

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет философии и социальных наук

**Принцип толерантности и
его применение в современном
образовательном процессе**

Материалы
6-ой научно-методической конференции
г. Минск, 24 марта 2009 года

В двух частях

Минск
2009

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

**Принцип толерантности и
его применение в современном
образовательном процессе**

Материалы
6-ой научно-методической конференции
г. Минск, 24 марта 2009 года

Часть 1.

Минск
2009

Редакционная коллегия:

И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин

Рецензент:

доктор философских наук, профессор Я. С. Яскевич

Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе (тезисы 6-ой научно-методической конференции). Минск, 24 марта 2009 года. В 2-х частях. Часть 1. Редколлегия: И.Л. Зеленкова, А.А. Легчилин. – Мн., БГУ, 2009. – 76 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями, аспирантами и студентами факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета к очередной факультетской научно-методической конференции, которые связаны с различными аспектами проблемы толерантности в современных образовательных стратегиях.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета	
<i>Рубанов А.В.</i> Социокультурные ценности студенческой молодежи Беларуси	6
1.1 <u>Кафедра философии культуры</u>	
<i>Зеленкова И.Л.</i> Феномен толерантности в восприятии студентов ...	9
<i>Врублевская Т.И.</i> Проблема толерантности: нравственное измерение	14
<i>Жукова С.П.</i> Толерантность как нравственный императив культуры современного общества	17
<i>Воробьева С.В.</i> Логика ксенофобии (к вопросу о методике оценки ксенофобии)	20
<i>Легчилин А.А., Ковган И.И.</i> Толерантность и образование	23
<i>Лещинская И.И.</i> Терпимость как основной модус свободы	24
<i>Румянцева Т.Г.</i> Толерантность: от социально-государственной стратегии к индивидуальному поведенческому принципу	27
<i>Беляева Е.В.</i> Рейтинговая система в курсе этики на факультете радиофизики	30
<i>Шубаро О.В.</i> Реализация принципа толерантности в преподавании религиоведения	32
1.2 <u>Кафедра философии и методологии науки</u>	
<i>Барковская А.В.</i> Толерантность как императив учебного процесса	37
<i>Новикова О.В.</i> Толерантность и мотивация в высшей школе: проблема корреляции	40
<i>Доброродний Д.Г.</i> Межличностная коммуникация как условие реализации принципа толерантности в аудитории	42
<i>Мацевич М.Я.</i> «Толерантность» как репрезентация широты взглядов или человеческой подлости	46
<i>Мацевич М.Я., Балошенко В.Л.</i> О «толерантности» с медицинской точки зрения	48
1.3 <u>Кафедра психологии</u>	
<i>Фролова Ю.Г.</i> Развитие толерантности к представителям стигматизированных групп в процессе преподавания психологии	51
<i>Слепович Е.С., Поляков А.М.</i> Коммуникативные барьеры во взаимодействии преподаватель – студент в процессе преподавания психологии	52
<i>Смирнова Ю.С.</i> Ослабление предубеждений и развитие толерантности как проблема формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста	55

Фофанова Г.А. Принципы диалогизма и толерантности в образовательном процессе	58
Куликович Т.О. Сложности и перспективы преподавания психологии иностранным студентам	60
Горбачев А.И. Толерантность в учебно-боевой подготовке военнослужащих	63
1.4 <u>Кафедра социологии</u>	
Титаренко Л.Г. Взаимная толерантность педагога и студента в процессе использования дистанционного метода обучения	65
Кучко Е.Е. Формирование инновационной культуры в образовательном процессе как фактор социальной толерантности	68
Гуцаленко Л.А. Цена и ценность толерантности	71
1.5 <u>Кафедра социальной коммуникации</u>	
Елсукова Н.А. Повышение квалификации преподавателей как основа качественных стандартов образования	73

ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации *шестой научно-методической конференции* факультета философии и социальных наук Белгосуниверситета «*Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе*» и отражают разносторонний опыт научной и методической работы преподавателей, а также позиции аспирантов и студентов факультета.

Структурная композиция данного издания достаточно проста: *Первый раздел* предваряется тезисами декана факультета (представляющими социологический обзор ценностных ориентаций молодежи) и объединяет работы преподавателей кафедр факультета; во *Втором разделе* размещены работы аспирантов и студентов.

Тезисы, *опубликованные в авторской редакции* (за исключением необходимых редакционных правок), отражают самые разнообразные аспекты восприятия преподавателями и студентами факультета тематики конференции.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая и организовавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям, аспирантам и студентам, принявшим участие в ее подготовке, а также деканату факультета философии и социальных наук за деятельную помощь в опубликовании сборника.

РАЗДЕЛ 1. Позиции преподавателей факультета

А.В. Рубанов

Социокультурные ценности студенческой молодежи Беларуси

Анализ социологических данных, полученных на основе опроса студентов 15 ведущих высших учебных заведений г. Минска, позволяет говорить о том, что в самом ядре ценностных ориентаций белорусской студенческой молодежи находятся любовь, семья, дети. Именно эта триада является самой привлекательной в жизненном самоопределении трех четвертей молодых людей (см. таблицу 1). Вторым важнейшим жизненным приоритетом молодежи выступает реализация своих способностей. Ее выбирает примерно каждый второй молодой человек. На третьем месте находится уважение и признание со стороны других людей. Характерно, что только на пятом месте в жизненных ценностях оказались деньги.

Такая иерархия жизненных приоритетов, безусловно, опровергает встречающиеся порой рассуждения о преимущественно материальной направленности жизненных стратегий современной молодежи. Молодежь, несомненно, лучше старших поколений адаптируется к рыночным отношениям, но для большинства молодых людей деньги – не самоцель, а средство достижения достаточно приемлемого уровня жизни и решения других жизненных вопросов.

Таблица 1.

Ценности, которым отдают предпочтение белорусские студенты, (в %).

Хорошая семья, любовь, дети	77,9
Самореализация (реализация своих способностей)	51,7
Уважение и признание других людей	44,0
Мастерство, высокий профессионализм	31,1
Деньги	28,9
Власть	6,2
Известность, слава	4,8

Растет ориентация молодежи на получение формального образования. Если в 1990 г. на 10 тыс. чел. в стране приходилось 185 студентов, то сейчас эта цифра превысила 400. Мы проанализировали мотивацию выбора юношами и девушками высшего учебного заведения.

Как видно из таблицы 2, две трети опрошенных студентов объяснили выбор своего учебного заведения интересом к приобретаемой специ-

альности. Данная мотивация наиболее благоприятна для заинтересованного, творческого освоения профессии. В то же время полученные результаты показывают, что большинство будущих студентов, делая профессиональный выбор, не задумываются над спросом на ту или иную профессию на рынке труда. Таким спросом мотивируют свой выбор учебного заведения только 22,4% опрошенных.

Таблица 2.

Мотивация студентами своего выбора учебного заведения, (в %).

Интерес к приобретаемой специальности	66,7
Высокое качество профессиональной подготовки в данном ВУЗе	52,4
Престиж профессии	33,7
Спрос на мою профессию на рынке труда	22,4
Сюда было проще поступить	13,1
Приемлемая стоимость обучения	9,4

Результаты социологических исследований позволили выявить интересный феномен, касающийся ориентации современной молодежи на культурные ценности. Суть его состоит в следующем: при некотором общем снижении интереса молодежи к культурной жизни у части молодых людей (примерно у 25-30%) он, наоборот, стал выше.

В этой связи особый интерес представляет вопрос о том, какие именно культурные возможности стали наиболее востребованными молодыми людьми? Как видно из таблицы 3, на первом месте для них, и это вполне объяснимо, стоит досуговая функция культуры. Но одновременно весьма существенна роль культуры в углублении знаний молодых людей, приобщении их к творческой деятельности и гуманистическим ценностям.

Таблица 3.

Роль культуры в жизни молодежи, (в %).

Функции культуры	Возраст	
	16-19 лет	20-29 лет
Досуговая (позволяют интересно провести свободное время)	48,6	39,2
Образовательная (углубляет знания, расширяет кругозор)	36,8	34,3
Творческая (дает возможность реализовать себя в художественном творчестве)	19,0	18,4
Гуманистическая (приобщает к подлинным ценностям жизни)	11,5	21,0

В системе жизненных приоритетов молодежи важную роль играет отношение к традициям и историческому опыту своего народа. Именно они задают систему координат, в пределах которой формируются вполне определенные ценностные ориентации и нравственные предпочтения. В этой связи важное значение приобретает выяснение вопроса о том, как относится молодежь к истории своей страны, какой интерес к ней проявляет.

Исследования показывают, что более трех четвертей молодых людей проявляют заметный интерес к белорусской истории, изучая ее в рамках учебных программ. Около 30% читают дополнительную литературу по исторической тематике. Общая картина интереса молодежи к различным периодам истории страны представлена в таблице 4. Как видим, наибольший интерес у молодежи вызывают исторические периоды развития Беларуси в период Великого княжества Литовского и в годы Великой Отечественной войны, когда особенно отчетливо проявились трудолюбие, свободолюбие, мужество и другие отличительные черты белорусского национального характера.

Таблица 4.

Интерес молодежи к разным периодам истории Беларуси, (в %).

Времена Киевской Руси	23,9
Период Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой	44,7
В составе Российской империи	13,2
Октябрьская революция и довоенный период	12,5
Великая Отечественная война	40,8
С окончания войны до объявления суверенитета	14,5
История суверенной Беларуси	24,3

В середине 90-х годов социологи нередко приводили результаты исследований, согласно которым покинуть свою страну в поисках лучшей жизни были готовы от 20 до 25% молодых белорусов. Как свидетельствуют результаты последних социологических опросов, таких сейчас не более 5-7%.

Феномен толерантности в восприятии студентов

Актуальность проблемы толерантности, как и ее «многоаспектная напряженность», достаточно очевидны, однако исследовательская парадигма данного феномена пока характеризуется содержательной и логической аморфностью. Это обстоятельство затрудняет концептуализацию проблемы, но, с другой стороны, стимулирует изучение различных проявлений ее «многоликости». Поскольку статус феномена толерантности определяется, прежде всего, практической значимостью, изучение его эмпирической фактуры представляется весьма интересным, даже в случае относительно небольшого ее объема. Кроме того, конкретизация этой фактуры применительно к специфике профессиональной деятельности позволяет рассматривать получаемые результаты в контексте возможного практического использования.

Высказанные соображения выступали в качестве мотивационного фона проведенного мной исследования студенческих мнений относительно некоторых аспектов толерантности, которое представляло собой не столько формальный, сколько содержательный анализ достаточно объемных студенческих работ, выполненных по заданному сценарию. Изучение этих работ (более 90, отделение социологии, 2 курс), характеризующихся, кстати говоря, высокой степенью добросовестности авторов, позволило получить целый ряд обобщений, часть которых предлагается в данных тезисах в качестве «информации для размышления».

1. Высказанные студентами мнения по поводу *определения понятия «толерантность»* позволяют сделать вывод, что большинство из них склонно рассматривать его не столько в узком, сколько в широком смысле, связанном с уважением к инакомыслию, к чужим мнениям, ориентациям, чувствам, т.е. ко всему, что позволяет каждому человеку придерживаться собственных взглядов («готовность признать права других не быть похожими на тебя и иметь свои взгляды, убеждения, ценности, не смотря на то, что они могут противоречить твоим»). Иногда, толерантность отождествляется с терпимостью, хотя и встречаются весьма конструктивные попытки разведения этих терминов (например, толерантность – это не только терпимость, но и уважение, миролюбие, сотрудничество, отсутствие предубеждения, неприятия, враждебности). В целом, описание студентами феномена толерантности (даже на уровне обыденного сознания, не фундированного специальным изучением литературы) соответствует известному определению в Декларации ЮНЕСКО (1995): «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание

богатого разнообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, ... это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...». Между прочим, наиболее ответственные студенты, уточнявшие свои позиции с помощью изучения литературы, проявили осведомленность относительно данного определения и согласие с ним.

2. Ответы на вопрос о *позитивных и негативных проявлениях* толерантности конкретизировали представления студентов и обнаружили их солидарность (за исключением одной работы) относительно двойственной природы данного феномена. Подчеркивая преимущественную *позитивную* значимость толерантности, студенты фиксировали ее способность придавать «защищенность» жизни человека; утверждать свое и чужое достоинство, «многоликость истины» и, соответственно, право людей «быть разными»; устранять «злобу, напряженность, предвзятость в отношениях»; укреплять «нравственные устои общества»; уменьшать конфликтность в личном и общественном бытии; гармонизировать различные культуры, религии и мир в целом. Понимая общечеловеческий статус толерантности в качестве необходимого условия выживания современного глобального общества и его нравственных перспектив («мир должен стать добрее»), студенты все же более эмоционально описывали различные срезы ее личностной значимости, общая тональность которых может быть выражена приведенным в одной из работ известным высказыванием Экзюпери: «Помни, что мнение одного человека не может быть единственно верным. Если я чем-то на тебя не похож, я этим вовсе не оскорбляю, а напротив одаряю».

В студенческих работах выявлен и широкий спектр *негативных* проявлений толерантности, связанных как с социальными, так и с индивидуальными «опасностями». К первым студенты относят возможную «маргинализацию общества», угрозу раздробления государства, утраты единства в стране, «распространения социальных девиаций», усиления экстремизма и т.д. Однако, как и в случае позитивной оценки толерантности, большее внимание уделяется опасностям индивидуального характера: «избыточная» толерантность провоцирует такие явления, как конформизм, «соглашательство», высокомерная снисходительность к другим или равнодушие, ущемление собственных интересов (опасность «потерять свое»), злоупотребление другими «твоим толерантным к ним отношением», попустительство слабостям и недостаткам людей.

Таким образом, толерантность, «доведенная до абсурда», оборачивается своей негативной стороной и утрачивает позитивные потенции, поэтому соблюдение разумной меры («границ») в ее реализации рассматривается большинством студентов в качестве обязательного условия. Неоднократно встречается и представление о том, что оценка толе-

рантности зависит от ее вида (выделяются, например, политическая, научная, религиозная, педагогическая, административная, культурная разновидности толерантности), а также от конкретной ситуации (приводятся различные примеры). Кроме того, студенты обращают внимание на «образы» проявления толерантности: современная «мода на толерантность» часто приводит, по их мнению, лишь к *формальной* демонстрации, а «естественная толерантность» должна воспитываться с детства. Такой вдумчивый и, в известной мере, комплексный подход большого количества студентов к проблеме «измерения» толерантности производит благоприятное впечатление, однако самым значимым лично для меня, как для преподавателя этики, результатом данного исследования являются те установки, которые избираются (осознанно или интуитивно, прямо или косвенно) студентами в качестве главного основания своих размышлений. При всем различии формулировок на этот счет, такое основание представляет совокупность *нравственных* ориентиров. Этический ракурс рассмотрения толерантности и ее интегративной оценки выступает в качестве ведущего, поэтому не случайно во многих работах содержание «правильной» толерантности связывается с «золотым правилом нравственности» (или даже с категорическим императивом Канта); толерантность рассматривается как лидирующая моральная добродетель; отмечается обязательность «моральных ограничителей» при реализации толерантности (оправданность интолерантности по отношению к проявлениям зла, наличие моральной мотивации и др.). Как справедливо подчеркивают некоторые студенты, толерантность следует рассматривать только в качестве *средства* для решения тех или иных проблем, что же касается *целей*, то они нуждаются в нравственной (этической) экспертизе. Понятно, что такой подход студентов частично объясняется темой: «Толерантность: опыт этической экспертизы», но проявленные ими способности к работе такого рода не могут не радовать. /В этой связи не могу удержаться от констатации глубокого сожаления по поводу недостаточной, на мой взгляд, ответственности руководства кафедры социологии при разработке нового учебного плана для студентов отделения социологии, в котором курсу этики отведена совершенно ничтожная роль, хотя совершенно очевидно, что потребность в изучении этического знания для этой специальности исключительно велика, как и интерес, проявляемый студентами к данному курсу/.

