает приоритет таких методов, приемов, средств построения педагогического взаимодействия, которые стимулируют силы саморазвития растущего человека через его погружение в культурное наследие. Отражаемый в нем духовный опыт людских поколений («эстафеты» науки, образцы искусства, эталоны поведения и т.д.) дает детству ощущение личностных глубинных связей с отечеством и человечеством, с прошлым, настоящим и будущим, с вечными и конечными вопросами человеческого бытия, интенсифицируя процессы поиска личностью образцов для культурной самоидентификации, самовоспитания, самоулучшения в соответствии с идеей человека, его предназначения, смысла человеческой жизни.

Особую значимость приобретает увлеченность педагога своей предметной областью как научным знанием, поскольку тогда он «лично окрашивает» совокупное профессиональное знание не просто «передавая» его из книг в аудиторию, а излагая как свой собственный взгляд на мир. Тем самым наука воспринимается детьми как позиция учителя, одушевляется в их сознании становится предметом осмысления. По тексту диссертации разъясняется позиция автора, согласно которой посредническая функция педагога приобретает особые стимулирующие и направляющие для детской культуры возможности посредством включения детей в различные виды экзистенциальной и моральной рефлексии (В.В. Зеньковский). Экзистенциальная рефлексия создает возможности для самопознания, самоанализа в проблемно-конфликтных ситуациях, индивидуального разрешения экзистенциальных вопросов и диалогического обсуждения. Моральная рефлексия – это рефлексия по поводу моральных норм и на основе моральных норм, вызывающая моральные чувства – форму, в которой выступает моральный опыт. При этом развивается моральное сознание, которое проходит стадии движения от собственно моральных чувств – к большей осмысленности.

Модель задает общую аксиологическую вертикаль взаимовлияния педагогической и детской культур, возвышает образовательные смыслы субъектов, облагораживает содержание педагогического взаимодействия. Субъект педагогической культуры прирастает в этой модели опытом построения отношений личностной открытости, эмпатии и понимания, практики со-творческой деятельности.

Однако по тексту диссертации подчеркивается, что посредническая функция может быть реализована не только в позитивном, но и в негативном вариантах: авторитаризм, игнорирование прав ребенка на самореализацию в культуре, формализм, равнодушие к культурным запросам и проявлениям детей.

При выведении модели восприятия детской культуры как источника саморазвития педагогов мы исходили из представления, согласно которому полнота взаимовлиянии субъектов обусловлена тем, в какой мере субъект признает за другим субъектом право влияния на себя, свои представления и убеждения. Признание детской культуры за источник саморазвития педагогов обуславливает построение педагогического взаимодействия на основаниях, создающих возможности для свободной и творческой проекции уникальных образов, форм активности субъектов детской культуры в практику взаимодействия с педагогами и учащимися.

Самобытность и культуросообразность детских проявлений актуализируются в образовательном пространстве с помощью таких педагогических методов и приемов, которые стимулируют обращение учащихся детей к уникальному собственному опыту построения культурных практик, творческой самореализации в пространстве взрослого мира, активизируют детскую фантазию и воображение – основные эмоциональные побудители детской культуры, родовые регуляторы наследования культурной памяти поколений.

Модель детской культуры как источника саморазвития педагога – есть модель, основу которой составляет субъектная активность детей в построении собственной культуры относительно образовательных задач. Если в первой модели ученик строит в детскую культуру, исходя из задач построения взрослого мира, то в данной модели ученик строит детскую культуру как самоценность, исходя из задач построения мира детства.

Действенность модели восприятия детской культуры как источника саморазвития педагога означает, что в образовательном пространстве органично возникают и развиваются культуросообразные «зоны неупорядоченности» детской деятельности – те виды деятельности учащихся, которые иницируются, осуществляются и регулируются детьми как «свободным сообществом творческих личностей» (К.Н. Вентцель) в соотнесении с принятыми культурными ориентирами. Детская культура развивается в этой модели интенсивным путем, захватывая своим развивающимся содержанием профессиональное самосознание педагогов. Педагогическая культура приобретает большую социальную отзывчивость на детское творчество и сама становится более креативной, автономной и динамичной.

Нами также подчеркивается, что содержание взаимовлияния педагогической и детской культуры в наших моделях детерминировано своеобразием саморазвития субъектов детской культуры на разных возрастных этапах. В наиболее общем виде эта зависимость проявляется в переходе от саморазвития как процесса развития через задаваемые извне формы деятельности (Д.И. Фельдштейн) к саморазвитию как осознанно выбираемой деятельности и саморегулированию своих отношений с ней. С опорой на работы С.И. Гессена, С.Френе, в диссертации развивается идея о том, что развитие детской культуры возможно только в случае, если субъект педагогической

культуры умеет соотносить задачи создания свободного пространства взаимодействия с возрастной способностью детей сознательно принимать эту свободу как основу для деятельности и культуросообразно использовать свободу как основу для своей самореализации. Иначе говоря, возможности для активного самоопределения, самореализации школьников в задачах на культурно-созидательную деятельность должны усложняться прямо пропорционально процессам их взросления.

Построение моделей обусловлено использованием педагогом методов педагогического взаимодействия с детьми, сутью которых является создание отношений, стимулирующих процессы личностного саморазвития учащихся относительно универсальной культуры. Исходя из культурологической идеи о том, что взаимовлияние культур действенно при межличностном характере взаимодействия субъектов, а также с опорой на методологические положения о становлении педагогических отношений в межличностной сфере (Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург), о связи между отношением учителя к растущей личности и характеру осуществляемой совместной деятельности (Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, И.Д. Демакова), о значимости принимающего и уважительного отношения к ребенку для его свободной самореализации (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына) - в диссертации обосновывается идея о том, что такими методами могут быть признаны методы построения отношений - личностной открытости, личностного интереса, личностной поддержки и личностного доверия. Нами также берется за основу идея Д.И. Фельдштейна о том, что построение отношений является онтогенетически более ранним, базовым процессом относительно предметно-манипулятивной активности индивида.

