Российская Федерация

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Брянский государственный университет

имени академика И.Г. Петровского

Социально-экономический институт

Факультет технологий и дизайна

Реферат

На тему: «Генезис ценностей высшего образования в зависимости от условий социального развития общества»

Выполнил:

cтудент 1с курса ОЗО

Цыганок М.И.

Проверил:

к.п.н., доцент, Исаченко Ю.С.

Брянск-2010

Оглавление

1. Генезис и развитие идеи толерантности в истории образования

2. Аксиологические основания образования

3. Социальная обусловленность ценностей образования

4. Генезис высшего образования: его цели и ценности

5. Европейский гуманизм и развитие теории высшего образования

6. Традиции отечественного высшего образования

Список литературы

1. Генезис и развитие идеи толерантности в истории образования

Проблема толерантности является предметом изучения философии, социологии, психологии, этнографии, истории, религиоведения, культурологии и др. наук. Для педагогики она приобрела особое значение в последнее десятилетие в условиях гуманистического воспитания. Для истории педагогики идея толерантности не является абсолютно новой. И возникновение ее связывают с поисками альтернативы явления талиона: «Душу за душу, глаз за глаз, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу». Талион (лат. talio - возмездие, равное по силе преступлению) вошел в историю развития нравов и нравственного воспитания, во-первых, как воплощение уравнительной справедливости, а во-вторых, как исторически первая форма легитимного насилия. Это был древний обычай, регулировавший взаимоотношения в оскорблении и обязывавший ограничиваться в воздаянии ущербном, точно соответствующим нанесенному вреду. Примерно в тот же период возникает одно из первых древних нормативных требований, которое можно рассматривать как противовес талиону «золотое правило нравственности»: «Не поступай по отношению к другим так, как ты не хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». Исторически это требование фигурировало под разными наименованиями: краткое изречение, правило, заповедь, основной принцип, поговорка, предписание и т.д. Термин «золотое правило» закрепился с конца I века.

Первые упоминания о «золотом правиле» содержатся в Махабхарате, в изречениях Будды, трудах Конфуция, Гомера, Геродота. Новый Завет отвергает все формы насилия не только над человеком, но и над живым существом вообще. Буддизм безоговорочно осуждает насилие, зло, лицемерие, человеконенавистничество. В Коране «Золотое правило» не зафиксировано. В Библии «золотое правило» упоминается в ветхозаветной книге Товита и дважды в Евангелиях при изложении Нагорной проповеди. Исходя из этого, внимание нас, педагогов, должно быть, обращено на степень представленности в культурах разных народов таких показателей, как уступчивость, компромиссность, а с другой стороны, на стремление к независимости, готовности пойти на риск, агрессивность. В.С.Кукушин указывает, что этническая общность выбирает ту или иную практику воспитания в зависимости от качеств, необходимых для выживания человека в данной культуре, формирование которых в значительной степени зависит от жизни людей во взрослой жизни: «среди членов земледельческих и скотоводческих общин, прежде всего, требуются и ценятся добросовестность, ответственность, заботливость, а для обществ кочевников, охотников, собирателей необходимы независимость, самостоятельность, готовность пойти на риск, агрессивность. Соответственно в этих обществах выбирается разный тип воспитания, формируются и закрепляются из поколения в поколение определенные черты национального характера».

Если анализировать русскую культуру, к которой принадлежит и Москва, то она складывалась как земледельческая, требовавшая совместных трудовых усилий людей в условиях суровой природы, поэтому детей воспитывали так, чтобы у них росла вера не столько в собственные силы, сколько в совместные усилия и помощь членов группы, стремление к послушанию и коллективизму. Во всех культурах, в том числе и в русской, признается «золотое правило», которое и генетически, и по существу представляет собой отрицание талиона, расставляет акценты на отношении человека к себе через его отношение к другим. Понимается, что человек необходимо должен и хочет руководствоваться нормами, которые имеют достоинство всеобщности, т.е. не разрушают связей с другими людьми, а открывают перспективу сотрудничества с ними. Для этого человеку необходимо мысленно поставить себя на место другого (других), а другого поставить на свое собственное место.