3. Один из вопросов, предложенных студентам, предполагал оценку *значимости толерантности в процессе образования* в целом, а также применительно к различным видам отношений (преподаватель – студент; руководство факультета – сотрудники и студенты факультета; студент – студент; преподаватель – преподаватель). Что касается обобщенной оценки, то мнения всех студентов совпадают, т.е. они придают чрезвычайно большое значение реализации толерантности в учебном процессе

(«здесь она обладает ключевой значимостью»), поскольку это способствует гармонизации отношений всех участников учебного процесса, благоприятному морально-психологическому климату на факультете; помогает «установлению справедливости»; сдерживает проявления деструктивного. Другими словами, толерантность в процессе образования вообще и, в частности, на нашем факультете эффективна, полезна, нравственно обоснована и необходима.

Определяя свою позицию относительно отношений между *преподавателями и студентами*, авторы работ проявляют понимание важности своеобразного «взаимного движения», т.е. обоюдной ориентированности на толерантность, наличия определенных взаимных моральных обязанностей. Конструктивный диалог, без которого невозможно полноценное образование, требует, в частности, освобождения от стереотипов (преподаватель – «вечно злой, много требующий, недовольный твоей работой человек», а студент – «лентяй, бездельник»), взаимопонимания и взаимной доброжелательности. Вместе с тем, осознавая известное «неравенство сторон» (должностная и возрастная субординации, принадлежность к «различным культурам»), большинство студентов основной груз ответственности возлагает (совершенно справедливо, на мой взгляд) на преподавателей, которые должны «показывать пример» толерантности, создавать благоприятную обстановку для ее проявления, стимулировать ответную толерантную реакцию студентов. Кроме того, толерантность для преподавателя имеет особое значение, т.к. постоянное взаимодействие со студентами предполагает «столкновение различных убеждений, взглядов, принципов, которые иногда могут быть вызовом профессионализму», другими словами, интолерантный преподаватель не может претендовать на статус профессионала «высшей пробы».

Обобщенно понимание студентами толерантности преподавателя выражается в требованиях «объективности», доброжелательности и справедливости («преподаватель не должен занижать оценки или относиться предвзято к студентам других национальностей, вероисповедания или сексуальной ориентации, так как знание и наука «толерантны» и подвластны людям различных ориентаций»). Более конкретно это понимание выражается в таких, например, суждениях: преподаватель никогда не должен унижать студентов, публично критиковать их за форму одежды или другие «внешние проявления», «давать оценку личности студента», проявлять высокомерие, использовать студентов в личных целях (особенно «корыстных»), а должен создавать атмосферу, чтобы студент «не боялся говорить»; «прощать студентам их несовершенства», не только проявлять терпимость к собственным мнениям студентов, но и стимулировать их. Кстати говоря, выступая за «свободу самовыражения», студенты вовсе не стремятся «быть наравне» с преподавателем и не склонны положительно оценивать избыточно демократический стиль общения

некоторых преподавателей с ними. Конечно, «пропасти быть не должно», но сохранение известной дистанции позволяет воспринимать преподавателя в качестве «авторитета», «наставника» и адекватно реализовывать толерантность студентов по отношению к нему, проявляющуюся главным образом в уважении.

Интересно, что довольно большое количество авторов работ выражает следующую установку: «в интеракции *преподаватель – преподаватель* толерантность имеет, наверное, наибольшее значение, чем во всех других взаимоотношениях», поскольку «от толерантного отношения между преподавателями зависит стабильность ситуации во всем университете». Толерантность является основой преподавательской этики и предполагает «терпимость и уважение» своих коллег, а различие во взглядах не должно становиться «камнем преткновения» в выстраивании «хорошего партнерства». Более того, некоторые студенты подчеркивают творческую, новационную значимость толерантности в отношениях преподавателей: «прислушиваясь, осмысливая, понимая и принимая другого, можно открыть что-то новое для себя, усовершенствовать свои идеи, теории», т.е. можно достичь «гораздо большего, чем просто терпя и критикуя». Различные позиции для преподавателей (и в науке, и в преподавании) – «это совершенно нормальное явление», поэтому преподаватели должны проявлять самокритичность, исключать даже элементы агрессивности, завистливости, «злобности» по отношению к коллегам, «выуживать» в их позициях «зерна разума».

Обладая относительным статусным равенством, преподаватели, по мнению некоторых студентов, «не равны» в возрастном отношении, связанном не только с отсутствием/наличием опыта работы, но и с различиями (иногда весьма существенными, порождающими даже серьезные конфликты) в ценностных ориентациях. Чтобы возможное на этом основании неприятие друг друга «не увеличивалось, опытному преподавателю стоит проявить терпимость и снисхождение к молодому коллеге, а последнему, в свою очередь, надо не принимать в штыки советы старших, а воспринимать их как ценную и полезную информацию», компенсирующую отсутствие собственного опыта.

Что касается проявлений толерантности по линии *руководство факультета – сотрудники и студенты факультета*, то авторы работ, прежде всего, отмечают «неравенство сторон», основанное на наличии у первой стороны реальной власти, перед которой, точнее, перед носителями которой, подчиненные «испытывают определенный страх». Можно предположить, что именно подчиненное положение второй стороны этих отношений проблематизирует реализацию их толерантности к первой стороне, во всяком случае, ничего существенного в этом направлении в работах не зафиксировано, кроме единичных упоминаний о необходимости (для студентов) выполнения распоряжений деканата.

Подчеркивая исключительную значимость для всего учебного процесса и для работы факультета в целом толерантного отношения руководства к «своим подопечным», студенты основой такого отношения считают следующие установки:

- * приоритет общих (в данном случае – факультетских) интересов над личными;

- * приоритет «законов человеческих над бюрократическими»;

- * умение не только прислушиваться к мнению подчиненных, но и поощрять их инициативы, реально их использовать;

- * соблюдать во всех ситуациях («даже самых напряженных») этикетные нормы, основанные на корректности, уважении, поддержании личного достоинства подчиненных;

- * предоставлять преподавателям «больше свободы для нового», особенно в сфере методики преподавания.

Возлагая на руководителей серьезные обязанности (преимущественно нравственного характера), студенты понимают, что руководители, обладая властью над своими факультетскими «подопечными», сами должны подчиняться предписаниям высших инстанций (здесь наиболее часто в негативном смысле упоминается «бюрократический», «далекий от реалий вузовской жизни», «интолерантный» Минвуз), что часто препятствует их толерантности.

В кратких тезисах невозможно отразить все аспекты размышлений студентов, отраженных в их сочинениях, но даже представленный здесь срез этих размышлений является, как мне кажется, основательным материалом для осмысления феномена толерантности, особенно применительно к нашему факультетскому бытию.

Т.И. Врублевская

Проблема толерантности: нравственное измерение

Толерантность в современном мире – это основа духовного выживания цивилизации и человечества в целом. Данный тезис не вызывает сомнения, если рассматривать толерантность как норму отношений между людьми, основанную на принципе гуманизма. Идея человека как высшей ценности с необходимостью должна быть реализована в почитании всякой индивидуальности, в раскрытии всех ее потенциальных возможностей, в стремлении к ее совершенству.

Однако толерантность становится проблемой нравов современного общества, в которой можно выделить несколько аспектов.

Прежде всего, эта проблема может быть выражена в «конфликте свобод». Количественное распределение меры свободы в обществе по

формуле «моя свобода заканчивается там, где начинается свобода другого» обнаруживает в данном случае свою ограниченность. Политическое наделение каждого правами и свободами, несмотря на то, что представляет собой неоспоримую ценность и обеспечивает равенство возможностей, не приводит к «моральному согласию» каждого члена общества на такое равное распределение разного рода свобод среди неравных.

Качественное распределение свободы является моральной проблемой, напрямую связанной с толерантностью как нормой жизни. Здесь определяющим становится признание каждым достоинства другого и его нравственной потребности в реализации собственной свободы. Терпимость – значение, наиболее часто приписываемое понятию толерантности, может послужить примером: никто не согласится *терпеть* равные своим права и свободы того, кого равным себе не считает (в силу происхождения, цвета кожи или религиозных убеждений).

Очевидно, что урегулирование этой проблемы затрагивает нравственную деятельность личности. Толерантность в данном аспекте может обеспечить лишь понимание каждым того, что достоинство человека – понятие, имеющее исключительно нравственное измерение, и оно не определяется внешними и культурными признаками человека. Однако причиной отказа признать достоинство другого может быть названо другое, более глубокое заблуждение: убежденность в том, что происхождение человека – это главный источник его духовного развития, что культура диктует ему некую совершенно иную мораль, не похожую на мораль данного общества. Следовательно, он не обладает необходимым моральным достоинством, и за ним не может быть признана свобода как основа его деятельности, которой он распорядится должным образом.

Здесь в проблеме толерантности можно раскрыть следующий аспект – «конфликт нравов». Всякое моральное сознание имеет тенденцию к универсализации своего содержания, что, в свою очередь, не позволяет признать верными культурные модели поведения и ценностные установки другого. Вместе с тем, их полное отрицание происходит лишь в отдельных случаях, когда проблема толерантности перерастает в проблему культурной или межнациональной розни.

Данное свойство морального сознания может быть представлено как одно из слагаемых проблемы толерантности: рассмотрение другого с точки зрения его нравственной самодостаточности не в объективном плане, а в плане «здесь-и-сейчас». Ситуативно, применительно к конкретным обстоятельствам, любая нравственная установка может быть признана важной, допустимой или эффективной. Однако ее оценка как безусловной (что и предполагает смысл самой морали) оказывается значительно затруднена с позиций отдельного морального сознания.

Толерантность на уровне обыденных нравов сводится к вопросу о достойном сосуществовании людей друг с другом, тогда как сама про-

блема содержится в релятивистской установке на существование различных норм, которые не могут отражать одну и ту же нравственную ценность одновременно, сохраняя ее единый смысл. Определяющим в реализации этих норм представляется не их объективное аксиологическое содержание, (оно, чаще всего, не принимается в расчет), а их конкретное выражение. Это зачастую оказывается причиной конфликта в рамках индивидуального морального сознания: как может быть правильным то, что реализуется совершенно иным способом? В определении содержания ценности через форму ее воплощения прослеживается следующий аспект проблемы толерантности.

Третьим аспектом проблемы может быть назван «конфликт индивидуальностей». Всякое столкновение культур, будь то культуры одной страны или разных, неизбежно приводит к взаимной оценке партнерами по общению устоев, принципов и ценностей. В данном случае «проверку на прочность» проходят не только оцениваемые культурные и нравственные ориентиры, но и собственные установки человека – чем неустойчивей его собственные ценности, тем враждебней он может воспринять другого.

В основе нетерпимости и неприятия всего иного лежит недостаточное знание собственных нравственных установок, отношение к другому как «чужому», поэтому потенциально опасному, поскольку оно может в значительной степени повлиять на собственные установки человека. Нравственные отношения в таком случае оказываются затруднены, поскольку личность испытывает сложности в использовании собственных моральных критериев поведения.

Принцип толерантности и актуализация самой проблемы могут быть рассмотрены как уникальный эффект современных процессов в развитии нравственности, отражающий специфические потребности человека: с одной стороны, в бесконфликтном сосуществовании с различными культурами, с другой – в обеспечении собственной культуре особого ценностного статуса, который определял бы и ценностный статус отдельной личности.

Таким образом, в нравственном измерении проблемы толерантности особое значение имеют зафиксированные здесь аспекты, в которых отражается способ существования, сохранения и воспроизводства интолерантных форм поведения и суждений обо всем ином по сравнению с собственной культурой человека.

Рассмотренные конфликты затрагивают каждый из структурных элементов морали, не позволяя решать проблему толерантности вне духовного развития и самопринуждения личности к более совершенным формам морального существования.

***Толерантность как нравственный императив
культуры современного общества***

Тема толерантности, столь актуальная сегодня в условиях нарастания насилия, межгрупповой и межличностной конфликтности, становится все более популярной. Именно поэтому она нуждается в пристальном внимании.

Известно, что идея толерантности была провозглашена в рамках исторически конкретного событийного контекста, в связи с попытками преодоления церковно-политического противостояния в Западной Европе 16-17 вв., и в исторически конкретной форме как идея веротерпимости. Но следует подчеркнуть, что она по сути фундирована антропоцентрической системой ценностей Нового времени с известными доминантами гуманизма, индивидуализма, прав человека. Философская рефлексия понятия толерантности предполагает обращение к философско-антропологическому знанию, концепту сущности человека, кстати, интегральному для классической философии (например, вопрошание "Что такое человек?" в учении И. Канта).

Толерантность как предмет исследования может рассматриваться на различных уровнях ее реализации (от государственного до личного) и в различных формах: установок государственной идеологии и положений законодательства, ценности и сопряженной с ней нормативной программы, характеристик общественных и межличностных отношений, качеств самой личности. Современная дескрипция феномена толерантности фиксирует признание многообразия форм человеческой идентичности и утверждение единства человеческого мира, согласие со значимостью Другого в его уникальном существовании и утверждение межличностного общения, реализацию неотчужденного, потому ненасильственного взаимодействия. Современные исследования фиксируют многоаспектность, содержательную неопределенность и абстрактность, возможность нравственной амбивалентности феномена толерантности, что определяет вариативность его трактовок в современной культуре. Основные философские и культурологические подходы к проблеме толерантности репрезентированы в работе В.А. Лекторского "О толерантности, плюрализме и критицизме". Автор анализирует четыре идеальные модели толерантности, имеющие теоретико-методологическое значение для исследования и практического разрешения этой проблемы. Можно отметить, что соответствующие варианты интерпретации толерантности очевидны в обыденно-практических отношениях.