Методы личностной открытости являются методами проявления отношений субъектов образования (отстаивания убеждений, аргументации мнения, обмена впечатлениями и пр.). Основной педагогический замысел использования данной группы методов заключается в проявлении личностной открытости субъекта, которая стимулирует душевную восприимчивость, ответную искренность другого субъекта образовательного пространства. К этой же группе методов мы относим многочисленные герменевтико-педагогические методы: интерпретация, объяснение, понимание (в узком смысле), интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание и т.п.

Методы личностного интереса – это методы, в которых ясно проявляется интерес к человеку, стремление понять его внутренний мир, индивидуальность. К данной группе методов относятся методы обращения к жизненному опыту, наблюдения, внимательного слушания и др. В диссертации подчеркивается, что актуальность развития у отечественных педагогов навыков применения подобных методов уходит в труды К.Д. Ушинского, подчеркивающего, что «чтобы знать воспитывать ребенка во всех отношениях, нужно знать ребенка во всех отношениях».

Методы личностной поддержки создают возможность для субъектов образования личностно расти посредством различных форм социального одобрения их личностных усилий. Похвала, поощрение личностного вклада, благодарность за дело и другие методы личностной поддержки интерпретируются субъектом как признание ценности собственной личности в глазах других. Результатом их применения становится развитие самоуважения, уверенности в своих силах – основы для личностной смелости и духовной силы человека.

Методы личностного доверия являются методами, педагогическая сущность которых трактуется нами с опорой на мысль С.Френе о том, что взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы. Опора на

доверие к личности является ценностной основой для успешности методов самооценивания, предложения сотрудничества, поручения, обращения за советом. В группе этих методов педагогический акцент делается на подчеркивании личностной зрелости учеников, самостоятельности, способности самостоятельно решать жизненные проблемы.

В тексте диссертации раскрываются общие характеристики данных методов: личностно - стимулирующая направленность, синергичность, бивалентность и целостность. Личностно-стимулирующая направленность всех указанных групп методов означает, что их применение способно обеспечить личностную открытость субъектов педагогической и детской культуры. Синергичность методов означает их возникновение из синергии взаимодействия субъектов - интенсивной личностной включенности субъектов в образовательный процесс, увлеченности, глубокой замотивированности процессом. Бивалентность методов означает, что они являются методами, которые использует как учитель, так и ученики. В диссертации со ссылкой на психолого-педагогические размышления К.Роджерса дается обоснование взаимопорождающего характера данных методов, заключающееся в стремлении личности соответствовать социальным ожиданиям, проявляющимся в характере отношений с человеком (или группой). Методы создания отношений, используемые учителем, постепенно осваиваются и становятся инструментом инкультурации учащихся, выстраивания межсубъектных отношений как в детско-взрослом, так и в детском сообществе.

Целостность методов построения отношений означает, что все они образуют связную систему действий. Недостаточно продуманное или откровенно ошибочное применение одной из групп методов неизбежно влечет за собой проблемы в реализации других методов.

По тексту диссертации далее выводится мысль о важности для актуализации свободных проявлений субъектов детской культуры использовать приемы, обеспечивающие создание единого семиотического пространства субъектов педагогической и детской культур. Особенную эффективность имеет прием обращения к актуальным жизненным контекстам детской культуры и прием воссоздания опыта построения детской культуры. В исследовании выводится и раскрывается мысль о том, что в зависимости от возраста, социальных приоритетов, ценностных ориентаций детей такими контекстами могут быть: контекст диалога, контекст научной и технической реальности, контекст сферы личности, групповой контекст, а также контекст универсальных культурных значений, предполагающий обращение к общезначимым ценностям культуры, их обозначения в индивидуальном смысловом пространстве учащегося (Н.Е. Щуркова). Правильный выбор контекста обращения к детям позволяет раскрыться смысловой палитре детской культуры и этим создается возможность педагогической культуре соотноситься с содержанием детской культуры, «встроиться» в нее как в ориентир и основание для развития траектории образовательного процесса. В этом случае логика образовательного процесса задается по вектору раскрывающихся и обогащающихся смыслов детской культуры. Прием воссоздания опыта построения детской культуры означает использование в педагогическом процессе средств, обеспечивающих обращение учащихся к имеющимся алгоритмам и содержанию связи с универсальной культурой, их осмысление и обогащение.

Реализация методов построения отношений позволяет учащимся творчески усваивать культурные практики, то есть преобразовывать их в процессе понимания; поддерживать интенсивность и свободу самореализации; реализовывать индивидуальную образовательную траекторию в общем пространстве универсальных культур-

ных ориентиров. Нами также подчеркивается, что опора на данные методы обеспечивает эффект саморегуляции образовательного процесса, самодисциплины учащихся, основывающийся на их активном личностном саморазвитии. Основу для этого утверждения составляют идеи С.И. Гессена, К.Н. Вентцеля, связывающие дисциплину со свободой самореализации учащихся. П.Ф. Каптерев по этому поводу писал, что если удовлетворить соответствующим образом умственную потребность, то всякое принуждение исчезнет. С определенной долей условности можно утверждать, что лучшим регулятором поддержания дисциплины во всех моделях взаимовлияния педагогической и детской культур становится риск потери значимых отношений.