Сравнительные исследования канадского ученого У.Ламберта особенностей воспитания в 11 странах показали, что жесткость и требовательность родителей больше зависит не от их этнической принадлежности, а от их социального положения. Во всех странах родители рабочие были склонны к большей требовательности, чем представители среднего класса, что по-видимому является функциональным для воспитания послушания у будущих наемных работников. В странах, где преобладают нуклеарные семьи (США, Мексика, Германия) дети чаще проявляли дружественные формы поведения, усваивали товарищеские нормы, редко были агрессивными. И наоборот, в культурах с множеством социальных ролей и иерархической структурой, где даже родственники часто выступают в роли конкурентов, у детей воспитывается дух соперничества, умение добиваться помощи для достижения своих целей, эгоистическая доминантность, конкурентность.

Правда, есть отдельные исследования, доказывающие этнические причины, приводящие к агрессивному поведению. При изучении межэтнической или внутриэтнической агрессии, доказывает, что при поощрении межэтническая агрессивность поднимает общий уровень агрессивности всего этноса и увеличивает число людей, которые обладают психологической готовностью перейти от враждебности к агрессии. Подобные исследования свидетельствуют о том, что толерантность и агрессия все же часто идут рядом, но выступают антиподами друг другу; что проявления того или иного поведения по критерию толерантности часто в тех или иных культурах или у тех или иных этносов неодинаковы.

# 2. Аксиологические основания образования

В структурно-функциональном понимании общества четко разделяется социальная и культурная сферы. Сфера культуры с ценностями в центре организует социальную структуру вокруг своих норм.

Эта специфика проявляется и на уровне личности. Дробление психического «Я» у современного человека связано с дискретностью его ценностного поля. Если в личностной структуре самореализация соотносится с ценностями и оказывается средством восстановления целостности индивида, то ролевая (социальная) функция личности обращена к дискретному существованию. Поэтому при деформациях ценностного поля общества на личностном уровне возникает дисгармония между рефлексией над нормативной стороной деятельности и ее ценностным основанием и собственной самооценкой.

Кроме того, ценности могут быть также представлены как совокупность универсальных категорий, в которых выражено единство данного общества на каждом этапе его историко-культурного развития. Именно эта особенность придает системе целостность, которая, однако, не означает единообразия множества ценностных установок, последние оказываются вариациями на тему некоей основной базовой идеи культуры.

Ценностные системы обладают регулятивным свойством при условии создания единой сети значений и понимания причинной и целевой обусловленности поведения и действий индивида или группы. В культурологической интерпретации ценностная система в образовании содержит внутри себя возможные варианты ответов на вызовы, идущие от конкретной реальности.

Диалектическая взаимосвязь между культурой и образованием, возможности последнего оказывать существенное влияние на состояние духовности в обществе делают сегодня актуальной задачу разработки методологических и теоретических основ реформирования образования.

# 3. Социальная обусловленность ценностей образования

Существенным для индивидуального ценностного самоопределения является не только содержание ценностей, но и их динамика. Механизм трансляции ценностей невозможен без символической формы.

Нереализуемые ценности представляют опасность не только для индивида, но и для общества, поскольку поиски реализации невостребованных ценностей могут приобрести деструктивный характер.

Основная социальная функция образования имеет адаптивный характер, поскольку помогает обществу получить индивида, успешно выполняющего его (общества) задачи.

Встраивание ценностных параметров в образовательную деятельность обусловлено рядом факторов, одни из которых осложняют, а другие создают условия для такого процесса. Уже сам институт образования является важнейшей социальной ценностью. Кроме того, многие ценности, существенные для образования, были выработаны в духовной сфере человеческой деятельности. Это те самые части ценностной мозаики, которые имеют транскультурный характер, их ценность в исторической перспективе не уменьшается оттого, что они либо трудно реализуемы, либо редко встречаются в качестве ориентиров поведения людей.

Образование как важнейшая часть социально-адаптивной системы, не имеет права использовать в своей практике мифологические ориентиры, но оно может обустроить поле своего воздействия на индивида таким образом, что он сам получит возможность выбирать свои ориентиры.

Необходимо различать целе-ориентиры и смысло-ориентиры образования. Целе-ориентиры в большей степени связаны с ролевыми структурами и нормативами, если индивид является частью какой-либо социальной целеорганизующей программы, выгодной для определенных групп или институтов; смысло-ориентиры связаны с ценностными индивидуальными структурами, которые могут обнаруживать себя в пограничных ситуациях.

образование генезис толерантность гуманизм

4. Генезис высшего образования: его цели и ценности

Среднее образование в Древней Греции было представлено двумя институтами: гимнасиями и эфебией (учреждением, завершающим систему среднего образования). Эфебия служила не столько целям образования (получению новой информации), сколько приобретению практических навыков.