"Классическая" модель толерантных отношений задается рационалистической парадигмой философии Нового времени, хотя остается ак-

туальной и сегодня. Критерием определения предмета толерантности является корреляция с рациональной обоснованной всеобщей сущностью человека, которая задает всеобщие, "основные ценности цивилизации" (общечеловеческие ценности) – мораль, право, науку с их законами, истинами. Сфера рациональных истин, истин Разума не может быть предметом толерантного или интолерантного отношения, это сфера объективно необходимого, всеобщего, должного, хотя и сфера свободы в то же время. "Терпимое" отношение возможно к иному, несущественному, нерациональному, частному в бытии человека (субъективным мнениям, религиозным воззрениям, особенностям национальных культур и т.п.) в том случае, если это иное не противоречит всеобщим истинам. Таким образом, содержанием феномена толерантности становится "индифферентность", "безразличие" (В.А. Лекторский) по отношению к столь "неважной", несущественной, внерациональной реальности. Представляется, что такое понимание толерантности действительно нравственно амбивалентно, т.к. изначально утверждает социокультурную иерархию, доминанта в которой (предполагаемая всеобщей) имеет вполне определенный социально-исторический смысл. Вторую и третью модели толерантности, которые автор обозначает как "непонимание" и "снисходительность", заданные эмпирическим материалом современных историко-культурных исследований и методологически фундированные субъективистскими философско-антропологическими концепциями, можно, тем не менее, рассматривать как реакцию на первую модель (толерантность как "безразличие") и развертывание ее определенных аспектов. Многообразие, нередуцируемость, субъективная незавершенность и замкнутость на себя культурного и личностного бытия детерминирует понимание толерантности как признания любого другого с одновременной отчужденностью от него: "не могу понять и... не могу взаимодействовать" [1, с. 50]. "Безразличие" к другому с необходимостью преобразуется в "непонимание", отчужденность. Но можно ли действительно признавать, тем более "уважать" то, что чуждо? Непонимание скорее связано с взаимоотношением вплоть до распада отношений. С другой стороны, общая принадлежность к человеческому роду, практика взаимодействия субъектов различных культур предполагает альтернативу соревнования, взаимовытеснения либо поиска иных (толерантных?) отношений. Логическим и практическим результатом "непонимания" является "снисхождение к слабости других, сочетающееся с некоторой долей презрения к ним" [1, с. 51] – 3-я модель. Здесь терпение означает презрение. Действительно, человек, не выходящий "за пределы человеческой субъективности" (Ж.-П. Сартр), произвольно определяет критерии ценности и тем самым делает свою систему ценностей предпочтительной, хотя и признает другие ценностные системы. В итоге отношения толерантности как

"вынужденного терпения", очевидно весьма неустойчивые, заключают в себе возможность навязывания собственной позиции.

Анализируя модели толерантности, В.А. Лекторский связывает их с определенными социокультурными основаниями общества Нового и Новейшего времени. Эволюция общества последней трети 20 – начала 21 вв. осмысливается в современном социально-гуманитарном знании с помощью концептов постиндустриальной, информационной ступеней развития. Сегодня в теоретико-методологическое основание социальных исследований вводится концепт сетевого общества (М. Кастельс). В контексте различных научных подходов предлагаются весьма отличающиеся дефиниции сетевого общества, в которых, однако, прослеживаются его наиболее общие характеристики. К ним можно отнести высокую степень сложности, многообразие, многовекторность и комплексность социальных сообществ; новый "сетевой индивидуализм" их участников, предполагающий своеобразие, даже альтернативность интересов, мировоззренческих ориентиров, социального функционирования, сохраняющиеся в процессе реализации возникшего общего интереса; децентрированность и высокую степень лабильности сетевого сообщества; технологичность и безличностный характер взаимодействия индивидов; "дезинтегрированность" глобализирующегося общества, др. Учитывая сложное, неоднозначное, многоуровневое и многоаспектное взаимодействие социума в целом и духовно-нравственной сферы, можно утверждать, что ментальности общества с подобными характеристиками наиболее адекватна установка толерантности, реализованная в трех репрезентированных моделях. Однако в статье Лекторского развит еще один вариант понимания толерантности, отличающийся своим смысловым вектором и обозначенный как "расширение собственного опыта и критический диалог" [1, с. 53]. Отношения толерантности в рамках этой модели включают признание и "глубинное" взаимодействие различных позиций, критичность по отношению к любой из них, включая собственную, понимание иной позиции и открытость своей с целью "плодотворного развития" собственного Я, культуры в целом, взаиморазвития. Эта модель теоретико-методологически обосновывается концепцией диалогичности бытия человека и культуры М. Бахтина. Такая интерпретация толерантности коррелирует с неотчужденностью личностного и социального бытия. Представляется, что диалогичная модель толерантности является наиболее перспективной в условиях современного глобализирующегося мира, интенсивного кросс-культурного взаимодействия, в условиях расширения и усложнения сферы межличностной коммуникации. Понимание толерантности в контексте диалогичности непосредственно коррелирует и со смыслом морали, толерантность как элемент культуры приобретает императивный характер и могла бы играть значительнейшую роль в формировании современных ценностных ориентиров.

1. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11.

С.В. Воробьева

Логика ксенофобии (к вопросу о методике оценки ксенофобии)

Цель сообщения – очертить контуры логики ксенофобии и определить основные направления в формировании методики оценки данного феномена.

Исследуя проблему ксенофобии как нетерпимости к другому, Э. Левинас, в рамках концепции «риторики без красноречия», указал на два факта: следствием ксенофобии является остракизм; причиной остракизма является зависть. Согласно «рассуждению по случаю», импликации «ксенофобия → остракизм», «зависть → остракизм» сходятся в следствии. Это позволяет сделать вывод о совместимости оснований: если есть ксенофобия, есть зависть, и наоборот. Верна и контрапозиция: нет ксенофобии, нет зависти; нет зависти, нет и ксенофобии. Сверхзадача Э. Левинаса заключалась в поиске условий, которые позволяют человеку отбросить стереотипы и ожидания, связанные с Другим, и позволить сформировать себя ответом Другого. Человек должен потерять или превзойти себя, т.е. преодолеть остракизм, следовательно, ксенофобию и зависть.

Основной блок внутренних мотивов поведения спрятан от человека и может быть частично понят лишь в специальных провоцирующих ситуациях. В контексте кросскультурных проекций ксенофобии, провоцирующими ситуациями выступают культурные различия. Но «тот, кто стремится стереть культурные различия и создать общество, в котором не существует чужеродности, идет к отчуждению... Моральное отрицание чужеродности – это расизм, вряд ли в этом можно сомневаться» (Б. Шнайдерман).

Реконструкция собственной идентичности посредством непринятия иного в себе имеет следствием ксенофобию. Ксенофобия как результат осознаваемого или неосознаваемого сравнения и последующего соперничества означает, что в Другом нет того, что есть в нас. Позволение сформировать себя ответом Другого имплицитно, согласно Э. Левинасу, преодоление ксенофобии и культурных различий. Его методика бесконфликтной коммуникации включает следующие рубрики: Каким образом беспокойство об ином в себе делает человека человеком? Как возможно раскрытие иного в себе посредством Другого? Как можно мыслить различие?

Методические рекомендации, касающиеся оценки и преодоления ксенофобии в сфере науки и образования, должны формулироваться по следующим четырем направлениям.

1. Выявление основных тенденций в расхождении взглядов предполагает понимание логико-лингвистических аспектов ксенофобии. Данная проблема связана с используемыми логическими категориями и порядком построения рассуждений. Логические категории, которыми оперирует человек, являются индикаторами его мировоззрения.

2. Анализ значений прогнозируемых показателей предполагает «подстройку» под сознание собеседника. Речевые стратегии базируются на определенных репрезентативных и ценностных структурах сознания. Какие имена вызывают несогласие, какие – интерес? Несогласие отображается отношением несовместимости. Имена, вызывающие интерес, побуждают собеседника к использованию имен, идентичных, субординирующих или пересекающихся по объему. При паралогических сдвигах в совместном обсуждении дальнейшее движение осуществляется по линии закона подобия или закона контакта, что приводит к «эффектам замещения или комбинации означающих» (Ж. Лакан).

Понимание сущности репрезентативных и ценностных структур сознания связано с типологией рассогласований в речи и аргументации: обобщение (генерализация), селекция (исключение), искажение (Д. Гриндер, Р. Бэндлер). Обобщение представляет собой перенесение известной информации, выполняющей роль когнитивного правила, на новые контексты. Некоторые обобщения являются гиперболизированными (сверхообщениями), поскольку представляют собой выводы, не имеющие достаточных оснований. Логическими формами их выражения являются общие высказывания. Для них характерны кванторные слова «все», «всегда», «никогда», «постоянно», «вечно», «только ко мне», «только для них» и др. Любое обобщение (например, в объеме имени) всегда есть ограничение (например, в его содержании). Убеждения человека – это обобщения. Убеждения как гиперболизированные обобщения могут действовать на поведение человека ограничивающе.

Селекция позволяет сократить картину реальности до контролируемых размеров. Неполнота, противоречивость, нерепрезентативность картины – лишь некоторые следствия селекции. Исключается все, что невозможно продуктивно освоить. Остается сегмент, преодолевший барьеры критического анализа средствами поверхностных и глубинных структур языка.

Искажение как неконструктивное или неверное высказывание необходимо для сохранения существующей модели реальности, не всегда полезной, вследствие ее противоречивости или неполноты. Этим можно оправдать интерес (а не критику) к неконструктивным или неверным вы-

сказываниям собеседника. Они, как определенным образом организованная система языка, воспроизводят мир человека.

3. Прогнозирование желаемого результата связано с учетом коммуникационных навыков и с использованием логических категорий (особенно, имен), значимых в ценностной системе собеседника. Именно минимальные компетенции становятся источником конфликтной коммуникации. Например, недоверие или неадекватная оценка собеседников завершается системой защитных реакций, представляющих собой различные формы манифестации собственной значимости. Вопрос лишь в том, кто первым и как быстро закончит демонстрацию?

Желаемый результат как образ ситуации предполагает обязательный учет списка критических вопросов, сопровождающих ценностную систему. Например: «Почему они так поступают?» или «Почему я так реагирую на то, что они так поступают?»; «Это значимо или незначимо для продуктивного взаимодействия с миром?»; «Существенно или несущественно для продуктивного взаимодействия с миром?» и др.

4. Выбор стратегии объяснения, подтверждения или оправдания действий другого человека связан с ответом на вопросы: могу ли я их объяснить, подтвердить или оправдать и действительно ли я объяснил, подтвердил или оправдал? Объяснение представляет собой процедуру подбора основания (обзор логических гипотез) для истинного (приемлемого) высказывания. Подтверждением является поиск истинного (приемлемого) основания для неопределенного следствия. Оправдание заключается в апелляции к ценностным высказываниям как доводам.

Формирование стратегии ассоциировано с рефлексией логико-этических инструкций, в соответствии с которыми организовывается аргументация и коммуникация. Инструкции включают категориальное осмысление дистанции «свой–чужой», векторов «приближение–отталкивание», оценки «хороший–плохой» и т.д. Не всегда выбор завершается в пользу указанных стратегий как альтернатив возражению, оспариванию или опровержению.

Таким образом, логика ксенофобии включает дефиницию, выводимую из посылок-предпочтений (чаще, неосознаваемых), содержание которых включает то, что в нас есть или должно быть, но чего нет в Другом. Иное в нас, как чуждое, и постоянное беспокойство по этому поводу делают нас нетерпимыми к другому как иному человеку. Оценка ксенофобии должна включать понимание природы расхождения во взглядах, анализ значений прогнозируемых показателей по преодолению нетерпимости, прогнозирование желаемого результата и его коррекцию, а также оптимальное стратегическое реагирование посредством одной из логических форм – объяснения, подтверждения или оправдания.

Толерантность и образование

Тематика заявленной научно-методической конференции «Принцип толерантности и его применение в учебном процессе» на факультете философии и социальных наук Белгосуниверситета на первый взгляд выглядит не столь актуальной, а, может показаться, даже надуманной. Какое отношение может иметь к процессу образования феномен толерантности? В лучшем случае и традиционное его соотносить с различного рода социально-политическими аспектами межличностных, межэтнических, культурных и прочих соотношений в обществе.

Когда же заходит речь об образовании, то проблема толерантности якобы возникает в контексте соотношения полов, национальных отношений, расовых предрассудков. Опять же, и хотя эта проблема связана с образованием, к самому процессу образования она якобы прямого отношения не имеет.

На самом же деле процесс образования именно детерминирует все другие проблемы, связанные с феноменом толерантности. Попробуем это тезисно зафиксировать.

Если учесть, что образование по сути не только трансляция знания другому, но и межличностная коммуникация, то в зависимости от того, как она будет строиться, на каких принципах, возможен и результат обучения. Репрессивная педагогика, в основу которой положен страх и насилие, т.е. в конечном итоге нетолерантная педагогика, приносит успех неглубинный. В лучшем случае она побуждает к выражению не-себя, другого, тем самым сковывает личную свободу выражения и понимания. Действительно свободен только тот, кто «осуществляет себя», выражает сполна свою личность в своих действиях, независимо от той или другой оценки их. Свобода только тогда бывает полной, когда она представляет собой проявление моей силы, моей власти. Всякая свобода по существу дела должна быть самоосвобождением, а не эмансипацией. Именно поэтому степень свободы вполне зависит от внутренней силы личности.

В таком случае, действительная задача гуманитарного образования должна базироваться на развитии подлинно свободной индивидуальной воли. Отсюда и система образования должна строиться таким образом, чтобы она соответствовала развитию индивидуальных способностей, заложенных в каждом человеке, способствовала свободному самоопределению личности. Без такого развития индивидуальной воли всякое знание является недействительным и бесплодным.

Следующий тезис, на который хотелось бы обратить внимание в контексте темы «Толерантность и образование», связан с самим процессом образования, который часто обсуждается в педагогической среде.

Речь идет о взаимоотношениях педагога и учащегося. В духе ли толерантности выделять из группы учащихся и ставить в пример кого-нибудь? Не является ли это ущемлением его интеллектуальной способности на данном этапе и, в конечном итоге, подавлением личности? С одной стороны, не-знание того или иного предмета действительно фиксирует уровень подготовленности обучающегося, и в этом смысле он вполне заслуживает определенное место в рейтинговом списке преподавателя и группы. С другой же стороны, данный предмет выступает лишь в качестве аспекта многогранного образования учащегося. В этом контексте педагог должен проявить толерантность в оценке его знаний как не совсем успевающего учащегося, тем не менее не принижая его как личность. Это не значит в тоже время стимулирование недостатков и попустительство учащегося, его безответственности и, в конечном итоге, интеллектуальной способности при овладении учебным материалом. Для этого существуют легитимные формы определения его знаний. Мы хотим подчеркнуть в данном случае лишь идею о том, что процесс образования в широком смысле на уровне личностного общения (учитель-ученик) должен быть направлен не на повышение приоритета учителя, а на его умение направить индивидуальность на усвоение тех знаний, которые ему необходимы в контексте его общего образования.

И.И. Лещинская

Терпимость как основной модус свободы

Проблема терпимости бесконечно разнообразна и многообразна по своим проявлениям: это сфера власти государства и подчинения гражданина, сфера национальных, классовых, конфессиональных, профессиональных, семейных, деловых и личностных отношений. Не менее острой эта проблема предстает по своей глубине и сложности. Только на первый взгляд может показаться первостепенным ее обыденно-практический статус и значение при выстраивании тактики своего поведения в повседневной жизни. Вместе с тем, эта проблема, несомненно, имеет глубоко метафизический характер, так как ее возможные решения задают фундаментальные стратегии как для развития общества, так и для самореализации отдельного человека.

