

References

- 1 Plato. *Dialogues. Philosophical heritage*, Moscow: Thought, 1986, 98, p. 607.
- 2 Knyazev V.A. *Eurasian Law Journal*, 2012, 7 (50), p. 57–60.
- 3 Dzhurinsky A.N. *The history of foreign pedagogy: Training manual for universities*, Moscow: FORUM — INFRA-M, 1998, 272 p.
- 4 Comenius J.A. *Selected pedagogical works in 2 volumes*, vol. 2, Moscow: Pedagogy, 1982, 576 p.
- 5 Helvetius K. *On mind. — comp.* 2 vols, vol. 1, Moscow: Thought, 1973, 647 p.
- 6 Holbach P.A. *Catechism of the nature or conversations about the basics of morality*, Selected works in 2 v., V. 2, Moscow: Thought, 1963, 563 p.
- 7 Kant I. *Works in six volumes*, V. 4, Part 2, Moscow: Mysl', 1965, 478 p.
- 8 Hegel G. *Philosophy of law*, Moscow: Mir knigi, 2007, 464 p.
- 9 Belinsky V.G. *Complete set of works. In 9 volumes*, T. 3, Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1978, 614 p.
- 10 *Soviet democracy and the rule of law*, Moscow: Yuridicheskaya literatura, 1983, 160 p.
- 11 Novgorodtsev P.I. *Introduction to the philosophy of law. Crisis of modern sense of justice, A series of «world of culture, history and philosophy»*, Sankt Petersburg: Publisher «Lan», St. Petersburg University of the Ministry of Interior of Russia, 2000, 352 p.
- 12 Kistyakovskiy B.A. *State and the individual*, Sankt Petersburg: Slovo, 1993, 512 p.
- 13 *Russian Pedagogical Encyclopedia*, <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/16/page108.html>
- 14 Blonsky P.P. *Selected pedagogical works*, Moscow: APN RSFSR, 1961, 659 p.
- 15 Makarenko A.S. *Educating citizens* / Comp. Beskina R.M. and Vinogradova M.D., Moscow: Prosveshchenie, 1988, 304 p.
- 16 Rubinstein M.M. *The problem of a teacher*, elibrary.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_problema-uchitelya_1927/go;0;fs;1/
- 17 Sukhomlinsky V.A. *Birth of a citizen: Per. RBM.* / Sukhomlinsky V.V., 3rd ed., Moscow: Molodaya gvardiya, 1979, 335 p.
- 18 Bim-Bad B.M. *Educational Encyclopedic Dictionary*, Moscow: Bol'shaya ros. enciclopedia, 2002, 528 p.

УДК 101.1+37.013.73

О.А.Береговая

Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия
(E-mail: zaroza@mail.ru)

Компаративная философия образования как перспективная исследовательская стратегия

В данной статье обосновывается необходимость компаративной философии образования как области философского знания. Отмечено, что она интегрирует знания многих дисциплин (сравнительной педагогики, философской компаративистики, истории философии, истории педагогики и образования и др.) для изучения различных философско-образовательных традиций человечества. Автор акцентирует внимание на теоретических аспектах компаративной философии образования. Методологическим основанием исследования выступает философская компаративистика.

Ключевые слова: компаративная философия образования, философские знания, сравнительная педагогика, философская компаративистика, история философии, история педагогики и образования, традиции человечества.

Изменение современного мира происходит стремительно. Это связано с широким распространением новых информационных технологий, преобразованием коммуникационной среды, растущей взаимосвязью и взаимозависимостью стран и народов. Развивающаяся транснациональность мира сопровождается поразительным единообразием и одновременностью многих процессов: демократизации, либерализации и открытости экономик, общего модуса нравственной направленности, происходящих на глобальном (общецивилизационном) уровне.

Как видим, изменения в обществе на глобальном уровне отражают и вызывают изменения в образовании. Речь идет о формировании единого мирового образовательного пространства, которое Б.Л. Вульфсон определяет как «совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению

в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе», обращая внимание на «их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни современного мира» [1].

Наиболее серьезным явлением современного мира является глобализация образования, которая проявляется двояко. С одной стороны, она представляет собой процесс интеграции образования, который способствует взаимопроникновению культур, обмену опытом, научной и академической мобильности, ведет к возможности использования и овладения разнообразными педагогическими концепциями и методиками.