Юноши, проявившие способности к абстрактному мышлению, переходили на первую ступень государственного «высшего образования». Окончивший вторую стадию «высшего образования» (31-35 лет), которая состояла в углубленном изучении философии, становится мудрым и способным мысленно созерцать первообразы сущего. Именно такой человек включается в управленческую элиту государства, и только такие, как он, имели право осуществлять функции государственного управления. Римская система «высшего», среднего и начального образования переняла многое из греческой практики.

В средневековье центрами образования стали монастыри. Впервые монастырские школы были созданы при бенедиктинских монастырях, а со временем данный тип школ стал одним из самых распространенных в средневековом обществе. Позже к ним добавились бродячие монашеские ордена – францисканцы, доминиканцы, августинцы, кармелиты. Несмотря на различия в способах их организации и интерпретации Писания, бродячие монахи не просто учительствовали, просвещая прихожан с кафедр соборов, в церковных приходах, – они шли в народ. Идея монашеской проповеди в миру дополняется, таким образом, идеей монашеской жизни в миру. Следовательно, христианство содержит в себе образовательный мотив, обязательный не только для церковного клира и монашества, но и для всякого христианина.

В светской системе образования в средние века можно выделить три основных направления. К первому относятся цеховые и гильдейские школы, возникшие на рубеже XIII–XIV веков, как следствие роста экономического могущества городов. Второе направление было представлено рыцарской аристократической системой образования. Третье направление возникновением предуниверситетов – высших школ светского типа, как, например, медицинской школы в Салерно; юридической школы в Падуе или Болонье; возникновением, собственно, университетов и к концу средневековья – академий. Некоторые исследователи считают уже Болонскую высшую юридическую школу первым в истории университетом (возникла, возможно, в 1088 году).

Таким образом, процесс зарождения университетов, частных высших школ происходил именно в городах. Большинство европейских городов были самоуправляющимися республиками, и там сложились условия, в чем-то напоминающие жизнь древнегреческих полисов. Поэтому закономерен тот факт, что университет – продукт именно европейской культуры.

# 5. Европейский гуманизм и развитие теории высшего образования

Говоря о теории образования применительно к периоду нового времени (XVI–XVIII вв.), следует иметь в виду, что идейно-философский и культурно-исторический контекст этого времени определяется такими эпохальными событиями, как Возрождение, Реформация, Контрреформация, Просвещение.

Меритократическая тенденция (В. де Фельтре) заключается в переносе акцентов в области образовании высшего порядка на подготовку интеллектуальной элиты. Однако элитарная тенденция вступала в острое противоречие с традиционным содержанием университетских теорий образования того времени. Комплекс причин вызвал значительное снижение социального престижа университетского образования, в результате чего студенты начинают все больше рекрутироваться из числа социальных аутсайдеров, что делало университетскую образованность доступной для широких социальных слоев, вплоть до маргинальных.

Основу технократической тенденции (Р. Ашам), очевидно, следует искать в том компоненте теоретического наследия гуманистов, согласно которому признавалась возможность преобразования человеческой природы в процессе образовательной деятельности.

Наступление Реформации поставило перед теоретиками образования высшего порядка ряд проблем и стимулировало появление новой волны в теоретической мысли. Первым откликнулся на вызов времени М. Лютер, его идеи были развиты и приведены в стройную систему профессором Ф. Меланхтоном. Центральными идеями системы Лютера-Меланхтона были: признание определяющего значения для образования высшего порядка частных инициатив, передача прав на санкцию и патрональных функций от католической иерархии к местным властям и руководству религиозных общин.

Наиболее полное и законченное воплощение гуманистические и реформационные идеи и принципы нашли в концепции университета, содержащейся в сочинениях Я.А. Коменского. Им была создана поистине эпохальная доктрина, определившая развитие университетского образования более чем на двести лет. Я.А. Коменский считал, что к научному образованию в университете должна привлекаться только наиболее талантливая молодежь, а определение пригодности кандидатов на получение научного образования признавалось исключительной компетенцией специальных уполномоченных властями лиц.

Эпоха Просвещения дала миру таких знаменитых мыслителей, как Дж. Локк, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др. В своих сочинениях они затрагивают и проблемы университетского образования, и его ценностей. Истинное содержание университетского образования должно состоять из обучения и воспитания добродетелей и благородства. Философы высказываются в пользу преобладания воспитательного компонента в университетском образовании, так как, культивируя схоластическую ученость, университеты совершено не проявляют заботы о нравственном совершенствовании обучающейся в них молодежи.