Для подтверждения данного тезиса имеет смысл обратиться к творчеству основоположника европейского либерализма и страстного апологета терпимости Дж. Локка, который совершенно неслучайно в тоже время был и сторонником идеи «воспитания рода человеческого» в деле достижения свободы. Этот мыслитель связал воедино проблему терпимости, свободы и воспитания и был не только теоретиком («Письма о ве-

ротерпимости», «Мысли о воспитании»), но и активным участником, как политической деятельности, так и педагогической (должность цензора в Оксфордском университете, что равнозначно заместителю декана в современной университетской иерархии).

Прежде всего, новоевропейский мыслитель обосновывает неразрывную связь свободы и терпимости, рассматривая тройственную формулу прав человека (жизнь, свобода, собственность) как воплощение «метафизики свободы» и одновременно как полную формулу терпимости в основных ее измерениях.

Право на жизнь Локк трактует как *терпимость* к *свободному* распоряжению индивидом собственными жизненными силами. Тогда нетерпимость как ее контрагент выступает как ограничение и подавление этой свободы, вплоть до полного физического уничтожения. Далее, право на собственность – это *терпимость* к *свободному* распоряжению результатами приложения этих сил. Нетерпимость в данном случае имеет также обширную феноменологию: от зависти до различных форм революционных практик, направленных на экспроприацию собственности.

И, наконец, право на свободу совести и слова для Локка предстает как терпимость к *свободному самоопределению* индивида в сфере мировоззренческих ориентаций и ценностей, т.е. право человека на свободное полагание и преследование своих жизненных целей. Нетерпимость в данном случае – это различные формы духовного подавления.

Таким образом, по Локку полагание возможности терпимости – это полагание возможности свободы во всех формах ее проявления, научение терпимости – это научение свободе. Данное положение новоевропейского мыслителя применимо не только в масштабах всего общества, но и к любому уровню его организации и любой его сфере.

Образовательный процесс во всем многообразии его форм – это процесс, где научение осуществляется перманентно, поскольку имманентно его сущности. Этот процесс сочетает в себе в той или иной степени *обучение*, ориентированное, прежде всего, на развитие интеллектуальных способностей, и *воспитание*, направленное на «возделывание», культивирование «природы человека». Эти два элемента образования обладают удивительной способностью рефлексировать друг в друга. Обучение – это есть воспитание, которое органично должно включать самовоспитание разума как его «приучение» к строгости и методичности. Тогда воспитание, в свою очередь, есть обучение как «приручение», облагораживание «воспитанным» разумом иррациональной «жизни чувств». Речь идет об урезонивании (*raison* – фр. *разум*) спонтанной человеческой чувственности (аффективности) и, следовательно, о приобретении опыта самоорганизации в широком смысле слова, как опыта управления собственным разумом и собственной чувственностью.

На наш взгляд, образовательный процесс имеет смысл только в случае его организации, прежде всего, как процесса самообучения и самовоспитания, что совершенно не умаляет роли и значения обучающего. Скорее, напротив, повышает его роль и ответственность, так как его задача состоит в создании необходимых условий и мотиваций для осуществления такой стратегии.

Акцент на приставке «само» указывает на возможность свободы в образовательном процессе, на возможность постепенного и постоянного научение ей. Приставка «само» также артикулирует необходимость и возможность здорового интереса личности к самой себе и заботы о «здоровье» как своего разума, так и своей души, заботы о самореализации и о своей состоятельности.

Однако все вышесказанное нисколько не отрицает необходимости и значительной роли «педагогического насилия». Напротив, ему придается особое значение в процессе обучения как воспитания и воспитания как обучения. Но в таких условиях оно может осуществляться, прежде всего, как принуждение силой ответственности. Механизмом насилия становится постоянный и строжайший контроль за исполнением обучаемыми своих прямых обязанностей, что, естественно, влечет за собой суровую *нетерпимость* обучающихся к безответственности обучаемых.

Как ни печально осознавать, но в последнее время мы все чаще сталкиваемся с категорией студентов, претендующих на право «ничего не делать», в смысле выполнения своих самых элементарных обязанностей, и на свободу от всякой ответственности. Если постоянно допускать терпимость по отношению к такого рода студентам, которые пользуются благами снисходительности весьма охотно, то в скором времени мы обнаружим, что благодетели удостаиваются лишь неуважения и осуждения, а то и презрения с их стороны. Соответственно, эти благодетели сами вряд ли смогут рассчитывать на *терпимость* со стороны тех, кого они вскормили ею, а точнее, собственным попустительством, равнодушием, бессилием, малодушием.

Общеизвестно, что рабская дисциплина формирует рабский характер. Однако отсутствие принуждения как воспитания ответственностью способно сформировать еще худший вариант раба, ибо это раб с замашками господина в силу того, что он свято уверовал в свою вседозволенность и безнаказанность.

Как часто мы (преподаватели) оказываемся в ситуации беспомощности перед напором безответственности наших студентов. Чтобы преодолеть эту ситуацию, надо лишь постоянно предъявлять строгость к выполнению обязанностей обучаемыми, что немислимо и невозможно без строгости к самому себе как преподавателю и человеку.

Строгость и нетерпимость к себе – это, с одной стороны, гарантия *терпимости* к Другому, к его праву на свободное самоопределение, но, с

другой, это и право на *нетерпимость* к его желанию ускользнуть от ответственности. Мы вновь имеем ситуацию, когда две противоположности рефлектируют друг в друга. Если нетерпимость к себе – это условие терпимости к Другому, то терпимость к себе, в предельном случае – одержимость собственной персоной, оборачивается нетерпимостью, и, в пределе – агрессией по отношению к Другому. В тоже время неразрывная связь терпимости и свободы позволяет утверждать, что бессилие или нежелание осуществлять свою свободу есть условие неуважения свободы Другого.

Таким образом, нетерпимость – это завуалированная форма комплекса нереализованности, неполноценности личности. Этот есть агрессивное наступление на свободу Другого. Это месть Другому, Другим за собственную несостоятельность. В силу этого смысл и назначение образования – в *созидании Личности*.

Т.Г. Румянцева

Толерантность: от социально-государственной стратегии к индивидуальному поведенческому принципу

Постановка проблемы об источниках и природе толерантности не может осуществляться в отрыве от рефлексии над различными аспектами трактовки нравственного долга в рамках категорического императива И. Канта. Ряд философов и социологов (Э. Фромм, Дж. Ролз и др.) неоднократно обращали внимание на то, что преодоление несовершенства человека должно происходить посредством любви, а не только на основе ригорических моральных долженствований. Толерантность как необходимое свойство повседневного жизненного поведения людей в современном обществе и государстве выступает органичным продолжением состояния культурного «взрыва коммуникации», зафиксированного во второй половине XX века. Так, целевым вектором системы социальной философии немецкого мыслителя Ю. Хабермаса стало рассмотрение возможности конституирования принципиально ненасильственных (невертикальных) способов социального бытия («коммуникативных стратегий») как механизмов «универсального примирения». Фундаментальным условием возможности осуществления этой программы Хабермас полагал радикальную трансформацию европейской рациональности, в прежних своих формах моделировавшей насилие в жестких конструкциях логического дедуктивизма и технологического операционализма. По его мнению, характерная для европейского мышления субъект-объектная оппозиция обуславливает в качестве типового также и субъект-объектное (т.е. «извне деформирующее») отношение к миру. Хабермас

полагал необходимой переориентацию современного европейского мышления на принципиально субъект-субъектную структуру, моделируемую межличностным общением, – «интеракцию», понимаемую им не просто как социальное взаимодействие, но как глубинную содержательную коммуникацию в личностно значимой ее артикуляции. По Хабермасу, «стратегическое поведение» (традиционно понимаемая «деятельность») ориентировано на достижение вполне конкретных целей, что неизбежно предполагает асимметричную субъект-объектную процедуру и прагматическое использование Другого в качестве объекта (средства). В свою очередь, «коммуникативное поведение» принципиально субъект-субъектно и, предполагая принятие Другого в качестве самодостаточной ценности, может рассматриваться в категориях самодостаточной процессуальности, которая исключает какие бы то ни было цели, помимо самого акта своего осуществления. В этом отношении стремление современного человека к освобождению от любого насилия может быть реализовано только посредством становления подлинной «интеракции» (составляющей сферу «практического интереса»), в контексте которой должны быть сформулированы соответствующие идеалы и цели. Наличные формы «коммуникативного» поведения, бытующие в реальных коммуникативных практиках, не могут быть выражены, по Хабермасу, структурами социальных институтов современного общества. В результате этого сфера подлинности реального жизненного мира и наличная система легитимации и институционализации оказываются принципиально разорванными. Радикальный поворот к свободе означает, таким образом, перенос акцентов в культуре. Речь идет о переориентации ее приоритетов со сферы отношений человека, выстроенных в режиме «субъект – объект» и задающих соответствующий деформированный и одновременно деформирующий стиль мышления, на сферу межличностных коммуникаций, принципиально диалогичных, предполагающих понимание, и, в этом отношении, аксиологически симметричных по самой своей природе [1].

Следствием таких сдвигов в социальной сфере бытия современных людей выступает формирование ряда ранее не традиционных человеческих качеств: в моральной области – это, прежде всего, осознание собственной принадлежности к строю сторонников общечеловеческих ценностей, ориентация на самоопределение и открытость индивида в коммуникационном дискурсе, с предпочтением достижения согласия посредством использования ненасильственных способов и методов. В правовом аспекте – это означает реализацию социально-государственных стратегий, предоставляющих каждому человеку возможности для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Маргинализация может стать и часто становится причиной массовых психологических состояний подавленности, агрессивности и враждебности (то есть – «интолерантности»).

В целом же, субъект толерантности как самоосознающий общественный тип может формироваться исключительно в контексте глобального преодоления людьми и человечеством процедур отчуждения и самоотчуждения индивида. Это, в частности, проявляется в том, что люди – в основном – не только не ощущают радикального неравенства между собой и главной массой сограждан, но и доверяют друг другу. Важно то, что такие параметры общественных умонастроений имеют не только нравственное, но и важнейшее экономическое значение.

Так, аналитически рассчитано, что предельно допустимой нижней границей доверия между людьми (при которой возможны хотя бы элементарные взаимодействия рыночного типа) является уровень в 33,3%. Согласно статистике, число людей в европейских странах, положительно отвечающих на вопрос «Доверяете ли Вы людям?», варьируется от 50 – 60% в Италии, до 85 – 90% в Германии, Франции, Великобритании и Дании. В то же время уровень доверия, например, в типично посткоммунистическом – российском – обществе находится на критически низком уровне: только 35% респондентов положительно отвечают на вопрос, доверяют ли они людям [2]. В результате же экономические реформы, осуществленные вне необходимой нравственной среды, ведут к появлению квазирынка, а не к развитию *цивилизованных* рыночных отношений [3, с. 154-159].

Толерантность – в условиях всевозрастающей мультикультурности общества, а также увеличения интенсивности и частоты межличностных контактов – выступает чуть ли не единственным общедоступным средством гармонизации социальной коммуникации. При этом она выступает в таком качестве как в формате определенных коллективных предпочтений, так и в виде индивидуального поведенческого принципа. Показателен следующий пример: «Если носитель идеала *A* значительно превосходит по силе носителя идеала *B*, то принцип непримиримости принесет ему успех, а принцип компромисса – по крайней мере, частичную неудачу. Напротив, для *B* пытаться делать выбор исторических альтернатив, руководствуясь принципом непримиримости, равносильно самоубийству, тогда как принцип компромисса может позволить ему выйти из воды сухим. При одинаковой силе *A* и *B* принцип непримиримости становится бессмысленным (патовая ситуация) и даже опасным для обоих (взаимное истощение)» [3, с. 120].

Таким образом, толерантность является единственно возможным ответом на вызовы современной эпохи. Превращение информационного общества в условиях глобализации в «плавильный тигель» всевозможных наций и национальностей, принадлежащих к различным расам, диктует настоятельную необходимость для придания ей статуса одной из ведущих нравственных максим, органически дополняющих кантовский категорический императив.

1. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000.
2. Козловски П. Этическая экономика как синтез экономической и этической теории // Вопросы философии. 1996, № 8. С. 66 – 88.
3. Баранов Г.С., Баранова Н.А. Рынок и этика: К проблеме интерактивности рыночно-экономического и этического сознания. Кемерово, 2001.

Е.В. Беляева

Рейтинговая система в курсе этики на факультете радиофизики

Рейтинговая система оценки знаний студентов при преподавании этики на факультете радиофизики выполняет разнообразные функции. Одна из них состоит в более полном учете личностных особенностей студентов, в проявлении толерантности к специфике их мышления и отношения к жизни. Другой целью является активизация познавательных действий студентов, повышение их ответственности за результат образования. Не секрет, что отношение к гуманитарным дисциплинам на естественных факультетах является прохладным, если не сказать пренебрежительным. Поэтому толерантное отношение руководства к преподаванию этики во многом обусловлено позитивным отношением студентов к данной дисциплине. Залогом этого являются не заниженные требования и развлекательные приемы, но та возможность для самовыражения по мировоззренческим проблемам, которые предоставляет этика в целом и ее преподавание по рейтинговой системе, в частности.

Центральной идеей рейтинговой системы стала установка на выполнение множества небольших, но разнообразных заданий. При этом рейтинг являлся жёстким: для получения зачёта нужно было набрать минимум 34 балла (курс этики занимает 34 часа, таким образом, условно говоря, за каждый час нужно набрать один балл). Кроме того, баллы начислялись за конкретную работу, а не за посещение, в результате ответственность за присутствие на занятиях и за общий итог деятельности возлагалась на студента, а не на преподавателя.

Источником баллов являлись следующие формы деятельности. Во-первых, так называемые «записки к лекциям»: после каждой лекции задавался проблемный вопрос по соответствующей теме, ответ на который следовало сдать перед началом следующей лекции. Объём ответа – одна страница тетрадного формата. В ответе ценилось не количество слов, а сила аргументов. Ответ на поставленный вопрос нужно было придумать самостоятельно, а не найти в каком-то источнике. Именно эта способность самостоятельно осмыслить этическую проблему проверялась в

данном задании. «Записки к лекциям» оценивались от 0,3 до 1 балла за каждую.

Во-вторых, источником баллов являлась работа на семинарских занятиях, которые построены так, что у каждого студента есть возможность выступить, ответить на вопрос, принять участие в выполнении упражнений и заданий практикума по этике. Работа на семинаре оценивалась от 0,1 до 1 балла.

В-третьих, проводился тест по теме «История этических учений», содержащий 20 вопросов, на каждый из которых предложено три ответа, один из которых является правильным (закрытый тест). Это самая «дорогостоящая» часть рейтинга (до 20 баллов), так как история этических учений является информативной и поэтому сложной частью этического знания. В прежние годы «зачётным» был результат в 15 баллов, и студент пересдавал тест до тех пор, пока их не набирал (число пересдач доходило до 10, но не было ни одного студента, который, в конце концов, не справился бы с этой задачей). Теперь неудачу в тесте можно компенсировать за счёт других видов работы, а можно переписывать тест для повышения результата.