С другой стороны, глобализации присуща унификация, т.е. такая универсализация, что зачастую ведет к дестабилизации национальных образовательных и воспитательных систем, стиранию их уникальных различий, усиливает стремление к индигенизации образования. Индигенизация означает локализацию, укрепление цивилизационной независимости незападных цивилизаций.

Вне всякого сомнения, что процессы развития западной глобализации, называемой Р. Эймсом «макдональдизацией» и «товаризацией», будут продолжаться. Иногда глобализацию даже называют культурной и идейной «колонизацией», «экспансией», связанной с «либеральной демократией, независимым индивидом и рационализмом», но, как считает Р. Эймс, такой взгляд на глобализацию сейчас трансформируется [2]. Речь идет о том, что на «мировой арене» все больше проявляются голоса не-западных культур. Признание означает доступность культурных форм и процессов, приводящих к местной и региональной специфике.

Результаты такого общественного развития находят свое отражение в дисциплинарном развитии философии образования. Глобализация в области знаний означает, что в ней долго превалировал единый взгляд как на преимущественно западноевропейскую линию развития философии образования, но сами глобализационные силы начинают действовать как гидравлический пресс, выталкивая на поверхность не-западные ее течения. Философия образования здесь предстает не как сумма направлений и теорий образования, а как целостное социокультурное явление. Она проявляет себя через многообразие направлений и школ, которые не разъединяют ее на части, а способствуют устойчивости и целостности. Таким образом, описанный выше процесс способствует более быстрому выходу на поверхность идей, течений и направлений национально-региональных традиций философии образования, которая обретает плюралистичную форму.

Существовавшая долгое время линия западноевропейской и англо-американской философии образования заметно изменилась. Ее доминанта была нарушена в связи с появлением множества национально-региональных «философий образования»: китайской, японской, африканской, латиноамериканской, турецкой, индийской и т.д. Современная философия образования стремится концептуально осмыслить процессы, происходящие в образовании, на глобальном, национальном и региональном уровнях. Сравнительные исследования важны в силу происходящих процессов глобализации и регионализации, интеграции и модернизации образования, межкультурного диалога и обмена, необходимости критического отношения к системе западных ценностей. Названные выше проблемы являются сегодня одними из ключевых в компаративных исследованиях в социологии, философии, психологии, педагогике, культурологии, политологии и других науках.

В данном исследовании обосновывается необходимость *компаративной философии образования* как области философского знания, которая интегрирует знания многих дисциплин (сравнительной педагогики, философской компаративистики, истории философии, истории педагогики и образования и др.) для изучения различных философско-образовательных традиций человечества.

Назрела необходимость проведения сравнительных исследований, критического осмысления системы западных ценностей и поиска новых смыслов образования, адекватных современному общечивилизационному развитию и учитывающих национально-региональную специфику. Особенностью современного этапа развития философии образования является философский плюрализм — как попытка синтеза различных философских концепций, рассмотрение их как взаимодополняющих, а не исключающих друг друга.

Кроме того, сравнительное изучение образования сегодня как никогда нуждается в философском наполнении. Не в полной мере осмыслена проблема заимствования зарубежного опыта, с которой сталкивается российское (и не только российское) образование в последнее время. Она проявляется не только в конфликте образовательных моделей, методик, но и ведет к мировоззренческому, ценностному, нередко и ментальному конфликту. Любой инородный опыт хорош лишь тогда, когда служит

во благо нации, национальной культуры и укрепления нравственных сил общества. Данное обстоятельство особенно важно для российского образования на современном этапе его модернизации.

С давних времен люди пытались понять и объяснить сходства и различия между собой и другими людьми. Представители разных стран и народов начали взаимодействовать между собой в сфере торговли, во время путешествий и войн, религиозных миссий. Развитие интенсивных межкультурных образовательных и научных контактов и связей, наличие общих проблем также требуют обращения к компаративной методологии.

Традиционно сравнительные исследования образования развивались в русле сравнительной педагогики, в методологии, теории и практике которой накоплен богатый опыт. В настоящее время ощущается противоречие между огромным наплывом исследований как со стороны российских, так и зарубежных ученых и возникшей потребностью в систематизации накопленных знаний. С выходом на научную арену философии образования методологический инструментарий сравнительной педагогики не может в полной мере удовлетворить компаративистское исследование. Необходимо признать, что требуется расширение методологической базы, применение методологии *философской компаративистики* к анализу философско-образовательных проблем. Сравнительный анализ позволяет осуществить сопоставление, сравнение, анализ и синтез идейно-смыслового «ядра» философии образования с целью прояснения предельных оснований образования и выработки его стратегических ориентиров.