В этих процессах динамика педагогической культуры предстает как ее открытие и движение в диалоге со смысловым пространством детства. Образующиеся смыслы детства становятся мотивами к действию - средствами развития педагогической культуры. Открытость детской культуры дает возможность педагогической культуре стать частью отношений самого детства с культурой и тем самым делает возможным вхождение педагогической культуры в аксиологическую вертикаль этой связи, что порождает духовную страстность, живую и непосредственную «адресованность» учителя.

Механизмом, регулирующим отношения педагогической культуры с детской культурой, выступает педагогическая рефлексия, то есть рефлексия педагогического значения проявлений детской культуры. В тексте диссертации с опорой на работы Л.С. Выготского дается анализ педагогической рефлексии как основанной на соотношении ситуации (знака) и ее аксиологической сущности (педагогического значения), подчеркивается, что рефлексия «интеллектуализирует» переживания, создает возможность духовного состояния учителя, выступает основным психологическим механизмом, «запускающим», усиливающим и поддерживающим интенсивность процессов саморазвития и выступает гарантом предупреждения рисков самоидентичности.

В наиболее общем виде динамику педагогической культуры в процессе взаимодействия с детской культурой можно представить как поэтапное движение: диффузия детской культуры в пространство педагогической культуры; соотношение проявлений детской культуры с культурной традицией; ответная диффузия педагогической культуры; синтез культурных влияний. В этой последовательности присутствуют все основные механизмы динамики культурных изменений (диффузия, синтез, традиция). Направленность динамики педагогической культуры во взаимовлиянии с субъектами детской культуры есть самообогащение педагогической культуры ценностями творчества, свободы, открытости миру и человеку. Педагогическая культура становится культурой креативности, приобретает духовную власть над неопределенностью. Поэтому в наиболее общем виде динамика педагогической культуры под влиянием диалога с детской культурой есть процесс подлинной, глубоко личностной гуманизации самосознания субъектов педагогического труда.

Педагог в каждой своей встрече с детством пишет свой, глубоко гуманитарный текст педагогической культуры. Этот процесс идет одновременно во внутреннем мире, в ценностях педагога и по внешнему контуру, проявляясь в коммуникативных и деятельностных формах активности учителя. В тексте диссертации с опорой на работы В.И. Слободчикова, И.Ф. Исаева дается развернутое обоснование проявлений гуманитарного текста образования на примере сравнения гуманитарного и технократического подходов к пониманию учебной деятельности.

Динамика педагогической культуры имеет ряд эмпирических индикаторов. Прежде всего, возникают признаки самофасилитации учителя - интенсивная эмоционально-

когнитивная самоподдержка своих устремлений, активности рефлексивных процессов; стремление к самообразованию; творческий подход к планированию и проектированию занятий; активный поиск новых форм и методов работы с детьми; стремление к экспериментированию, импровизации в педагогической деятельности. В практике педагогического труда тогда проявляются эмпирические признаки смены идентификационной основы в профессиональном самосознании учителя: детоцентрированность педагогического проектирования; предпочтение диалогичных форм взаимодействия с детьми; стремление к самообразованию в вопросах детства и детской культуры.

Другим индикатором динамики педагогической культуры является эффект личностного оздоровления субъектов педагогической культуры, рассмотренный нами с опорой на идеи Б.С. Братуся и проявляющийся как возрастание самоуважения учителя, чувства собственного достоинства, педагогической ответственности и честности.

Динамика педагогической культуры на индивидуальном уровне может иметь специфические отличия, зависящие от двух основных факторов: гистерезиса культуры, то есть от индивидуальной истории ее становления и развития, а также от степени ее стереотипизации. Анализ сложившейся практики взаимовлияния педагогической и детской культур показал существенное отличие в понимании педагогической культуры и источников ее развития у учителей общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования. Педагоги дополнительного образования ставят в центр своей педагогической культуры систему отношений с детьми, высоко оцениваются детьми и используют в своей деятельности все три модели взаимовлияния с детской культурой. В деятельности педагогов общеобразовательной школы отслеживаются предметно-дидактические установки на понимание самой педагогической культуры и источников ее развития. Учителя, в целом, более отчужденно воспринимают детством, основные социально-психологические проблемы в педагогической реальности имеют именно в выстраивании общения с детьми; в проявлениях педагогической культуры проявляют устойчивую склонность к воспроизведению авторитарной и попустительской моделей организации педагогического процесса.

Одновременно нами было выявлено, что в дополнительном образовании детей также фиксируется нарастание признаков формализации педагогической деятельности, отчуждения от детства. В изучении взаимовлияния педагогической и детской культур нами были выявлены несколько дополнительных тенденций, которые, по нашему мнению, способны снижать способность и стремление педагога к выстраиванию взаимовлияния с субъектами детской культуры: исчезновение в образовательных учреждениях форм и видов профессионально-педагогического диалога и прагматизация научного знания.

Таким образом, в данной главе исследования была решена задача теоретического выстраивания моделей взаимовлияния педагогической и детской культур в условиях современной образовательной практики.

В пятой главе *«Опытно - экспериментальное исследование взаимовлияния педагогической и детской культуры в практике образования»* нами представлены логика, экспериментальная база, содержание и результаты осуществленной опытно-экспериментальной проверки концепции становления представленных моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры.