В-четвертых, по темам «Историческое развитие нравственности» и «Теория морали» проводилась 10-минутная контрольная работа, в которой предлагалось письменно ответить на два вопроса. Вопросы задавались в рамках лекционного материала, но предполагали умение сравнивать разные нравственные явления, сопоставлять понятия, своими словами объяснять смысл этических терминов и т.п. В то же время эти задания не содержат элементов творчества и не требуют выработки нового знания, поэтому максимальная оценка за такую работу составляла 8 баллов.

В-пятых, по теме «Высшие моральные ценности» предлагалось написать эссе. И поскольку для студентов первого курса факультета радиофизики создание объемных текстов представляет огромные трудности, поэтому эссе занимает не самое большое место в списке возможных заданий. Оно посвящено анализу ситуации морального выбора (своего собственного, из жизни или из художественного произведения).

Написание эссе предполагает большую свободу самовыражения и творчества. С одной стороны, оно отражает то, как студент усвоил учебную тему «Свобода как нравственная ценность», с другой – является результатом его собственного нравственного поиска, размышления и суждения. В целом эссе должно продемонстрировать общий уровень этического мышления студента. При этом всякие заимствования из Интернета и источников типа «100 золотых сочинений» и т.п. безжалостно отвергаются. За эссе можно набрать до 10 баллов, но такие работы почти не встречаются, так как лучшие студенты к этому моменту уже набрали «зачетные» 34 балла.

Наконец, в-шестых, для тех студентов, которые с трудом осваивают содержание курса, плохо справляются с тестом и контрольной работой, предлагается список из 34 вопросов, ответив на которые в объеме одной тетрадной страницы, студент может пополнить свою копилку баллов и даже в целом сдать зачет таким образом. Реально был один студент, который ни разу не был на занятиях, но принес на зачет две тетрадки, в которых были аккуратно написаны ответы на все 34 вопроса.

Итак, предложенная рейтинговая система позволила студентам с самыми разными способностями и личностными качествами успешно освоить курс этики, самостоятельно организовав его изучение. Студенты-отличники прилежно писали «записки к лекциям», активно работали на семинарских занятиях и уже после выполнения теста находились в одном шаге от зачета, что, как ни странно, не охлаждало их желание посещать занятия. Наличие множества письменных работ позволило тем, кто не любит выступать на семинарских занятиях и публично высказываться на темы, затрагивающие внутренний мир личности, выражать свои идеи и переживания молча. Некоторые студенты не ходили на лекции, но исправно приносили «записки к лекциям», были, напротив, те, кто исправно посещал, но почему-то не писал «записки», и набрал нужные баллы за счет блестящего выполнения теста и контрольной. Наконец, были такие студенты, которые по недостатку способностей или в силу плохой дисциплины восполняли недостающие баллы, отвечая на вопросы письменно в конце семестра.

Таким образом, толерантность к мировоззренческим и личным особенностям студентов предполагает повышение их ответственности за свое поведение и обучение. Когда за качество образования отвечает преподаватель, то его методические приемы неизбежно направлены на достижение единообразия и приобретают авторитарный характер. Рейтинговая же система предполагает значительную свободу студента в выборе способов освоения учебной дисциплины, стимулирует взаимодействие преподавателя и студентов в духе толерантности.

О.В. Шубаро

Реализация принципа толерантности в преподавании религиоведения

В Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., отмечено, что «толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведет от культуры войны к культуре мира».

Формирование культуры толерантности приобретает особую актуальность в контексте современных процессов глобализации. Если ранее при взаимодействии культур, религий, цивилизаций возникали очаги нетерпимости, то эти конфликты не имели глобального характера. В современном мире нет прежних границ, барьеров, локализирующих конфликтные ситуации в пределах ограниченных территорий.

Нетерпимость в современном социуме способна крайне негативно отразиться на жизнедеятельности общественных систем как на национальном, так и на мировом уровне. Проблема толерантности, прежде всего, предполагает решение вопроса о том, как при глубоких различиях люди могут наладить совместную жизнь. В этом смысле толерантность служит своего рода мостом, соединяющим частное и общее, различия и единство.

Проблема толерантности затрагивает каждого, поскольку мы все субъекты и объекты терпимости и нетерпимости. Чаще всего нетерпимость, неприятие чьего-либо образа жизни, убеждений, идей – это первичная, спонтанная реакция, не требующая каких-либо усилий. В то же время толерантность как готовность благосклонно признать, принять поведение, убеждения, взгляды других людей, часто противоречащих собственным убеждениям; как правильное понимание разнообразных форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности; как отказ от догматизма, от абсолютизации истины – реакция вторичная, более зрелая, требующая усилий, дисциплины и образованности.

Часто термин «толерантность» производят от латинского *tolerantia* – терпение; т.е. терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, мнениям, идеям, верованиям. Но в русском языке «терпимость» и «толерантность» отличаются по значению: «терпеть» значит не противодействовать, не жаловаться, безропотно переносить нечто тяжелое, бедственное. Напротив, «толерантность» означает готовность благосклонно признать взгляды других людей, готовность к диалогу на равноправных началах. Толерантность не означает уступку или снисхождение любым взглядам оппонента; наоборот, это активное отношение, формирующееся на основе признания универсальных прав и свобод человека.

В этом смысле толерантность является привилегией сильных, образованных, не сомневающих в своих способностях в продвижении к истине через диалог и многообразие мнений.

Толерантное сознание является следствием высокой духовной и нравственной культуры, благодаря усвоению которой формируется способность к диалогу, сотрудничеству, взаимопониманию.

Наиболее значимым в современных условиях является межкультурный диалог, успешная реализация которого возможна при отсутствии межконфессиональных конфликтов. Таким образом, диалог религий в значительной степени обусловлен потребностями цивилизационно-

го развития. Однако плодотворность цивилизационного развития зависит не столько от близости религиозных конфессий, сколько от их культуротворческого потенциала, в процессе реализации которого на разных доктринальных основаниях могут быть выработаны гармоничные принципы и ценности.

Непонимание и нежелание принять мотивы, цели, поведенческие нормы, нравственные установки и ценности, обусловленные иными религиозными представлениями, часто приводит к предубеждениям, подозрительности, а порой и к межконфессиональной, межэтнической напряженности.

Устранить эти противоречия полностью невозможно и не нужно. Основой толерантного отношения к частным интересам и взглядам является признание естественности и неустранимости из общественной жизни «инаковости».

Культура толерантности – это «ответ» на «вызов» плюрализма. Современное общество отличается высокой степенью плюрализма в различных сферах культуры, и в этом смысле толерантность – условие дальнейшего развития современной культуры, цивилизации.

Основополагающую роль в становлении толерантного сознания играет социально-гуманитарное образование. Гуманитарное образование предполагает расширение кругозора, вводит человека в мир культуры как мир принципиально плюралистичный, сложный, избыточный, противоречивый.

Гуманитарное образование, формирующееся на коммуникативной основе, подразумевает не только наличие возможности высказать свое мнение, но и предоставить такую возможность другому, инакомыслящему. Высокий уровень гуманитарной культуры означает, что в обществе существует возможность высказаться и быть услышанным, а не наказанным. Подобная ситуация создает напряженную, но плодотворную обстановку в обществе, предполагающую социокультурную динамику.

Социально-гуманитарное образование не столько ориентирует на усвоение определенной суммы знаний, сколько формирует ценностно-смысловое постижение мира, развивает индивидуальность человека, его ценностное сознание. Базовым основанием толерантности является как уважение и почитание общенациональных идеалов и ценностей, так и внимательное отношение к особенностям культуры и традиций социальных, этнических, религиозных групп.

Важную роль в воспитании толерантности как уважительного отношения к поведению, взглядам, убеждениям других людей играет курс «Религиоведение».

В настоящее время общепризнанной тенденцией общественного развития является возрастание роли религиозного фактора в социокультурном пространстве. Религия представляет собой неотъемлемый компонент

человеческой истории на разных этапах ее развития. Это один из древнейших социальных институтов, выполняющий функцию упорядочения практической и духовной жизни человека и общества, вырабатывающий определенные стандарты социального поведения. Современное секуляризованное общество, ориентирующееся на светские традиции, не утратило связи с древними духовными традициями.

Академический курс «Религиоведение» призван помочь человеку определить свое место в современном мире, научиться понимать других людей, чей образ мыслей не похож на его собственную систему мышления; религиоведение помогает грамотно вести мировоззренческий диалог.

На X Конгрессе Международной Ассоциации историков религии (1960 г.) был поставлен вопрос о взаимоотношении религиоведения и теологии. Ученые-религиоведы приняли специальную декларацию, в которой было заявлено, что научное религиоведение представляет собой светскую дисциплину, изучающую религиозные феномены, в том числе вероучения и системы ценностей разных религий как части культуры человечества в целом. Современное религиоведение избегает оценочных, идеологических, апологетических суждений, рассматривая религию как культурно-исторический феномен и предполагая изучение религиозных верований, деноминаций и конфессий во всем их многообразии.

В рамках данной дисциплины анализируются особенности вероучения, организации и функционирования различных религиозных систем, раскрывается роль религии в современной культуре, общественно-политических процессах.

Без освоения определенного минимума знаний о религии, вне зависимости от личного отношения к религии и установок собственного мировоззрения, реализация принципов толерантности в современном обществе будет затруднена. В то же время научное изучение религиозного феномена будет способствовать конструктивному разрешению возникающих в обществе противоречий, лучшему взаимопониманию.

Изучение религии в рамках светского образования формирует общую социально-гуманитарную подготовку студента, а также способствует целям гражданского воспитания. Современное религиоведческое образование направлено не только на расширение кругозора, т.е. ознакомление студентов с историей возникновения, формирования основных религий, их вероучением, культовой практикой. Воспитательный потенциал научного изучения религии задается, прежде всего, самим содержанием религиозной традиции, ее ценностным богатством. В этом смысле религиозные ценности могут влиять на формирование отношения к людям, поведение в обществе.

В формировании белорусской культурной традиции проявилась целостность взаимодействия, диалога различных культурно-конфессиональных общностей, обладающих мощным потенциалом культуро-

творчества. Прежде всего, это межконфессиональный диалог христианских направлений – православия, католицизма и протестантизма, а также взаимодействие христианских и нехристианских конфессий (иудаизма и ислама).

Знакомство с историей и современным состоянием традиционных конфессий воспитывает у студента гражданственность, осознание себя гражданином единого социума. Получение знаний о традиционном состоянии религиозности и месте религии в современном обществе, тенденциях развития религиозного сознания воспитывает веротерпимость, уважение прав и свобод личности.

Результатом научного изучения религии становится развитие национального самосознания, нравственной культуры, происходит актуализация мировоззренческой позиции.

Следует только пожалеть, что «Религиоведение» не входит в учебные планы многих вузовских специальностей, где оно необходимо. Особое значение имеет преподавание курса «Религиоведение» в классическом университете, предполагающем получение всестороннего и универсального образования.

Переход на новые стандарты образования, привел к тому, что некоторые дисциплины социально-гуманитарного цикла (в том числе и «Религиоведение») оказались «дисциплинами по выбору». В таком случае, при разработке лекционного курса «Религиоведение» следует уделять особое внимание таким аспектам изучения религиозного феномена, которые были бы интересны студентам в соответствии с выбранной ими специальностью.

Так, если курс «Религиоведение» читается студентам-философам, то преимущественное внимание следует уделять *философии религии* (анализу сущности и методологии религии, гносеологическим аспектам религиозного сознания); если курс предназначен для студентов-социологов, то – *социологии религии* (методология социологии религии, место и роль религии в социуме, формы организации религии, функциональный статус, социологические теории религии); если курс ориентирован на студентов-психологов, то – *психологии религии* (методология психологии религии, психологические концепции религии, специфика религиозного поведения, религиозной мотивации, индивидуальный и коллективный религиозный опыт); для студентов – филологов интерес будет представлять *история и семиотика религии* (религиозные традиции в динамике культуры, символика религий, специфика семиотической организации религиозных текстов, проблема метода толкования сакральных текстов в религиозной традиции); студенты-юристы будут заинтересованы в получении информации по *криминологии религии* (религия и право как формы регулирования общественных отношений; религиозное право; понятие, причины и профилактика религиозных преступлений);

система государственно-правового регулирования религиозных процессов; основные формы взаимоотношений религиозных организаций и государств).

Преподавание курса «Религиоведение» в светских вузах не только всегда будет востребовано в научно-исследовательской, экспертно-консультативной, организационно-управленческой, представительско-посреднической и других видах деятельности, но и в перспективе будет способствовать объединению общества, формированию взаимопонимания, профилактике конфликтов, недоверия и напряженности в обществе.

Кроме того, следует учитывать, что в Республике Беларусь как поликонфессиональном государстве есть также население, которое не исповедует никаких религиозных взглядов. Знания, полученные при изучении курса «Религиоведение», безусловно, повлияют на воспитание уважения к религиозным и нерелигиозным убеждениям личности.

В этом смысле получение объективной информации о разнообразии мировоззренческих установок, религиозных верованиях и ритуалах будет способствовать развитию толерантности, межкультурному и межрелигиозному диалогу, стабильности в общественном сознании.

1.2. Кафедра философии и методологии науки

А.В. Барковская

Толерантность как императив учебного процесса

В современном сложноорганизованном мире толерантность приобретает особую значимость, ибо в ней усматривают гарант стабильности социальных систем, порой поляризованных по отношению друг к другу. В немалой степени и по этой причине наблюдается повышенное внимание к изучению сущности и механизмов реализации толерантности. Все это находит отражение в научных конференциях, диссертационных исследованиях, в создании, например в Санкт-Петербурге, творческих коллективов по реализации городской программы «Толерантность» с целью гармонизации этнических и межкультурных отношений, профилактики проявлений ксенофобии и т.д. На данный феномен направлено внимание философов, экономистов, юристов, теологов, этиков и многих других, и тем самым толерантность становится тотальной, проявляясь в разных сферах социального и индивидуального бытия.

Не меньшее значение эта проблема приобретает в системе образования – в том пространстве, где происходит формирование личностного начала человека: его самости, индивидуальности, свободы, творческих инициатив, собственно того онтологического основания, на котором и

должна базироваться толерантность, чтобы быть функционально востребованной и эксплицитно представленной в ее разных видах – коммуникативном (развивающим диалогические отношения на индивидуальном, социальном и культурном уровнях), эпистемологическом (обеспечивающим синтез знаний и равноправие разных типов дискурса), экзистенциальном (акцентирующим сопричастие Я и Другого, различных форм переживаний человека в структурах жизненного мира) и др. Такая многоликая толерантность действительно способна научить человека делать правильный выбор принципов жизни и приобрести, в конечном итоге, собственную внутреннюю определенность, усвоив важный императив: «загубленные таланты и способности будят в человеке палача» (Ф.М. Достоевский). В противном случае говорить о толерантности не придется.

В то же время, чтобы стать поистине толерантным, т.е. выйти за рамки просто интуитивной ясности понятия, обучающемуся необходимо включиться в учебный процесс и работать по его правилам – иметь, как минимум, мотивацию к обучению как своему профессиональному делу; стремиться к формированию личной критической позиции, самостоятельности оценок и аргументов в процессе усвоения знаний. Ведь «образование – это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной подготовки. Образование – это «предназначение» ...индивидуальное и единственное в своем роде предназначение как наций, культурных кругов, так в конечном счете и каждого отдельного человека...» (М. Шелер).