Необходимость компаративной философии образования получила обоснование в трудах Дж. Дьюи, Т. Маклафлина, Дж. А. Миллигана, Е. Стэнфила, А. Уидянта, Х. Чанга, У. Файнберга, Т. Ригана и других.

В своей статье «Образование, философия и сравнительная перспектива» Т. Маклафлин обращает внимание на то, что философский подход к образованию нуждается в сравнительном измерении и что компаративный подход к образованию требует философского подхода [3].

В статье «Образование без границ? На пути к компаративной философии образования» авторы Дж. А. Миллиган, Е. Стэнфил, А. Уидянта, Х. Чанг [4] отмечают, что большинство исследований в области международного и сравнительного образования игнорируют философские методы исследования. Авторы демонстрируют на примере Пакистана, Китая и Камбоджи возможности сравнительной философии образования и применение философской методологии к изучению сравнительных проблем образования.

И хотя сегодня в западной науке это отдельные статьи, тем не менее присутствует наличие огромного исследовательского материала как с позиции философской компаративистики, так и собственно в философии образования, который нуждается в глубокой научной проработке, систематизации и переосмыслении с позиций нового видения — *компаративной философии образования*. Данный материал может послужить почвой для обоснования компаративной философии образования, разработки ее методологии, понятийного аппарата, основных положений.

В современной российской науке обосновывается взгляд на компаративную философию образования с позиции философской компаративистики [5]. Данное направление утвердилось еще с 30-х годов XX в. с целью культурного синтеза, развития познания, расширения мировоззрения, поиска методологических оснований интегративных процессов различных философских систем [6]. В ней утвердились идеи аутентичности и *самоидентификации национальной философской культуры* [7; 8, 9]. Основные направления сравнительных философских исследований связаны с *сопоставлением* философских систем, отдельных мыслителей Запада и Востока, России и Европы, Латинской Америки и Запада и т.д. Предмет философской компаративистики — это не только философские культуры великих цивилизаций («философских цивилизаций»), но и проблемы, связанные с различиями и сходством между ними [7; 8, 9]. Фактически она дает методологическую базу сравнительных исследований.

Философская компаративистика (как совокупность методов и приемов, разрабатываемых в Центре философской компаративистики и социогуманитарных исследований философского факультета СПбГУ) выступает методологическим основанием исследования. Ее применение исходит из общефилософской и общеметодологической плюралистически-интеграционной установки петербургской школы философской компаративистики — признания многообразия в философской мысли и уникальности философских учений, традиций и культур (А.С. Колесников, М.Я. Корнеев, Ч.Э. Алиева и другие).

Сравнительный анализ как метод познания изучает и проблематизирует способ выявления сходств и различий, общего и особенного, универсального и локального в исследуемых философско-образовательных направлениях, традициях, школах. Сравнительно-исторический метод дает возможность выявить преемственность и эволюцию идей относительно философии образования в истории магистральных философских направлений.

Важным вопросом является вопрос определения предмета исследования компаративной философии образования. Особенностью современного этапа развития философии образования является плюрализм — как попытка синтеза различных философских концепций, рассмотрение их как взаимодополняющих, а не исключающих друг друга. В области философии образования сосуществуют, борются, не вытесняя друг друга, множество вероятностных культурных образцов снятия, разрешения, преодоления проблем развития педагогики.

Как пишут А.П. Огурцов и В.В. Платонов, «философские концепции образования, сосуществующие, конкурирующие между собой или сменяющие друг друга, базируются на определенных *образах образования*. Это первичные образы-интуиции задают специфическое видение образовательной действительности, являются точкой отсчета в анализе процессов и актов образования» [8; 5, 6].

Например, диалогическая философия образования понимает под образованием диалогическую Встречу «Я» и «Ты», которые взаимоинтенциональны и составляют отношения «учитель–ученик».

Предметом компаративной философии образования является «сопоставление различных концепций образования, рефлектируя над их основаниями, выявляя основания каждой из них и подвергая их критическому анализу, находить предельные основания образовательной системы и педагогической мысли, которые могут служить почвой для консенсуса столь разноречивых позиций» [8; 5].

Таким образом, в центре внимания компаративной философии образования необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций, научных школ, интерпретирующих с разных точек зрения вопросы воспитания и образования.