На этом этапе эмпирического исследования проводился пилотажный опрос учителей из 17 педагогических коллективах учреждений общего и дополнительного

образования детей различных регионов России на предмет наличия у них представлений о детской культуре, ценности этого явления для образования и понимания факторов, обуславливающих эффективность проявления и развития педагогической культуры педагога в практике образования. Опрос проводился как самим автором данного исследования, так и специалистами районных отделов образования, научно-методических центров, методистами учреждений, а также заместителями директоров образовательных учреждений по общей анкете на основе прилагающихся к ней рекомендаций по процедуре проведения. Общий охват опрошенных составил 652 человека. Кроме того, нами было изучено более 350 материалов квалификационных испытаний учителей, книги отзывов в учреждениях дополнительного образования детей, материалы аттестационных испытаний педагогов. Нами активно использовался метод наблюдения, позволивший проанализировать проявления педагогической культуры педагогов на более чем 180 уроках и занятиях, степень, направленность и специфику самореализации педагогов в процессе их курсовой переподготовки. Полученные данные дали основание нам утверждать, что в каждом общеобразовательном учреждении работают учителя с развитой педагогической культурой, являясь, как правило, заметной фигурой в педагогическом пространстве. Их, по мнению педагогов, отличает особое гуманное качество взаимоотношений с субъектами образовательного процесса, основанное на проявляющейся способности понимать детей, строить с ними открытое, взаимоуважительное общение; высокая мотивация к профессиональному самообразованию; достижение высокой результативности в педагогической деятельности, но в общей численности педагогических работников образовательного учреждения количество педагогов с развитой педагогической культурой не превышает 20%.

Проведенный на основе эмпирического исследования факторный анализ позволил утверждать, что все факторы, обозначенные в исследовании, действенны для развития взаимовлияния педагогической и детской культуры. Полученные данные также позволили констатировать выстраивание в профессиональном самосознании педагогов смысловой связи между гуманностью педагогических проявлений и экономическим «обслуживанием» этих процессов. Признаками активности таких процессов в профессиональном самосознании учителя становится: повышение критичности учителей в оценке уровня оплаты своего труда и, одновременно, возросшая частота отрицания учителями своей ответственности за результаты воспитания и обучения, в делегировании ответственности семьям и т.п.

Одновременно с процессом констатирующей диагностики уровня взаимовлияния педагогической и детской культур нами косвенно была выявлена потребность в учителях с развитой педагогической культурой у детей. В период с 1999 по 2006 гг. нами совместно с педагогами-психологами образовательных учреждений, участвующих в опытно-экспериментальной работе, проводилось психолого-педагогическое диагностическое обследование детей г. Хабаровска в возрасте от 10 до 17 лет общей численностью более полутора тысяч человек на выявление уровня школьной тревожности, мотивации достижений, активности творческого потенциала и на выявление уровня самооценки. Анализ полученных результатов дает нам основания для вывода о том, что современное детство имеет достаточно высокий уровень творческого потенциала, что подтверждается высоким уровнем разнообразия интересов, но процесс творческого развития детей имеет серьезные препятствия в виде заниженной самооценки (53%), социальной тревожности (50%) и слабости стремления к познанию нового (до 35%). Детство, имея общечеловеческую тенденцию расти и развиваться, не имеет в социуме объективной поддержки этим тенденциям и, более того, социаль-

ная реальность в виде, прежде всего, целенаправленных воздействий взрослых (и в том числе учителей) склонна зачастую оказывать им серьезное противодействие посредством ограничения естественного стремления детей к самореализации и самоопределению. Соответственно взаимовлияние педагогической и детской культур предстает необходимым условием для удовлетворения творческих стремлений детства и для предупреждении деформаций детского развития.

Для выявления степени развития взаимовлияния педагогической и детской культуры в образовательных учреждениях, мы изучили наличие соответствующих признаков в общеобразовательных учреждениях и учреждениях системы дополнительного образования детей. В качестве источников информации нами использовались образовательные программы повышения квалификации педагогов, методические внутрисистемные материалы, документация по организации жизнедеятельности образовательной системы (планы, протоколы, приказы и т.п.), а также информация, полученная методом включенного наблюдения. Нами также были использованы данные, полученные в процессе аттестации образовательных учреждений и, в частности, результаты самоанализа деятельности педагогов.

Полученные результаты позволили утверждать, что в большинстве образовательных учреждений педагогическая культура почти полностью потеряла связь с фактором педагогического со-творчества, исключительно укрепляющем ее целостность, в том числе фиксируются признаки почти полного отсутствия систем детского самоуправления (в 84% исследованных учреждений); возрастающей формализации деятельности методических объединений классных руководителей и учителей - предметников, слабой развитости педагогической деятельности по организации индивидуальной и групповой исследовательской деятельности учащихся; постепенного разрушения системы научного руководства образовательными учреждениями, созданной школами в 90-х гг. в союзе с высшей школой и т.п.

В системе работы с педагогами в образовательных учреждениях ярко проявляется противоречие между провозглашаемыми гуманистическими целевыми установками и отсутствием системной деятельности педагогического коллектива по их полноценному осмыслению. Соответственно, развитие единого ценностного отношения, позиции по отношению к школьной действительности, создание сообщества учителей-единомышленников, так укрепляющие педагогическую культуру каждого конкретного учителя, оказывается крайне затруднительным.

Проведенное нами исследование теоретических основ становления педагогической культуры педагогов позволило перейти к решению задачи опытной работы - экспериментальной проверки эффективности выдвинутых условий гипотезы. Для осуществления преобразующего эксперимента была взята выборка в объеме 240 человек – педагогов, проходящих курсовую подготовку в Институте развития образования Хабаровского края, а также работающих в Краевом детском центре «Созвездие» (г. Хабаровск), Центре внешкольной работы «Планета взросления» (г. Хабаровск), Детско-юношеском центре «Восхождение» (г. Хабаровск), а также учителей общеобразовательных учреждений – гимназии восточных языков № 4 (г.Хабаровск) и лицея физико-математического (г.Хабаровск).