Однако дело в том, что механизм реализации студентом образовательной программы требует не только его усилий, но и всех тех, кто по праву должен способствовать достижению данной цели – преподавателей, деканатов, учебных отделов и т.д. Вместе с тем транзитивные общества, видимо, порождают и релевантные им образовательные технологии, которые не столько модернизируют учебный процесс, сколько его затрудняют. В реальности образование становится своеобразной системой «навязываний», выполняющих функции унифицированных директивных предписаний и хаотичных акций в виде, например, обязательной компьютеризации, рейтинговой системы, дублирующейся отчетности и т.п., а не свободным выбором преподавателем технологий учебной работы, диктуемых предметом, специальностью аудитории и запросами студентов. В результате и преподаватели, и студенты перестают быть главными субъектами учебного процесса, бюрократический патернализм делает их аутсайдерами и лишает авторского творчества, которое должно быть индивидуально в каждой учебной группе. Учебный процесс – это не формальная организация студентов, а живой организм с его проблемами понимания и непонимания, умения и неумения, желания и нежела-

ния. Осознание этого факта – залог эффективной учебной работы, т.к. толерантность возводится в принцип и задает императивный характер всему процессу, превращая его в форму продуктивного сотрудничества преподавателей и студентов.

В анонимном социологическом опросе студентов гуманитарного профиля выяснилось, что для них толерантность – это, прежде всего: 1) взаимопонимание между студентом и преподавателем, способность преподавателя встать на место студента и понять его проблемы, возможность для обеих сторон придерживаться определенных взглядов, убеждений, мнений как по поводу научных трудов, так и во всех других случаях, и взаимное уважение этих взглядов; 2) интерес и проявление максимума внимания к тому предмету, который представляет преподаватель (даже если предмет кажется неинтересным и непонятным, следует вникать в его суть и стараться понять его, ибо из этого может родиться и интерес, и понимание); 3) не безусловное утверждение авторитета преподавателя, а возможность диалога и сотрудничества; 4) уважение преподавательского труда, заинтересованность (искренняя) в его предмете; 5) умение преподавателя и студента «слушать» и «слышать» друг друга; 6) одно из основных качеств истинно культурного человека, независимо от его социального статуса, политических взглядов, религиозных убеждений, – терпимое отношение к своему ближнему, его внутреннему миру, убеждениям, мнениям, и тут не имеет значения, преподаватель ты или студент. На фоне позитивного смысла понятия толерантности, обнаруживается и его неприятие, поскольку оно «ассоциируется с пассивностью, терпимостью (в плохом смысле), является слишком мягким и бесхарактерным. Существуют уважение и взаимопонимание, которые стоят выше любого терпения...».

Тот факт, что порой студенты редуцируют толерантность к четко обозначенному своду требований, предъявляемых, скорее, к преподавателям, обязанным при любых ситуациях и линиях поведения студентов рассматривать их в качестве объективных со всеми вытекающими отсюда последствиями, на мой взгляд, свидетельствует о том, что толерантные отношения не стали нормой в учебном процессе, и не всегда мы, преподаватели, задаем образцы в этом ареале. Поэтому учебный курс по философии является благодатной почвой, позволяющей предоставить студенту возможность не только реализовать себя в качестве самостоятельно мыслящей личности, но и погрузиться в мир чужих идей, концепций, аргументаций (даже если ему, выражаясь его же словами, не нравится ходить на лекции, выполнять домашние задания и др.), которые впоследствии конвертируются в личностные знания и тем самым имплицитно сформируют в нем толерантный контекст. Представление о должном помогает ему выстраивать с преподавателем отношения в формате диалога.

Естественно, что новации в учебном процессе необходимы, но они – плод сотрудничества обучающего и обучаемого, ибо только в такой среде возникает продуктивный и творческий характер занятий. Реальная ситуация показывает, что современным студентам нужна кропотливая индивидуальная работа с их мышлением, т.к. они, как правило, не могут ни устно, ни письменно (не только стилистически грамотно, но и содержательно) выразить свою позицию. Соответственно, формальные методы и способы являются не основным, а всего лишь дополнительным каналом, последним штрихом в проверке полученных знаний. Ведь, как известно, теорема К. Геделя утверждает невозможность полной формализации даже научного знания, а что же тогда говорить о философском и социально-гуманитарном, с их обязательным содержательным неформализуемым остатком? Из всего этого следует только один тривиальный вывод: разрабатывать сценарий занятий и осуществлять выбор средств из арсенала современных информационных технологий должен преподаватель, а не только структуры, опосредующие учебный процесс. Лишь отсутствие любого диктата сделает толерантность нормой жизни в учебном сообществе.

О.В. Новикова

Толерантность и мотивация в высшей школе: проблема корреляции.

Проблема мотивации человека к приобретению новых знаний изначально представляется легко разрешимой: взяв за основу тезис «богу богово, кесарю кесарево», можно предположить, что если индивид выбирает высшее образование, то мотивация к обучению уже заложена в его выборе. Однако на практике нередко возникает, казалось бы, парадоксальная ситуация: значительная часть студенческой аудитории одного из ведущих белорусских ВУЗов нацелена не на приобретение новых знаний – и, как следствие, – не на участие в процессе обучения, а исключительно на получение диплома о высшем образовании.

Представляется, что корни данной проблемы уходят в специфику зрелого индустриального общества, в котором к середине XX столетия произошло тотальное обесценивание всех человеческих мотиваций, кроме экономической. Значимо было только то, что может принести прибыль; причем весы склонялись в пользу инвестиций в краткосрочные предприятия, а не в долгосрочные перспективы. Эта проблема экономических мотиваций, актуальная на Западе несколько десятков лет назад, в настоящее время уступает место признанию принципиально новых ценностей формирующейся информационной цивилизации; однако, возник-

нув в 1990-е гг. на постсоветском пространстве, данная проблема в превращенном виде проявляется и в системе образования.

Немецкий философ-неомарксист Юрген Хабермас выделяет два типа поведения, возможные в современном обществе: стратегическое (направленное на преследование своих интересов) и коммуникативное (ориентированное на достижение взаимопонимания). При первом типе поведения в обществе складывается система манипулирования, господствует отчуждение, утрачиваются ценностные мотивации, возникают различного рода психопатологии. Второй же тип ведет к обретению подлинной интеграции общества. Применительно к высшей школе эту идею Хабермаса можно интерпретировать следующим образом: у студентов, придерживающихся стратегического типа поведения, будут преобладать прагматические мотивации (в лучшем случае, получить «зачет», высокую оценку на экзамене – с главенствующей целью иметь впоследствии диплом с отличием или с высоким средним баллом; в худшем – учиться таким образом, чтобы не быть отчисленным). Как правило, такие студенты достаточно инертны в ходе учебного процесса, их подготовка редко выходит за рамки базового материала по изучаемым курсам, более того – чаще она ситуативна, основана на принципе «я уже отвечал в этом семестре, поэтому сегодня не счел необходимым подготовиться». Студенты, ориентированные на коммуникативное поведение, действительно заинтересованы в приобретении новых знаний, готовы к дискуссии, багаж их знаний достаточно велик.

При обсуждении со студентами пятого курса престижного гуманитарного факультета одного из ведущих ВУЗов Беларуси применения концепции Хабермаса к учебному процессу сложилась следующая ситуация: ни один студент не признал свое поведение коммуникативным. Все присутствующие отнесли свои действия к стратегическому типу, считая такой тип поведения более целесообразным. Что любопытно, среди второкурсников того же факультета мнения разделились: большая часть аудитории позиционировала себя ориентированной на коммуникацию, постижение нового, плодотворную творческую дискуссию. В таком случае, можно предположить, что мотивации к получению знаний утрачиваются в ходе обучения в высшей школе. Этот вопрос также был вынесен на обсуждение со студенческой аудиторией пятого курса (предмет, о котором изначально шла речь в этом случае, был профильным). Ответы на вопрос «почему вы не хотите учиться?» были или предельно просты (нет времени, т.к. студенты не только учатся на дневном отделении, но и работают), или достаточно невняты.

Тогда возник вопрос: если у студентов отсутствуют коммуникативные (в духе Хабермаса) ориентации, то при толерантном отношении и демократичном подходе со стороны преподавателя такие студенты не заинтересованы ни в посещении лекций, ни в работе на семинарских заня-

тиях. В таком случае, нужна ли толерантность в учебном процессе? Как заметил академик РАН Людвиг Фадеев, «образование – это вещь насильственная. Никакой демократии в ней нет. Один человек знает, другой должен знать» [1, с. 9]. Иными словами, образование ригористично, пронизано отношением долженствования. И если следовать этой логике, то поведение преподавателя также будет стратегически ориентированным – его цель предельно прагматична: заставить студентов усвоить знания и отчитаться в этом. Но здесь есть опасность возникновения порочного круга: отсутствие коммуникативной мотивации у преподавателя с необходимостью повлечет ее отсутствие у студентов, и высшая школа рискует утратить свое предназначение – формировать не только грамотных квалифицированных специалистов, но и интеллектуальную элиту общества.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: необходимым условием для повышения мотивации к обучению у студентов является коммуникативное поведение преподавателя, его нацеленность не только на передачу знаний, но и на трансляцию опыта их применения, на диалог со студентами. Взаимное уважение, внимание, понимание, эмпатия, наконец, толерантность, – все это является залогом для повышения эффективности учебного процесса и формирования ценностных мотиваций среди студенческой аудитории.

1. Толкачев Е. Энергия знаний // Наука и инновации. 2008, №11.

Д.Г. Доброродный

Межличностная коммуникация как условие реализации принципа толерантности в аудитории

Проблема толерантности сейчас является одной из наиболее обсуждаемых, что объясняется озабоченностью современного мира эскалацией конфликтов на религиозной и этнической почве. В широком смысле, под толерантностью понимают «стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений» [1]. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО (1995), «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности..., это гармония в многообразии, это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира...» [1].

Большую роль в разрешении проблемы формирования толерантности должна играть педагогика, поскольку установку на толерантность у населения нужно формировать с раннего детства. Это обусловлено тем, что толерантное отношение к окружающему миру и людям не является естественным для человека. В раннем детстве ребенок эгоистичен и требователен к окружающим, он приемлет только то, что удовлетворяет его потребности. Постепенно он учится ограничивать себя и вместе с тем вырабатывает родовое сознание, объединяясь с теми (в семье или среди сверстников), кто разделяет его убеждения, принципы и взгляды на мир. Установки на противопоставление позиций «Я» – «Другой», «Мы» – «Другие» (подразумеваем «Чужие») являются фундаментальными и во многом определяют первичные идентификации, поэтому преодолеть их в последующем крайне сложно.

Поскольку проблема толерантности многогранна, мне бы хотелось остановиться на таком ее аспекте как толерантность в отношениях между преподавателем и студентом, а еще точнее, на условиях толерантного отношения преподавателя к студентам (в аудитории) и студентов к своим одноклассникам. При этом важно подчеркнуть, что толерантные отношения в аудитории являются одной из важнейших предпосылок качества образовательного процесса, то есть условием успешного овладения знаниями и навыками.

Толерантность преподавателя к студентам на занятии подразумевает, чаще всего, совокупность качеств, таких как терпимость, взвешенность, рассудительность, последовательность и т.д., которые позволяют ему поддерживать бесконфликтность в аудитории, обеспечивать равные возможности для всех студентов высказаться, представить свою позицию. Большинство преподавателей стараются придерживаться такой линии поведения (обязательные высказывания: «Кто *еще* хотел бы выступить по данному вопросу?», «Кто желает *дополнить ...?*» «У кого *иная точка зрения?*»), но результат далеко не всегда соответствует этим усилиям, то есть студенты молчат, не выражая или не желая высказывать своей точки зрения.

Проблема заключается в том, что создание атмосферы бесконфликтности и равных условий для выражения своего мнения является необходимым, но недостаточным условием для толерантности в аудитории. Вольтеру приписывают афоризм: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение», – который приводится как выражение подлинной толерантности. Ему противопоставляют высказывание Г.К. Честертона: «Толерантность – это добродетель людей, которые ни во что не верят», – смысл которого заключается и в том, что легко быть терпимым к чужой позиции, когда ты к ней абсолютно равнодушен. Проецируя это на отношения между преподавателем и студентом, можно утверждать, что

индифферентное отношение преподавателя к мнению студента, даже если он не препятствует его высказыванию, несовместимо с толерантностью. Толерантность предполагает *принятие* иной позиции, даже если она несовместима с вашей. Если преподаватель принимает в качестве правильной только одно мнение (свое либо какого-то источника), а другие только *терпит и не поддерживает*, не может быть толерантного отношения, а происходит возврат к родовому сознанию и деление всех на тех, кто прав, и тех, кто не прав. Конечно, это звучит утопично, поскольку процесс обучения предполагает усвоение конкретного материала, а задача может быть решена либо правильно, либо неправильно, но все преподаватели знают, насколько иногда важны самостоятельные рассуждения студента, а не однозначный конечный результат, к которому должны прийти все.

Ситуация осложняется особым статусом преподавателя, который является априорным авторитетом в определенной области знания и носителем власти (как субъект оценивающий, принимающий решение) по отношению к студенту. Иерархически неравное положение студента делает его зависимым от преподавателя, определяющего, чье мнение в аудитории является правильным, а чье – нет. Поэтому студент пытается, не всегда осознанно, угадать мнение преподавателя (как авторитета) и боится ошибиться в своем мнении (чтобы не быть негативно оцененным), то есть студент старается максимально спрятать свою позицию и выступить от другого лица, сослаться на авторитет или источник.

Еще одной гранью данной проблемы является обезличенное, формальное отношение преподавателя к аудитории. Для преподавателя все студенты равны, он ко всем относится одинаково, но не потому, что он одинаково принимает позицию каждого, а потому что он не знает ничьей личной позиции. В бесконечном потоке сменяющихся друг друга групп преподаватель принимает универсальную и эффективную форму безличного обращения ко всей аудитории в целом, но в ответ он, чаще всего, получает такую же безличную реакцию, незаинтересованную позицию, общее мнение, основанное на банальном транслировании лекции или учебника. Разве можно в таких условиях говорить о настоящей терпимости или толерантности? В большей степени такие отношения характеризуются безразличием, которое распространяется на изучаемый предмет в целом и на весь процесс обучения.

Данная проблема не может иметь простого решения, и корни ее уходят глубоко в систему организации всего процесса образования, однако, на мой взгляд, каждый преподаватель может существенно повлиять на ситуацию, приложив немного усилий. Как было сказано выше, толерантность предполагает терпимость и внимание к «Другому», для преподавателя это означает внимание к позиции студента (даже если она неверна), поддержка студента в желании высказаться, но эта простая установка

разбивается о формализм общения и неравенство статусов студента и преподавателя. Следовательно, нужно попытаться перевести формат их взаимодействия и коммуникации на межличностный уровень.