Компаративная философия образования выполняет ряд функций: *методологическую* — выработка наиболее общих принципов и методов познания сравниваемой образовательной действительности; *мировоззренческую* — формирование представлений об отношении между человеком и окружающим его миром, средой обучения; *гносеологическую* — формирование знания о своем предмете; *аксиологическую* — выработка принципов ценностного подхода к действительности, целям и ценностям различных образовательных систем, мирового образовательного пространства в целом; *культурно-воспитательную* — влияние на процесс воспитания личности и воспроизводства различных культурных ценностей и норм; *объяснительную* — позволяет объективно объяснять тенденции в образовательной сфере; *прогностическую* — занимает в настоящее время важное место в современной системе научного знания и заключается в изучении образования как сферы, где существуют наибольшие возможности вмешательства в будущее; *интегративную* — системное целостное обобщение и синтез, как разнообразных форм познания, так и практики, опыта [5].

Ч.Э. Алиева предлагает модель двухуровневой методологии философского сравнения, которая может быть применена и для решения проблем концептуализации философии образования: *внешний* уровень — сравнение–сопоставление философских учений, концепций, традиций, культур различных регионов, выявляющее сходства и различия, общее и особенное и осуществляющее типологию философских систем, и *внутренний* — соотнесение «уникального с уникальным», «многого с одним», «уникального со всеобщим», сравнение по существу, уровень концептуального, герменевтического диалога [9; 221, 222].

Перспективной для решения средствами компаративной философской методологии является проблема целеполагания образования в разных странах. Проблема целеполагания может быть рассмотрена на различных уровнях целостного педагогического процесса. Цель является предвосхищенным результатом педагогической деятельности. Масштаб цели зависит от уровня целеполагания — от государственных целей образования до личных целей учащегося.

Далее необходимо остановиться на основных методологических принципах сравнительного анализа.

Аналогия как «исходно-базовый методологический принцип философской компаративистики предваряющим образом указывает на это отношение *соразмерности*, со-ответствия и сходства между вещами, на чем, собственно говоря, и держится философское с-равнение» [9; 213]. Аналогия в философской компаративистике означает изначальную соразмерность, сходство, совпадение «разноплановых» вещей, дающее основание для философского с-равнения — соотнесения «уникального» с «уникальным» [9; 224].

Исходно-базовым типом отношений, выявляемых путем сравнения, является диалектическое отношение *сходства и различия*. Данное отношение в работе раскрывается через такие концепты, как «универсальное (глобальное) и локальное», «общее и особенное», «свое и чужое» и т.д. «Сходство — это отношение, как минимум, двух вещей, при котором каждая из них обладает таким свойством или чертой, каким обладает и другая; это отношение, близкое равенству, однако равенство здесь не означает одинаковости» [9; 216]. Источник сходства вещей — происхождение из «единого». То, что повторяется в вещах, есть общее; это «единое» во «многом». *Общее* проявляется через единичное, особенное. *Особенное* — это уникальное, неповторимое, самобытное. Философская компаративистика исходит из диалектико-диалогического единства общего и особенного. Общее («единое») есть та основа, благодаря которой возможно различие, выявление различий. *Различие* — это такое отношение, как минимум, двух вещей, при котором каждая из них обладает таким свойством, которым не обладает другая, или когда одно в сравниваемом совпадает, а другое не совпадает [9; 217].

Универсальное всегда обнаруживается в конкретном, *локальном* (региональном и т.п.). Еще Данилевский показывал, что к универсальному мы восходим только через конкретное, национальные особенности, через принадлежность к культуре [10].

«Свое» и «чужое» понимается через необходимость понимания того, что «философия осмысливает себя через Иное. Это Иное обретается как внутри себя, так и вовне» [11; 24]. «В процессе познания мы должны понять Другого «в его другости», но при этом не менее важно и то, что познание Другого всегда неявно предполагает столкновение не просто с некоторыми непонятными фрагментами «чужой» реальности, а с реальностью Другого как целостностью. Таким образом, понятое познание позволяет увидеть «свою» реальность, изначально данную как единственно возможную, и вследствие этого уникальную и подлинную, через призму «чужого» мира, высвечивающего новые смыслы в привычном и обыденном, выводящем за рамки «культурной обусловленности» [12; 3].