Для подтверждения эффективности проводимой опытно-экспериментальной деятельности нами была определена контрольная группа общей численностью 211 человек, в которую также вошла группа педагогов, проходящих курсовую переподготовку и педагоги, работающие в таких учреждениях, как: Всероссийский детский центр «Океан» (г. Владивосток), Детско-юношеский центр «Поиск» (г. Хабаровск),

Городской дворец творчества детей и молодежи (г. Комсомольск-на-Амуре), Средняя общеобразовательная школа № 57 (г. Хабаровск), Средняя общеобразовательная школа № 8 (г. Владивосток).

Организационную основу преобразующей части эксперимента составило погружение педагогов в среду открытых проявлений детской культуры, осмысление ее сущности, признаков, актуализация на этой основе построения моделей взаимовлияния педагогической и детской культур и непосредственная практика проектирования и реализации уроков, реализующих данные модели. В процессе опытно-экспериментальной деятельности были апробированы авторские курсы: «Диалогика творчества» (учреждения дополнительного образования детей), «Детство, которое учит» (для учителей общеобразовательных школ), «Тайны детского мира» (для вожаков), курс лекций для слушателей институтов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров «Гуманитарные основы образования», авторская диагностико-тренинговая методика «Цвета современного урока», методические рекомендации для субъектов управления общеобразовательными учреждениями по оптимизации проведения аттестационных процедур, оценке качества педагогического труда, усовершенствованию системы методического обеспечения образовательного процесса в целях развития взаимопонимания и взаимодействия субъектов педагогической и детской культур.

На завершающем этапе эксперимента нами были осуществлены итоговые замеры по проведенной опытно-экспериментальной работе, обобщены и проанализированы полученные результаты. Анализ полученных данных показал, что образовательная среда экспериментальных учреждений стала более открытой к детской культуре, в ней проявились признаки свободной творческой самореализации детской культуры. В настоящее время на базе экспериментальных учреждений активно разрабатывается совместно с детьми проект создания «Детского университета», сформировались и действуют детские исследовательские и дискуссионные площадки: «Поисковик нерешенных проблем», «Дебат-клуб», «Флэшмоб идей», мастерские (факультативы) «Хэнд-мэйд», «Арт-дизайн», олимпиада альтернативных видов спорта, анализ дела «Оупен-спэйс», виртуальные экскурсии, перфоменсы, проектировочные баттлы и инсталляции и пр. Возникли детские образовательно - оздоровительные смены, спроектированные в совместном творчестве детей и педагогов, отражающие в разной степени специфику всех трех моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры, в том числе: «Карьера», «Кольца мира», «Джуманджи».

Анализ полученных данных позволил выявить дополнительные зависимости и корреляции, которые не были специальным предметом нашего исследования, но создали возможность более полно увидеть педагогическую реальность становления педагогической культуры педагога. Прежде всего, нами отмечается тот факт, что признаков возрастания открытости образовательной среды за время эксперимента было значительно больше в экспериментальных учреждениях дополнительного образования детей, чем в общеобразовательных учреждениях. Исходя из специфики данных типов учреждений, можно объяснить данный факт «встроенностью» дополнительного образования в интересы и потребности современного детства и, одновременно, возрастающим обособлением школьной практики от мира современной детской культуры. В этом плане вызывает сомнения сам термин «дополнительное образование», поскольку именно в этой системе осуществляется образование как активная деятельность самоопределения, творческой самореализации детства и именно на этой основе,

как «отклик» на проявления детства, проектируется и строится педагогическая деятельность.

Также нами был выявлен факт, свидетельствующий о том, что за период с 2002 по 2007 гг. у педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях, которые входили в контрольную группу, произошло снижение показателей взаимовлияния педагогической и детской культур. Имеющиеся данные были проверены на степень значимости с методов математической статистики и в том числе с применением Т (критерия) – Стьюдента. Из анализа полученных данных следует, что имеется значимая отрицательная динамика педагогической культуры в общеобразовательных учреждениях, проявляющаяся в снижении качества и содержания взаимовлияния педагогической и детской культур. С опорой на теоретико - культурологические и социологические исследования нами делается вывод о том, что в случае усиления факторов, формализующих и прагматизирующих педагогическую деятельность, возрастает риск деформации педагогической культуры, нарастание отчуждения от подрастающего поколения и тем самым - глубокое снижение качества современного образования.

Отрицательная динамика взаимодействия субъектов детской и педагогической культуры в контрольной группе косвенно повышает оценку изменений в экспериментальной группе, поскольку дает возможность сделать вывод о компенсирующем влиянии реализации моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры на образовательную ситуацию в учреждении, снижении отрицательного воздействия внешних факторов на образовательное пространство учреждений, входящих в экспериментальную группу. Одновременно, в диссертации высказывается предположение о возможных источниках этого явления, анализируются признаки и отдельные причины их появления.

Таким образом, проведенная нами опытно-экспериментальная деятельность доказала верность гипотезы исследования, практическую достоверность теоретически выведенных моделей взаимовлияния педагогической и детской культуры; наличие сущностных, содержательных и организационно-деятельностных связей между педагогической и детской культурой; между динамикой педагогической культуры и включенностью субъекта педагогической культуры во взаимодействие с субъектами детской культуры; между спецификой образовательного учреждения и особенностями выстраивающегося в нем взаимовлияния педагогической и детской культуры.