Чтобы принять или отвергнуть личную позицию студента, нужно сначала ее узнать, для чего необходимо личное к нему обращение, желательно по имени. Преподаватели не всегда используют такую возможность, ссылаясь на большое количество студентов, но на основании своего педагогического опыта могу сказать, что это не очень сложно, если поставить себе такую цель и иметь под рукой список группы, где указаны не только фамилии, но и имена студентов. Имена наиболее активных студентов запоминаются сразу, и тогда появляется прекрасная возможность спросить у конкретного человека, обращаясь лично к нему по имени, о его личной позиции по данному вопросу, а затем сопоставить с другим тоже личным мнением. Конечно, только знание имени студента не освобождает преподавателя от необходимости быть внимательным к его мнению, но так значительно проще построить с ним равноправный диалог. Если же преподаватель не согласится с мнением конкретного студента, то это тоже будет иметь личный характер и не будет распространяться на всех, а только стимулирует конкуренцию в группе. Такое межличностное общение в значительной степени нейтрализует дистанцию между студентом и преподавателем, а если оно будет реализовано открыто, по существу рассматриваемых проблем и только в аудитории, то не приведет к нарушению дисциплины и другим негативным последствиям.

1. Орлов А.Б., Шапиро А.З. Толерантность. // Энциклопедия «Кругосвет»: <http://www.krugoswet.ru/>

**«Толерантность» как репрезентация широты взглядов
или человеческой подлости**

Как-то раз покойный Т.В. Филиппов, рассказывает князь Мещерский, приходит к К.П. Победоносцеву и спрашивает его:

– Правда ли, что вы берете к себе NN?

– А что? – спрашивает его К.П. Победоносцев.

– Да ведь он подлец.

– А кто нынче не подлец? – возразил государственный мудрец.

.....

Граф Делянов, со свойственной ему добродушной иронией, усмехнулся:

– Ну, говорит он, – зачем же так сразу и подлец, просто двоедушный человек.

Л.А. Тихомиров «Монархическая государственность»

Эпиграф тезисов не есть жажда эпатажа. Приведенная цитата – всего лишь эмпирическая экспликация того, как сама идея толерантности своеобразно преломляется в сознании отдельно взятого индивида. С одной стороны, толерантность предполагает этическую чуткость, соблюдение «золотого правила морали» или заповеди Гиппократы: «Не навреди». Но, с другой стороны, именно эта же толерантность, «гражданская терпимость» позволяли Дж. Локку созидать гражданское общество, развивать идею «неотчужденных прав человека» и одновременно быть активным сторонником рабства, вкладывать свои сбережения в Королевскую Африканскую компанию. З. Фрейд в работе «Цивилизация и ее разочарования» задавался вопросами: почему я должен любить «другое», «чужое», если это противоречит моему человеческому опыту? Почему я должен принуждать, заставляя себя? Ведь если он «чужой», мне просто трудно его любить, непонятно: почему и за что? Так не является ли толерантность красиво закамуфлированным насилием?

Толерантность – очень зыбкий термин, но, тем не менее, именно он задает смысловые структуры, в рамках которых формируется та или иная стратегия преподавания. Наполнение этой дефиниции конкретным содержанием зависит не только от интенций, желаний, но и конкретной культурной среды. Нельзя не учитывать, что в современном мире эту роль выполняет отнюдь не интеллигенция, культурная элита, аристократия, а номенклатурная экспертократия. Каждое общество создает свои

ценности, соответствующие его инстинктивному пониманию мира, природному окружению.

Вслед за террористическими атаками 11 сентября 2001 года был поставлен один из вопросов, который неоднократно вставал и далее: «Почему? Почему “Они” ненавидят “Нас” (американцев)?» Американцы утверждали, что искали только Мира и выстраивали планетарную демократическую систему, внешне в большинстве случаев работая через Организацию Объединенных Наций. Почему тогда «Они» ненавидят «Нас»? Мега-террористические атаки на Нью-Йорк и Вашингтон помогли акцентировать факт перехода современной мировой системы в систему постсовременную, где средства массового уничтожения оказались толерантно демократизированы. Ранее это осознавалось эмпирически, но концептуализировано не было. Публичное появление глобализованного мега-терроризма эксплицитовало возможность войны, ведущейся неконвенциональными методами. За полвека до 11 сентября 2001 года Дж. Сантаяна прогнозировал терроризм как экзистенциальный страх, страх животной веры, страх перед самим существованием.

Через проталкивание «толерантности» в культуре, политике, сфере образования на самом деле происходит разрушение нравственного иммунитета, снижается психологическая защита против дебелизованного информационного экстремизма. В культуре XXI века толерантность отнюдь не является ценностью, положительной или отрицательной значимостью чего-либо, скорее, она репрезентирует инфантильный релятивизм как преподавателя, студента, так и современного человечества в целом.

Еще в римской империи при гонениях на христиан был издан «Манифест о толерантности». Христиане раздражали язычников именно отсутствием толерантности, нежеланием чтить святыни других религий. Первых христиан «толерантно» пытали, ослепляли, убивали, требуя терпимости и смирения, «широты взглядов».

Но, исходя из вышеизложенного, хотелось бы отметить, что толерантность, терпимость не есть сами по себе проявления добра или зла. Витиевато рассуждая о толерантности, каждый раз следует внимательно изучать предмет исследования, истоки и последствия подобных феноменов. Спор о сравнительных достоинствах толерантности, терпимости, нетерпимости, невозмутимости, мужества, как отмечалось еще В. Соловьевым в «Оправдании добра», может иметь только лексический, а не этический интерес. Не следует отождествлять толерантность идеологически заданную, идейную с толерантностью гражданской и, тем более, с толерантностью отдельно взятого индивида. Что касается образования, то дискуссии о толерантности и ее применении в образовательном процессе рискуют в этом случае превратиться в насаждение «толерантности» на государственном, корпоративном уровне. У любого человека, тем более студента и преподавателя, должно быть свободное право на

реализацию своей принципиальной позиции, на несогласие. В противном случае нам всем может грозить опасность впасть в демагогический релятивизм, нигилизм, виртуальную репрезентацию себя как сторонника демократической широты взглядов. Нельзя забывать о том, что такое хорошо и что такое плохо. Именно они были тем микрофизическим вакуумом, той аксиологической протоплазмой, с которой началась эволюция европейской культуры и этики, а отнюдь не симулякр толерантности.

М.Я. Мацевич, В.Л. Балошенко

О «толерантности» с медицинской точки зрения

Как отмечалось еще Аристотелем, «природа не терпит пустоты». И любой моде, вирусу, болезни легче всего внедриться именно подобным способом. Термин «толерантность» как раз самым откровенным и «наглым» образом репрезентирует психическое нездоровье нынешнего социума. В славянской культуре интересующая нас дефиниция стала употребляться совершенно недавно. Не будем забывать, что, по мнению русских философов, терпеливость, терпимость, великодушие имеют очень пространные, чаще всего субъективные истолкования. Каждый философ, индивид вкладывает в эти понятия свои смыслы, свои человеческие слабости-пристрастия.

Явление «толерантности» в повседневном белорусском осмыслении воспринимается чрезмерно упрощенно не только в отношении к уровням двуязычия терминологического и его функциональной адекватности, но и в процессе восприятия психологической неоднозначности данного явления. Дело в том, что повседневное употребление подобного термина есть не только сумма удвоенного воздействия языка, но и процессов, которые глубоко проникают в самую структуру человеческого мышления. Согласно гипотезе У. Сепира, всякий язык натурально, по-своему отражает повседневность, окружающий мир, а значит, личность, которая пользуется им, проявляет «через», «в», «посредством» языка свой особый способ осознания и осмысления действительности. Каждый язык есть спектрограф, он имеет свою отличительную систему терминов-понятий, которые тесно между собой взаимодействуют. Поэтому в каждом языке есть масса специфических слов-обозначений, адекватных понятий, присущих только этому этносу и данной культуре, которая передается благодаря освоению родного языка. И не случайно, что одновременное употребление двух языков влияет на процесс и логику мышления личности-билингва. Так как употребление второго языка заставляет вырабатывать полностью новые образы-понятия наравне с родным языком, а также формировать и иной ассоциативный аппарат, который бы харак-

теризовал понятия чужого языка. Отсюда в процессе двуязычия осуществляется переформирование интеллектуально-познавательного аппарата. С психологической точки зрения, одновременное употребление двух языков (родного и чужого) есть довольно сложная реальность. «Билингвист» нечто утрачивает в своей связи с «материнской культурой», со своими земляками и ощущает себя оторванным от «родного», но обязанным и связанным с Чужим, Другим. Этот эмоциональный конфликт можно сравнить с конфликтом раздвоения личности: некоторые авторы (психотерапевты и философы) подчеркивали его шизофренический контекст.

Термин «толерантность» был введен в 1953 г. английским иммунологом П. Медавара для обозначения «терпимости» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям. Толерантность – отсутствие или ослабление иммунологического ответа на данный антиген при сохранении иммунореактивности ко всем прочим антигенам. Изначально «толерантность» – чисто медицинский термин, отражающий переносимы или нет организмом инородные тела. «Иммунологический паралич», «арсаktivность», «антигенная перегрузка» обозначают разные формы толерантности.

Получается, что из медицины в психологию, философию, культурологию, политологию, педагогику насильственно вводят понятие «толерантности» для того, чтобы психика человека восприняла инородную (чуждую) психологическую установку, которую в нормальных условиях человек бы отверг. Учитывая тот фактор, что иммунитет проявляется как следствие защитной реакции организма на чужеродное внешнее воздействие, то, увеличивая «толерантность» организма, мы приводим его к снижению выживаемости, тем самым увеличивая вероятность гибели. В медицине подобное используется и оправдано при пересадке органов. Но такой человек продолжает всю оставшуюся короткую жизнь принимать лекарства, которые подавляют иммунитет и увеличивают «толерантность». В итоге человек погибает от другого вируса, потому что общий иммунитет у него уже снижен, или от окончательного отторжения тканей.

Чего же мы ждем от преподавателя, студента, принявших толерантность в эмоциональном, межличностном и семиотическом ракурсах? Им будет нужна постоянная помощь в поддержании подобной толерантности на высоком уровне, в противном случае отторжение чужой идеологии неминуемо. Им постоянно нужно будет обеспечивать защиту от других психологических воздействий, так как собственная эмоционально-психологическая защита станет расшатанной посредством принятия чужеродной иммунной установки на толерантность. Таким образом, подобный индивидуум становится обреченным на верную смерть от тех факторов, благодаря которым ранее был защищен до восприятия установки на толерантность.

Нельзя не учитывать, что лингвисты видят в «толерантности» терпимость, снисходительность. Политологи – открытость, признание культурного плюрализма, ненавязывание взглядов, равенство в правах. Психологи используют «толерантность» для поддержания чуткости, дружелюбия, коллективизма, спокойствия. Однако, для того, чтобы создать нечто ценное, профессионально адекватное, нужен нравственный иммунитет, психическая устойчивость. Если этой устойчивости нет, то никакое творчество и наука невозможны.

Различие господства (dominations) и власти (power) есть различие не физическое, а моральное. Власть – это, прежде всего, власть духа, власть силы харизмы. Господство – чья-то точка зрения, легальная рационализированная позиция общего согласия, универсализированная юрисдикция. Знания о мире и тех возможностях, которые этот мир нам может предоставить, не помогают человеку в разрешении вопроса о том, в чем состоит его подлинное благо. Выбор человека должен быть не рациональным, а экзистенциальным, основываться не на внешней форме, толерантности, а на внутренних склонностях его души. Жизнь сохраняет свой человеческий смысл только до тех пор, пока мы воспринимаем ее в качестве специфической реальности. А политический субъект по возможности должен отделять в своем поведении строгую детерминированность от открытого выбора и аксиологического целеполагания. В методологическом аспекте, как отмечалось А.С. Панариным, приоритет аксиологии общечеловеческого необходимо рассматривать как право не соответствовать утилитарным претензиям, как право быть самоценным и отличным от теоретически-идеологизированных предожиданий.

Изменчивость человека в XX веке связана не только с изменчивостью среды, обстоятельств, но и с изменением внутреннего мира индивида, утверждением его автономии. Эволюционная космогония – космогония человеческого духа. Человек в современном обществе должен жить по законам целостности, реализуя себя в пространстве и времени как самополагающуюся и самодетерминирующуюся сущность. Но это самополагание есть прежде всего самополагание в контексте этнического дискурса: общечеловеческое не может и не должно быть навязано, оно должно быть пережито и выстрадано как индивидуальное достояние.

Развитие толерантности к представителям стигматизированных групп в процессе преподавания психологии

Преподаватели психологии в своей работе достаточно часто сталкиваются с проблемой разграничения научного и обыденного знания относительно психических явлений и состояний. В результате авторы многих учебных пособий специально включают в их структуру разделы, посвященные анализу подобных предрассудков. Очевидно, что полностью разграничить житейские и научные психологические знания практически невозможно, поскольку психология имеет дело не только с абстрактным и общим, но и с личным, интимным, индивидуальным.

Тем не менее, определенные виды обыденного психологического знания нуждаются, на наш взгляд, в пристальном внимании со стороны преподавателя. Это касается, прежде всего, таких убеждений, которые связаны с сильными негативными эмоциями, предвзятым отношением к представителям отдельных социальных, возрастных, национальных групп, с дезадаптивным поведением. Речь идет, в частности, о предубеждениях по отношению к психически больным, и к людям с ограниченными возможностями. Они для психолога являются не просто согражданами, соотечественниками, но и клиентами.

Было бы наивным считать, что в процессе получения профессионального образования эта проблема устраняется автоматически. Эмпирические исследования показывают, что вполне можно говорить о стигматизирующих профессиональных предрассудках, которые, по сравнению с предрассудками непрофессионалов, имеют более «тонкую» форму. Например, если в обыденном сознании образ психически больного человека часто имеет такие характеристики, как опасность, непредсказуемость поведения, принципиальное отличие от здоровых людей, то в сознании профессионала эти предрассудки получают научнообразное объяснение: «психически больные опасны, так как у них «имеется дисфункция головного мозга», «несформированы волевые качества», «грубо нарушен обмен веществ», «отсутствует критика к своему состоянию»». Проблема с профессиональными предубеждениями заключается в том, что они всегда опираются на некоторые факты (психически больные иногда бывают опасными и могут отличаться странным поведением), однако эти факты получают, во-первых, преувеличенную оценку, генерализируются на всех больных, а во-вторых, игнорируется тот факт, что человек – это всегда нечто большее, чем его отдельное состояние, нечто большее, чем его болезнь.

Следовательно, в процессе построения занятий по психологии следует обратить особое внимание на развитие толерантности к представителям стигматизированных групп. Здесь можно указать несколько методических приемов, которые используются нами в процессе преподавания курсов «Медицинская психология», «Психология здоровья и психосоматика», а также «Основы психологии».

1. Формирование адекватной профессиональной лексики, исключение из профессиональной и обыденной речи стигматизирующих ярлыков («шизофреник», «психопат», «алкоголик»), которые подменяют собой глубокую психологическую характеристику больного.

2. Сообщение в процессе занятий не только негативной информации о больных («перечня нарушения»), но и позитивной информации – относительно возможностей психотерапии, творческой, трудовой и социальной деятельности.