Если говорить о философии образования, то сопоставление «своего» и «чужого» опыта в теории и практике образования помогает прояснению сущности последнего и выявлению его традиционных и новационных тенденций, постижению его концептуальных смыслов в социокультурной реальности. Для любой системы образования важен сравнительный анализ, который способствует поискам нового в образовании и пристальному вниманию к традиционному, заложенному веками. Вскрывая «чужие» проблемы образования, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью понимания истории, культуры, политической и идеологической ориентации той или иной страны, региона, цивилизации, а значит, и человечества в целом. «Благодаря этому процессу мы видим: любое сущее и Иное определяются друг через друга, движение о-пределения постоянно сплавляет и удерживает их. Именно поэтому возможность существования как сущего, а Иного как Иного дается в событии, осмысленном как Со-бытие. Само же Со-бытие, поскольку в процессе формирования сущего не только сплавляет сущее и Иное, но и удерживает их, сохраняет их как нечто самодостаточное и безотносительное, позволяет сохранить свободу как сущего, так и Иного. Встреча сущего и Иного, осмысленная как Со-бытие, есть диалог, в котором, опять же, происходит вышеуказанное антиномичное движение, которое удерживает и одновременно разрушает диалог, монолог, а также монологичность диалога и диалогичность монолога» [11; 27].

Важным методологическим приемом является *параллелизм* — полное совпадение, соответствие; появление одинаковых или сходных философско-образовательных концепций и культурно-образовательных явлений в разных социальных единицах, которое не может быть объяснено соседством, подражанием или влиянием.

Сравнительный подход в философии образования — концептуальное постижение не только через сравнение, но и через *диалог*. «Этот подход основан на стремлении услышать голос Иного, сравнить с «нашим» собственным и с голосом «сравниваемого» явления, мыслителя и т.п. При этом мы определяем не только первое и второе явления, сохраняем и удерживаем в диалектическом движении их тождественность и различие, но осуществляем собственное Со-бытие, которое формирует нашу современную ситуацию» [11; 30]. Философский диалог, или даже полилог, — специфическая форма взаимодействия направлений, школ и концепций по поводу постановки и разрешения философских проблем. Диалог необходим для выработки новых стратегий жизнедеятельности глобализующегося человечества, для выхода из глобальных кризисов, порожденных современной техногенной цивилизацией через осмысление философско-образовательных проблем.

Обращение к сравнительной проблематике имеет трудности методологического свойства. Разномыслие авторов, философский плюрализм, принадлежность к разным философским школам и на-

правлениям требуют высокой культуры научного анализа и вместе с тем преодоления одномерного, однозначного восприятия, мышления, свободного от апологетики, критицизма и моноидеологической заданности.

Итак, постсовременная ситуация и постмодернистский дискурс указывают на необходимость переосмысления предельных оснований образования, базовых понятий и методологических принципов философии образования в контексте преодоления ее «западоцентризма», прагматистских и технократистских установок. Осмысление философии образования с точки зрения плюралистического подхода ведет к признанию многообразия, равноценности, уникальности философских традиций, концепций и культур, а также относит к многоаспектности проблемы философского сравнения.

Список литературы

- 1 Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX–XXI вв. // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 3.
- 2 Ames R.T. Indigenizing Globalization and the Hydraulics of Culture: Taking Chinese Philosophy on its Own Terms // Globalizations. — 2004. — Vol. 1. — No. 2. — P. 171–180.
- 3 McLaughlin Terence H. Education, philosophy and the comparative perspective // Comparative Education. — 2004. — Vol. 40. — No. 4. — P. 471–483.
- 4 Milligan J.A., Stanfill E., Widyanto A., Zhang H. Philosophers Without Borders? Toward a Comparative Philosophy of Education // Educational Studies. — 2011. — No. 47. — P. 50–70.
- 5 Михалина О.А. Сравнительный подход в философии образования: Монография. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007; Михалина О.А. Философия образования: проблема концептуализации (сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов): Монография. — Новосибирск, 2010.
- 6 Raju R.T. Introduction to comparative philosophy. — Lincoln, 1962.
- 7 Колесников А.С. Философская компаративистика: Восток-Запад. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.
- 8 Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004. С. 5–6.
- 9 Алиева Ч.Э. Философская компаративистика: проблема концептуализации: Дис. ... д-ра филос. наук. — СПб., 2005. — С. 221–222.
- 10 Данилевский Н.Я. Россия и Европа. — М., 1991.
- 11 История зарубежной философии: компаративистский подход. — СПб.: Лань, 1997.
- 12 Ищенко Е.Н. Проблема реальности в философском и гуманитарном дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. — 2005. — Сер. 7. Философия. — № 2. — С. 3–20.