Нами также была отмечена мотивационная готовность педагогических коллективов к познанию детства, зафиксированы тенденции инновационного поиска путей развития педагогической культуры в педагогических коллективах. В экспериментальных учреждениях нашего исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, косвенно доказавшая, что педагогическая культура исключительно чувствительна к проявлениям детской культуры. Педагоги с интересом включались в обсуждение проблем взаимовлияния с детской культурой, активно строили «новую» педагогическую реальность, выражали стремление к самообразованию в вопросах творческого, диалогического взаимодействия с детством. Во всех экспериментальных учреждениях произошел переход от научно-рефлексивного изучения вопросов педагогического взаимодействия с ребенком как субъектом детской культуры к проектированию и реализации моделей соответствующей педагогической практики. Эмпирически стал наблюдаться творческий подъем в жизнедеятельности педагогических коллективов.

Итоговая диагностика результатов исследования, их анализ и систематизация позволили сделать выводы о верности гипотезы исследования, практической достоверности теоретически выведенных моделей взаимовлияния педагогической и дет-

ской культуры. Полученные данные по взаимовлиянию коррелировали с развитостью таких показателей динамики педагогической культуры как: гуманность мотивационных целей педагогов, уровень самоуважения, интенсивность процессов личностно - профессионального саморазвития, ценностное отношение к детям и развитость способности к диалогичным формам коммуникации. Тем самым были подтверждены сущностные, содержательные и организационно - деятельностные связи педагогической и детской культуры. Анализ полученных результатов позволил выявить дополнительные зависимости и корреляции, которые не были специальным предметом нашего исследования, но создали возможность более полно увидеть педагогическую реальность становления педагогической культуры во взаимовлиянии с детской культурой, в том числе: зависимость интенсивности развития педагогической культуры во взаимовлиянии с детской культурой от мировоззренческих установок педагога, сформировавшихся в практике педагогической деятельности, а также зависимость интенсивности и уровня взаимовлияния педагогической и детской культуры от типа образовательного учреждения.

Таким образом, нами была решена задача исследования апробации моделей взаимовлияния педагогической и детской культур в практике деятельности образовательных учреждений разных типов. Сравнивая полученные результаты в экспериментальной и контрольной групп, мы пришли к выводу о том, что в результате опытно-экспериментальной апробации моделей взаимовлияния детской и педагогической культур образовательной практике, нами была подтверждена предложенная концепция соответствующей инновационной практики.

В **заключение** диссертации подведены итоги исследования и определены дальнейшие направления научной работы. Результаты данного исследования обогащают имеющееся научное знание о путях и механизмах гуманитаризации современного образования. Проведенное исследование открывает новые перспективные направления изучения данной проблемы.

Основное содержание и результаты исследования по теме диссертации отражены в 55 публикациях общим объемом 86, 2 п.л.

Научные монографии

1. Врублевская Е.Г. Гуманитарные основы педагогической деятельности / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2006. – 181 с. (11,3 п.л.)
2. Врублевская Е.Г. Становление гуманитарной культуры педагога (теоретико-методологический анализ) / Е.Г. Врублевская. - Хабаровск, ДВАГС, 2007. – 213 с. (13,3 п.л.)
3. Врублевская Е.Г. Педагогическая и детская культура в теории и практике взаимовлияния / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2010. – 180 с. (11,3 п.л.)

Учебные пособия, программы, методические рекомендации

4. Врублевская Е.Г. Развитие способности педагога к фасилитирующему общению. (Учебное пособие по заказу Минобразования РФ, АНОО ИОП «Эврика»). – Хабаровск: Изд-во «Колорит», 2001. – 182 с. (11,3 п.л.)
5. Врублевская, Е.Г. Становление личности: программное обеспечение педагогического процесса в дополнительном образовании детей / Е.Г. Врублевская. – Владивосток: Изд-во «АльмаПресс», 2000. – 104 с. (6,5 п.л.)

6. Врублевская, Е.Г. Педагогика временного детского коллектива. Учебное пособие / Е.Г. Врублевская, И.А. Горданова, С.Г. Дехаль и др. - Владивосток: ООО «Дарсан», 2002. – 328 с. (20,5 п.л. /2,4 п.л.)
7. Врублевская, Е.Г. Педагогика: Учебное пособие (Допущено Учебно-методическим объединением вузов России по образованию в области социальной работы Министерства образования Российской Федерации в качестве учебного пособия) / Е.Г. Врублевская. - Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2003 - 301 с. (18,7 п.л.)
8. Врублевская, Е.Г. Личностно-ориентированная модель научно-методического сопровождения развития муниципальной системы образования/ Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ХГНМИЦ, 2002. – 21 с. (1,3 п.л.)
9. Врублевская, Е.Г. Психология и педагогика высшей школы: Учебно-методический комплекс для аспирантов / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. – 39 с. (2,2 п.л.)
10. Врублевская, Е.Г. Технологии профессионально ориентированного обучения: Учебно-методический комплекс для аспирантов / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. – 34 с. (1,9 п.л.)
11. Врублевская, Е.Г. Педагогика: Методические указания для студентов по изучению дисциплины / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. – 78 с. (4,9 п.л.)
12. Врублевская, Е.Г. Педагогическая практика: методические рекомендации по педагогической практике для аспирантов, обучающихся по программе дополнительной профессиональной квалификации «Преподаватель высшей школы» / Е.Г. Врублевская. – Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2009. – 26с. (1,6 п.л.)