# 6. Традиции отечественного высшего образования

Система высшего образования, существующая сегодня в нашей стране, в своей основе сложилась еще в годы первых пятилеток и в дальнейшем претерпевала лишь незначительные изменения. Главное назначение образования заключалось в социализации и профессионализации личности с позиций ее максимальной общественной полезности; причем цель обучения виделась в овладении определенными знаниями, умениями и навыками, т.е. нормативами, заданными системой и носящими характер универсальных требований, столь необходимых в условиях индустриализации и кардинального обновления всех сфер экономики и жизни общества.

Массовое создание отраслевых вузов – в первую очередь втузов, педагогических и медицинских институтов – стало знамением того времени. При этом в первой пятилетке сроки обучения нередко сокращались до 2–3 (3–4) лет за счет сокращения в учебном процессе дисциплин, не относившихся к разряду специальных, обеспечивавших профессиональную подготовку. Университеты превратились в своего рода изгоев и подвергались реорганизациям. Хотя впоследствии многие очевидные издержки подобного революционного преобразования высшей школы были преодолены, но отраслевая специализация вузов сохранилась на десятилетия.

Один из приоритетов реформы образования конца 60-х – начала 70-х гг. заключался в переориентации подготовки учащихся от сиюминутных, текущих нужд к перспективным, устремленным в будущее потребностям народного хозяйства. Идеологической подоплекой служила модная тогда идея «гармонически и всесторонне развитой личности».

Однако в последующие 70-е – 80-е годы, в результате коренных изменений в мировой науке, технике, технологии, а также в результате процессов, связанных с информатизацией, не учтенных при осуществлении в СССР политики в области образования, отечественная система образования перестала отвечать требованиям времени и соответствовать мировому уровню. Это происходило из–за того, что образование считалось сферой непроизводительной (в отличие, например, от промышленности) и потому финансировалось по «остаточному» принципу, т.е. из той бюджетной суммы, которая оставалась после затрат на другие сферы народного хозяйства.

Такая ситуация в области образования привела к тому, что из стран лидеров, по уровню охвата высшим образованием, Россия после 1991 г., оказалась вытесненной по этому показателю даже из первой десятки.

В 90-е годы, наметились тенденции к осуществлению глубоких и всесторонних изменений в сфере образования. После распада СССР новое российское государство и его органы власти попытались сформулировать и воплотить в законы свое концептуальное видение, основные направления и пути реформирования образования, в том числе высшей школы.

В реформировании российской высшей школы предстоит решить сложные задачи, обусловленные как потребностями устойчивого развития России, так и парадигмами современного мирового образования. Опыт последних лет убедительно показал, что некритическое заимствование чужых образцов и игнорирование российских традиций ведет к нежелательным результатам. Поэтому необходим вдумчивый подход к обновлению отечественной высшей школы.

Список литературы

1. Кобылкин Р.А. Ценностные ориентиры человека в современной России // Материалы Второй Международной конференции «Человек в современных философских концепциях» 19-22 сентября 2000 г. В 2 ч. – Ч.1. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. – С.145-147.
2. Кобылкин Р.А. Проблемы гуманитаризации высшего образования // Материалы II межвузовской региональной научно–практической конференции «Философские и психолого-педагогические проблемы современного высшего образования» 20-23 апреля 2001 г. –Кисловодск: Изд-во филиала СевКавГТУ, 2001. – С.94–95.
3. Кобылкин Р.А. Высшее образование в социальной парадигме средневековья // Вестник ВолГМУ №8: Сб. научных трудов. – Т. 58. –Волгоград: ГУ «Издатель», 2002. – С. 191–194.
4. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования (под ред. З.И. Равкина ).— М: 1994.—280с.
5. Богуславский М.В. Национальные ценностные приоритеты образования и воспитания в наследии философов русского зарубежья /1920-е -1950-е гг./ Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания /вторая половина XIX — 90-е года XX вв./. — М.: ИТОП, 1997. — С. 61—95.
6. Новиков A.M. Профессиональное образование России ( Перспективы развития).—М.: НПО РАО, 1997.—254с.
7. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования — одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / Образование: идеалы и ценности (историко-теор. аспект). — М.: 1995.—С.4—12.