О.А.Береговая

Компаративті білім беру философиясы болашақты зерттеу стратегиясы ретінде

Мақалада білім беру компаративті философиясының философиялық білімнің аймағы ретіндегі қажеттілігі зерттелген. Ол әр түрлі пәндердің (салыстырмалы педагогика, философиялық компаративистика, философияның тарихы, педагогиканың тарихы мен білімі және т.б.) білімдерін адамзаттың түрлі философиялық-білімдік жөн-жоралғысының байқауы үшін интеграцияланды. Автор компаративті білім беру философияның теориялық қырларына зор көңіл аударды. Зерттеудің әдіснамалық негізі ретінде философиялық компаративистика сұрақтары саналады.

O.A.Beregova

Comparativ philosophy of education as perspective research strategy

In the given research the necessity of comparative philosophy of education as a part of philosophical knowledge is explained. It integrates knowledge from many disciplines (comparative pedagogics, philosophy of linguistics, history of philosophy, history of pedagogy and education and others) to explore the various philosophical and educational traditions of mankind. The author focuses on the theoretical aspects of comparative philosophy of education. Methodological basis of the research is the philosophical comparative studies.

References

- 1 Vulfson B.L. *Pedagogics*, 2002, 10, p. 3.
- 2 Ames R.T. *Globalizations*, 2004, 1, 2, p. 171–180.
- 3 McLaughlin Terence H. *Comparative Education*, 2004, 40, 4, p. 471–483.
- 4 Milligan J.A., Stanfill E., Widyanto A., Zhang H. *Educational Studies*, 2011, 47, p. 50–70.
- 5 Mikhulina O. A. *Comparative approach in education philosophy: monograph*, Novosibirsk: Prod. NGPU, 2007; Mikhulina O.A. *Filosofiya of education: conceptualization problem (comparative analysis of domestic and foreign approaches): monograph*, Novosibirsk, 2010.
- 6 Raju R.T. *Introduction to comparative philosophy*, Lincoln, 1962.
- 7 Kolesnikov A.S. *Philosophical comparative studies: East-West, Sankt Petersburg: Publishing house of St.Petersburg State University*, 2004.
- 8 Ogurcov A.P., Platonov V.V. *Images of education. Western philosophy of education. The XX century*, Sankt Petersburg: RHGI, 2004, p. 5–6.
- 9 Aliyeva Ch.E. *Philosophical comparative studies: the problem of conceptualization, dis. ... Dr.s philos. Sciences, Sankt Petersburg*, 2005, p. 221–222.
- 10 Danilevskiy N.Ya. *Russia and Europe*, Moscow, 1991.
- 11 *History of foreign philosophy: komparativistsky approach*, Saint-Petersburg: Lan', 1997.
- 12 Ishchenko Ye.N. *The Bulletin of the Moscow University*, 2005, Series 7, Philosophy, No. 2, p. 3–20.

УДК 377.8: 811

Н.А.Егорова

*Барановичский государственный университет, Белоруссия
(E-mail: egorov1977@yandex.ru)*

Профессионализмы как языковой факт педагогической деятельности

В статье рассмотрены содержательные связи между понятиями «профессиональная деятельность», «ментальность», «профессиональная культура». Раскрыты сущностные характеристики ментальности как основы профессиональной культуры педагога. Описан вербальный компонент профессиональной культуры, который находит проявление в профессионализмах. Определены системные связи между понятиями «специальные слова», «профессионализмы», «термин». Обоснована необходимость изучения фактов проявления педагогической ментальности носителями английского языка посредством аутентичных кинофильмов. Выявлены тематические особенности используемых профессионализмов и, соответственно, доминирующие ролевые позиции учителя в педагогической деятельности.

Ключевые слова: деятельность, ментальность, профессиональная культура, педагогическая ментальность, факт педагогической деятельности, профессионализмы, специальные слова, термин, кинофильм, тематическая группа.

Деятельность и ментальность

Деятельность как психическая реальность в профессиональном понимании выступает динамическим и конструктивным критерием оценки человека-профессионала, творчески создающего объемную и разноуровневую систему социальных отношений, включающую и ментальность социума.

В отечественной науке проблемы деятельности разрабатывались в различных аспектах: философских, культурологических, нравственно-этических, социально-исторических, общественно-политических. В психологии (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, М.Я.Басов, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, А.А.Смирнов, Б.М.Теплов, Д.И.Фельдштейн и др.) деятельность рассматривают через динамическую систему отношений взаимодействия субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа, опосредованно заключающего реализации практических и духовных позиций субъекта в предметной деятельности. В определении деятельности мы исходим из потребности человека как личности в познании и творческом преобразовании окружающего мира