Научные статьи, опубликованные в журналах, рекомендованных ВАК РФ

13. Врублевская Е.Г. Духовно-нравственное становление будущего учителя / Е.Г. Врублевская // Высшее образование в России. - 2004. – №12.– С. 37-41 (0,3 п.л.)
14. Врублевская Е.Г. Учитель на пути к смыслам человекообразования / Е.Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. - 2007– №4. – С. 174-188 (0,9 п.л.)
15. Врублевская Е.Г. Постигание жизненного мира Детства в пост-вузовском образовании учителей / Е.Г. Врублевская // Гуманизация образования. - 2007. – №4.– С.16-24. (0,5 п.л.)
16. Врублевская Е.Г. Возвращение к человеку в образовании / Е.Г. Врублевская // «Профессиональное образование. Столица»: «Новые педагогические исследования». - 2007. - №5 – С.79-87 (0,5 п.л.)
17. Врублевская Е.Г. Становление педагогической культуры педагога в пространстве смыслового вызова / Е.Г. Врублевская // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - №10.– С.162-172 (0,6 п.л.)
18. Врублевская Е.Г. Становление гуманитарной культуры педагога как процесс смыслообразования / Е.Г. Врублевская // Акмеология. - 2007.- № 4. – С.6-16. (0,6 п.л.)
19. Врублевская Е.Г. От детской культуры к образованию вместе с детьми // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Май 2010, ART 1413. - Спб., 2010 г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1413.htm>. - Гос.рег. 0421000031. ISSN 1997-8588. - Объем 0.4 п.л. - [дата обращения 18.10.2010]
20. Врублевская Е.Г. Динамика детской культуры в решении задач на взросление // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. - Май 2010, ART 1413. - Спб., 2010 г. - URL:

<http://www.emissia.org/offline/2010/1413.htm> . - Гос.рег. 0421000031. ISSN 1997-8588. - Объем 0.4 п.л. - [дата обращения 20.10.2010]

21. Врублевская Е.Г. Модели взаимовлияния педагогической и детской культуры/ Е.Г. Врублевская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2010— № 121. – С. 70-79. (0,6 п.л.)

Научные статьи и материалы конференций

22. Врублевская Е.Г. Фасилитирующее общение как фактор саморазвития личности/ Е.Г. Врублевская // Педагогика как наука и учебный предмет. Материалы международной конференции. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2000. – 234 с. – С. 46-56. (0,6 п.л.)

23. Врублевская Е.Г. Диагностика в системе работы с родителями / Е.Г. Врублевская // Психолого-педагогический журнал. – 2000. –№4. – С. 31 -35 (0,3 п.л.)

24. Врублевская Е.Г.Способность педагога к фасилитирующему общению: некоторые вопросы методологии / Е.Г. Врублевская // Проблемы реализации личностно - ориентированного обучения. Часть 1. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000. – 214 с. – С. 78-83. (0,4 п.л.)

25. Врублевская Е.Г.Центр самоопределения ребенка и идея личностно - ориентированного образования / Е.Г. Врублевская // Проблемы реализации личностно - ориентированного обучения. Часть 2. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000. – 187 с. – С. 29-37. (0,5 п.л.)

26. Врублевская Е.Г.Диалог пространств: к проблеме воспитуемости / Е.Г. Врублевская // Психологическое здоровье учащихся: проблемы и пути их решения: Материалы международной научно-практической конференции. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с. – С. 14-20 (0,4 п.л.)

27. Врублевская Е.Г.Влияние фасилитирующего общения на подростков с девиантно - криминальным поведением / Е.Г. Врублевская // Молодые ученые Приамурья. Сб. статей. – Хабаровск: ХГПУ, 2002. –196 с. – С. 24-32 (0,5 п.л.)

28. Врублевская Е.Г.Развитие способности к фасилитирующему общению как фактор становления специалиста - интеллигента / Е.Г. Врублевская // Интеллигенция и власть: Материалы III всероссийского симпозиума «Человек культуры: интеллигенция и власть». – Бийск: НИЦ БПГУ им В.М.Шукшина, 2002. –278 с. – С. 194-197 (0,3 п.л.)

29. Врублевская Е.Г.Влияние воспитательного пространства вуза на личностное развитие студентов: культурологический аспект / Е.Г. Врублевская //Современные технологии образования и воспитания в высшей школе: Материалы международной научно - практической конференции. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. – 175 с. – С. 124-131 (0,5 п.л.)

30. Врублевская Е.Г.Личность в воспитательном пространстве / Е.Г. Врублевская // Воспитательное пространство современной школы: Материалы всероссийской конференции. - Хабаровск: ХГАЭиП, 2003. – 134 с. – С. 39-43 (0,3 п.л.)

31. Врублевская Е.Г.Гуманитарный аспект феномена системы детского самоуправления / Е.Г. Врублевская //Вопросы развития и саморазвития личности в педагогическом процессе образовательного учреждения. Материалы научно-практической конференции ХГПУ. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2002. – 212 с. – С. 69-78. (0,6 п.л.)

32. Врублевская Е.Г.Источники саморазвития педагога: конфликт интерпретаций в воспитательном пространстве / Е.Г. Врублевская // Региональная система профессионального образования России: история, культурно-идеологические перспективы раз-

- вития: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Изд-во Приволжского Дома знаний, 2003. – 277 с. – С. 209-212. (0,3 п.л.)
33. Врублевская Е.Г. Лидер для других: ожидания современников и педагогические приоритеты / Е.Г. Врублевская // Воспитательная работа в школе. – 2004. – №2. – С. 95-98. (0,3 п.л.)
34. Врублевская Е.Г. Саморазвитие управленца как результат фасилитирующего управления / Е.Г. Врублевская // Управление качеством образования: проблемы эффективности. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург: Изд-во Дома учителя, 2004. – 218с. – С. 74-76 (0,3 п.л.)
35. Врублевская Е.Г. Принцип добрых дел в воспитательном процессе / Е.Г. Врублевская // Дальний Восток: наука, образование. XXI век. Материалы международной научно-практической конференции. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом. н/А гос. пед. ун-та, 2004. – Т. 1. – 346 с.- С. 139-143. (0,3 п.л.)
36. Врублевская Е.Г. Лидер для других: ожидания современников / Е.Г. Врублевская // Психолого-педагогический журнал. – 2003. – № 1. – С. 8-17. (0,5 п.л.)
37. Врублевская Е.Г. Педагогические условия становления педагогической культуры педагогов / Е.Г. Врублевская // Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы. Межвузовский сборник научных трудов. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 202 с. – 120-128. (0,5 п.л.)
38. Врублевская Е.Г. Источники саморазвития педагога: конфликт интерпретаций в воспитательном пространстве / Е.Г. Врублевская // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2004. – 285 с. – С. 228-231 (0,3 п.л.)
39. Врублевская Е.Г. Научное сопровождение развития системы дополнительного образования детей / Е.Г. Врублевская // Управление в образовании. – 2004. – № 2. – С. 17-24. (0, 5 п.л.)
40. Врублевская Е.Г. Гуманистические потенциалы дополнительного образования детей / Е.Г. Врублевская // Личностно-профессиональное саморазвитие обучающихся в образовательном процессе. Межвузовский сборник научных трудов. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 261 с.- 199-205. (0,4 п.л.)
41. Врублевская Е.Г. Культурологические аспекты становления педагогической культуры педагогов / Е.Г. Врублевская // Проблемы образования на Дальнем Востоке и возможности его модернизации. Межвузовский сборник научных трудов. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. – 241 с.- 165-169. (0,4 п.л.)
42. Врублевская Е.Г. Духовное воспитание в контексте экзистенциальной философии / Е.Г. Врублевская // Философия образования как философия человека: история и современность. Мат-лы всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. – 320 с. – С. 45-50 (0,4 п.л.)
43. Врублевская Е.Г. Педагогическая культура педагога как феномен педагогической реальности / Е.Г. Врублевская // Актуальные проблемы образования в Дальневосточном регионе. Сб. науч. ст. по материалам международной конференции. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. – 425 с. – С. 298-303 (0,4 п.л.)
44. Врублевская Е.Г. Духовное становление школьника как педагогическая проблема / Е.Г. Врублевская // Современные проблемы образования. Сб. науч. ст. по материалам международной конференции. – Moonbae-dong, Yongsan-gu, Seoul, Korea, 2005. – 352 с. – С. 47-54. (0,5 п.л.)

45. Врублевская Е.Г. Педагогические основы «Школы понимания» / Е.Г. Врублевская // Личностно-профессиональная деформация специалистов педагогических профессий. Сб. науч. ст. по материалам международной научно-практической конференции. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2004. – Ч.2 – 269 с. – С.14-22. (0,5 п.л.)
46. Врублевская Е.Г. Гуманитарные смыслы корпоративного духа в образовании / Е.Г. Врублевская // Корпоративный дух образовательного учреждения как фактор саморазвития личности. Сб. науч. ст. по материалам международной научно-практической конференции. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2005. – 396 с. – С.63-68 (0,3 п.л.)
47. Врублевская Е.Г. Факторы становления педагогической культуры педагога в поствузовском пространстве / Е.Г. Врублевская // Современные проблемы образования. Сб. науч. ст. по материалам международной научной конференции. – Хабаровск, ХГПУ, 2006. – 215 с. – С. 45-67. (1,4 п.л.)
48. Врублевская Е.Г. Пространство жизни педагогической культуры педагога как источник ее становления / Е.Г. Врублевская // Всероссийская научная конференция «Личность в современном обществе: социализация, поведение, общение». – Чита: ЗабГГПУ. – 2007. – 224 с. – С.59-62. (0,2 п.л.)
49. Врублевская Е.Г. Педагогическая деятельность в контексте гуманитарного подхода / Е.Г. Врублевская // Национальные приоритеты Российского образования: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 208 с. – С.95-103. (0,5 п.л.)
50. Врублевская Е.Г. Становление педагогической культуры педагога: контекст педагогической психологии / Е.Г. Врублевская // Психолого-педагогические аспекты культурного развития личности: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2007. – 353 с. – с. 9-26 (1,1 п.л.)
51. Врублевская Е.Г. Инновация рождается в человеке / Е.Г. Врублевская // Инновации в образовательной деятельности: Материалы международной научно-методической конференции. – Хабаровск, ДВАГС, 2007. – 168с. – С. 79-89. (0,6 п.л.)
52. Врублевская Е.Г. Педагогическая культура преподавателя как фактор повышения качества образования в высшей школе / Е.Г. Врублевская // Инновации в образовательной деятельности: Материалы международной научно-методической конференции. – Хабаровск, ДВАГС, 2007. – 178с. – С. 77-89 (0,7 п.л.)
53. Врублевская Е.Г. Открытие человека в эстетических переживаниях школьника / Е.Г. Врублевская // Эстетическое пространство детства и формирование культурного поля школьника. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб, Институт детства, 2007. – 226 с. – С. 60-72 (0,7 п.л.)
54. Врублевская Е.Г. Безграничность культуры в пространстве профильной смены / Е.Г. Врублевская // Детский оздоровительный: воспитательное пространство. Сб.статей. – М.: МОО «Содействие детскому отдыху», 2008– С.13-17 (0,4 п.л.)
55. Врублевская Е.Г. Концептуальные подходы к процессу саморазвития ребенка в пространстве лагерной смены / Е.Г. Врублевская // Детский оздоровительный лагерь: воспитательное пространство. Сб.статей. – М.: МОО «Содействие детскому отдыху», 2008 – С.17-21. (0,3 п.л.)