3. Фиксация и обсуждение со студентами типичных профессиональных предрассудков. Обучение студентов рефлексии собственных предубеждений. Демонстрация диагностических и психотерапевтических ошибок, связанных со стигматизирующими предубеждениями.

4. «Предоставление больным права голоса» (в символической форме, за счет обсуждения на занятиях нарративов психически больных, художественных произведений и другой подобной информации).

5. Постоянное сопровождение теоретических занятий практически занятиями на базе лечебных учреждений.

Е.С. Слепович, А.М. Поляков

Коммуникативные барьеры во взаимодействии преподаватель – студент в процессе преподавания психологии

Коммуникация, связанная с формированием различных составляющих профессионализма, обладает своей спецификой в плане ее содержания, способов, средств, затруднений и возможных результатов. Мы остановимся на характеристике *коммуникативных барьеров*, которые могут возникнуть в системе преподаватель-студент. Указывая на коммуникативные барьеры, мы предполагаем, что они приводят к деформации формирования профессионализма. Коммуникативные барьеры условно можно разделить на две группы: субъективные и объективные. Если первые вызваны личностными особенностями и прошлым опытом обучения будущих специалистов, то вторые отражают коммуникативную ситуацию в целом, т.е. указывают на специфику соотношения особенностей деятельности преподавателя и студентов.

Субъективные барьеры коммуникации представлены избирательностью восприятия и осознания студентами только одной из трех составляющих профессионализма в области психологии: ценностно-смыслового поля, психологического знания, социотехнических схем практики. Такого рода редукция искажает не только профессиональную подготовку в целом, но и извращает саму эту составляющую, т.к. придает статус целого той части практики, которая автономно существовать не может. Например, если студенты вычлениют из всей психологической практики только ее ценностно-смысловое поле, не соотнося его с категориальным аппаратом и психотехническими действиями, то оно утрачивает свою содержательную наполненность, выхолащивается, т.е., собственно говоря, перестает быть личностно-смысловым полем, а становится набором деклараций.

При сведении профессионализма студентами к психологическому знанию, в котором, с одной стороны, имманентно отсутствуют ценностные ориентиры и, с другой, – отсутствует прямая связь с реальным контекстом психологической практики, категориальный аппарат науки из средства психологической работы с ребенком превращается в самодостаточную целостность и становится основной целью обучения. Следствием отсутствия ценностно-смысловых ориентиров научного знания становится несформированность такого его качества как системность и целостность, научные понятия оказываются обособленными друг от друга. В результате это приводит также к неспособности специалиста к постановке проблем в исследовательской психологии, а также делает научное познание закрытым, поскольку оно оказывается выключенным из реальной жизни и отношений человека с миром.

В случае сведения профессионализма к социотехническим схемам профессиональной деятельности, во-первых, распадается психологическая практика как развивающаяся система, поскольку специалист, работающий в ней, утрачивает способность видеть другого человека и свою деятельность с ним как развивающуюся систему, во-вторых, не формируется способность порождать новые техники, видоизменять имеющиеся, «подстраивать» техники под особенности конкретного человека. Таким образом, в данном случае и психотехническая сторона практики при придании ей статуса целостности также функционирует крайне неполноценно.

К объективным барьерам коммуникации можно отнести несовпадение ценностно-смысловых полей преподавателя и студентов. Направление профессионального становления специалиста, изучающего психологию, в значительной степени обусловлено совпадением/несовпадением ценностно-смысловых полей преподавателя и студентов. При этом, безусловно, следует учитывать, что у будущего специалиста еще должны быть сформированы ценности и смыслы своей профессиональной дея-

тельности. Однако, поскольку ценностно-смысловое поле психологической практики связано с личностно-смысловым полем специалиста, то можно говорить о преобладании той или иной смысловой направленности становящегося специалиста. В качестве одного из вариантов несовпадения ценностно-смысловых полей можно рассматривать понимание студентами специальной психологии как чрезвычайно узкой и прикладной отрасли психологического знания, и, следовательно, не стоящей глубокого изучения и малоценной. Между тем, практика специальной психологии вбирает в себя знания из многих отраслей: общей психологии, психологии развития, педагогической психологии, медицинской психологии и др. Следовательно, адекватное отношение к ней предполагает осознание того, что она аккумулирует в себе содержания различных отраслей психологического знания. Можно привести еще один пример специфики освоения практики специальной психологии, связанный с данным коммуникативным барьером. Освоение этой практики предполагает своего рода интериоризацию психологического знания, отражающего особенности, специфику аномального развития ребенка, помещение его в объемную психологическую реальность. В данной психологической реальности знание (в вербальной и невербальной форме) об отклонениях в развитии не только начинает занимать свое место, но и существенно влияет на видение этой реальности в целом. Только в этом случае психолог рассматривает специфику развития не только ребенка, но и адекватно может рассмотреть свою собственную специфику развития. Если же студент овладевает только «плоскими картинками» имеющихся патологий, то мы наблюдаем очень интересный феномен: использование симптомокомплекса как клише для псевдопонимания окружающих их людей и отсутствие возможности увидеть ту или иную специфику своего собственного мышления, деятельности, поведения.

В качестве второго объективно существующего коммуникативного барьера мы можем назвать несовпадение научных языков, на которых читались курсы общей, медицинской, педагогической психологии, психологии развития (культурно–историческая теория, теория деятельности А.Н. Леонтьева и др.). Здесь необходимо отметить, что язык любой психологической школы содержит свой особый контекст употребления, который включает постановку специфических профессиональных целей, решение особых научных и практических проблем, особое понимание некоторых универсальных терминов (например, таких как социализация, развитие, личность) и многое другое. В силу этого, несовпадение используемых научных языков у преподавателей и студентов вызывает разногласия в понимании не только психологической реальности, но и научных понятий, при помощи которых рассматривается человек.

В качестве третьего объективного затруднения в коммуникации преподавателя и студентов можно рассматривать установку последних

на понимание практических действий специалиста как набора наблюдаемых операций, а не процесса решения диагностической или психокоррекционной задачи. Результатом этого является по сути «выключение» студентов из коммуникации, направленной на освоение социотехнических схем практической деятельности, они становятся в позицию зрителя, отстраненного наблюдателя по отношению к преподавателю, а не участника коммуникации. Студенты при анализе индивидуальных случаев обнаруживают видение лишь внешне наблюдаемой стороны действий преподавателя, осуществляющего диагностическую или коррекционную работу. При этом его работа, как процесс решения задачи в рамках психологической практики не воспринимается, т.е. главное содержание такой работы «вырезается» из процесса коммуникации.

Ю.С. Смирнова

Ослабление предубеждений и развитие толерантности как проблема формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста

Ценности современного общества требуют от человека поведения, которое соответствует идеалам равенства и справедливости. Открытое выражение предубеждений становится социально неприемлемым и вызывает осуждение. В свете сказанного, актуальной становится проблема ослабления предубеждений и развития толерантности личности. Особое звучание она приобретает в контексте формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов, что наиболее значимо для профессиональной подготовки в сфере социально-гуманитарного знания (социологов, психологов, педагогов). Такая постановка проблемы обуславливает обращение к изучению предубеждений, толерантности/интолерантности студентов.

Предубеждения студентов были объектом многочисленных зарубежных социально-психологических исследований уже начиная с 20-х гг. прошлого века. На наш взгляд, интерес западных ученых к предубеждениям студенческой аудитории обусловлен двумя основными факторами: логикой развития зарубежной социальной психологии; актуальностью исследований в данной проблемной области. Начиная с 20-х гг. XX в. социальную психологию характеризует ориентация на использование количественной методологии, требующей привлечения к исследованию многочисленной аудитории. Выборка студентов соответствует принципам «экономии сил» и «доступности», а потому становится популярным контингентом в исследованиях, проводимых с использованием количественных методов. Социальная психология становится «социаль-

ной психологией студентов». Проблема предубеждений не является исключением. Многочисленные исследования предубеждений проводились на студенческой выборке (McCoy S.K., Major B., Hong Y., Tropp L.R., Kaiser C.R., Miller C.T., Batson C.D., Shelton J.N., Hornsey M.J., Hogg M.A., Helb M.R., Mannix L.M. и др.). Одна из первых фундаментальных работ в данной проблемной области – «Природа предрассудка» Г. Олпорта – основывалась на изучении жизненных историй студентов, описывающих опыт обладания предубеждениями и переживания их жертв. Внимание зарубежных ученых к изучению предубеждений студентов обусловлено также актуальностью исследований в данной области. Образовательные ресурсы обладают большим потенциалом в реализации программ по ослаблению предубеждений, а также профилактике и преодолению их негативных эффектов. Эмпирические исследования демонстрируют, что высокий уровень образования коррелирует с низким уровнем предвзятости, ориентации на социальное доминирование и авторитаризма.

В отечественной социальной психологии исследованиям предубеждений студентов не уделялось должного внимания. Студенческая молодежь являлась объектом многочисленных социально-психологических исследований белорусских и российских ученых. Анализ литературных источников позволяет выделить следующие области научного поиска: социальная психология личности студента; межличностные отношения и взаимодействие студентов с другими людьми; психология студенческой группы; социально-психологические условия профессионального становления студентов. Проблема предубеждений студентов в данных исследованиях практически не затрагивалась. Лишь некоторые ее аспекты представлены в работах по вопросам межгрупповых отношений (Агеев В.С., Гулевич О.А.), авторитаризма (Дьяконова Н.А.), социальных установок, ауто- и гетеростереотипов, их роли в межличностном и межгрупповом восприятии (Агеев В.С., Акопов Г.В., Куницына В.Н. и др.), формирования и развития толерантности (Бардиер Г.Л.) студентов. Так, было установлено влияние направленности личности студента на межэтническое восприятие: студенты с отрицательной направленностью проявляют склонность замечать негативные свойства личности у представителей чужой этнической группы чаще, чем своей (Оконешникова А.П.). Выявлено также, что студенты имеют меньше оснований для проявления толерантности, нежели лица, которые достигли более высокой степени социализации (Бардиер Г.Л.). Уровень авторитаризма студентов взаимосвязан с локусом контроля и отражает различия в ценностных ориентациях (Дьяконова Н.А.).

Предметом нашего исследования стали предубеждения студентов в отношении представителей стигматизированных групп («алкоголики», «больные СПИДом», «психически больные» и др.), ранее не попадавшие

в поле внимания отечественных ученых. Метод исследования – опрос в форме шкалирования. В опросе принимали участие студенты (на заключительном этапе исследования – 171 человек, среди которых 47,4% женщин и 52,6% мужчин), обучающиеся естественным и техническим (57,1%), а также гуманитарным (42,9%) наукам (далее по тексту «естественники» и «гуманитарии» соответственно). Полученные результаты позволили сделать следующие выводы. Отношение студентов к представителям стигматизированных групп представлено не только враждебными, но и дружелюбными установками. Негативное, враждебное отношение вызывают представители таких групп как «преступники», «бомжи», «наркоманы». Отношение к представителям категорий «гомосексуалисты» и «проститутки» представлены как позитивными установками, так и негативными, враждебными. В отношении к «инвалидам», «больным СПИДом», «психически больным» доминируют положительные установки. Позитивное отношение не содержит предубеждений в явной форме, оно характеризует либо непредвзятость респондентов в отношении представителей данных категорий, либо отрицание собственной предвзятости. В последнем случае предубеждения носят скрытый, завуалированный характер, проявляют себя в «тонкой», «благосклонной» форме. Полученные данные позволили установить профильные различия в предубеждениях студентов, для чего использовался статистический критерий χ^2 . Наиболее общее различие между «гуманитариями» и «естественниками» состоит в том, что первые оценивают положение ряда стигматизированных групп («алкоголики», «наркоманы», «нищие, просящие милостыню», «психически больные») как более неблагоприятное ($p \leq 0,046$). Однако этот факт не влияет на конвенциональную оценку данных категорий и не улучшает отношение к ним. Выявленное различие, вероятно, обусловлено содержанием и направленностью профессионального обучения. На гуманитарных факультетах больше внимания уделяется изучению предметов, ориентированных на решение социальных проблем, соответственно последние для «гуманитариев» более очевидны. Получается, что и «естественники» и «гуманитарии» одинаково предубеждены или непредубеждены в отношении представителей стигматизированных групп, хотя неблагоприятие последних будет более очевидным для тех, кто в силу своей будущей профессиональной деятельности знаком с их проблемами. Эти результаты приобретают особый интерес в контексте проблемы ослабления предубеждений и развития толерантности как профессионально значимых качеств. Специалисты, призванные работать со стигматизированными группами и оказывать им помощь, могут находиться под влиянием предубеждений к стигматизируемым, что существенно сдерживает активность мер по профилактике соответствующих явлений и социальной работе с соответствующими группами населения. В частности, отмечается, что «психически больные» становятся жертва-

ми предубеждений и стигматизации не только со стороны общества, но также и со стороны лиц, призванных оказывать им различные виды профессиональной помощи (врачей общей практики, психиатров, социальных работников и др.) (Гурович И.Я., Кирьянова Е.М., Коцюбинский А.П., Бутома Б.Г., Зайцев В.В., Финзен А. и др.). Последние, несмотря на свои профессиональные знания, могут оказаться не менее предубежденными, нежели те, кто такими знаниями не обладает.

Распространенность явных и скрытых предубеждений, их негативные последствия диктуют необходимость поиска путей их ослабления. Образовательный контекст способен создать условия для развития самосознания, критического мышления, рефлексии, психологической культуры, являющихся залогом непредубежденного отношения к социальному окружению. Среди способов ослабления предубеждений и дискриминации, которые могут быть реализованы при подготовке будущих специалистов, можно назвать следующие: формирование эмпатического отношения к жертвам предубеждений в социально-психологическом тренинге; групповые дискуссии и другие способы осведомления учащихся о несостоятельности ценностей и установок предвзятости, дискриминирующего поведения; стратегии кооперативного обучения, стимулирующие межгрупповые контакты и способствующие повышению уровня самоуважения и способности к эмпатии; а также ряд других психотехник и психолого-педагогических приемов. Использование названных средств и поиск новых представляется перспективным в контексте формирования и развития профессионально значимых качеств будущих специалистов.

Г.А. Фофанова

Принципы диалогизма и толерантности в образовательном контексте

При рассмотрении возможности применимости того или иного принципа необходимо определиться в его значении, проанализировать контекст и цель его применения. Под толерантностью мы понимаем готовность признавать, принимать поведение, убеждения и взгляды других людей, которые отличаются от собственных. Диалогизм – ориентация на свободный обмен мнениями двух и более собеседников (реальных или воображаемых) относительно каких либо фактов, цель которой – углубление понимания и взаимопонимания, а также развитие субъектов взаимодействия.

В нашем случае мы имеем сложный многоуровневый и неоднозначный контекст – это сфера высшего образования. Сложность первого уровня заключается в нерешенности проблемы определения цели высше-

го образования. Сложность второго уровня – разнообразие и, к сожалению, подчас антагонизм научных знаний, транслируемых посредством него. Речь идет не о классическом разделении наук на гуманитарные (диалогические, стремящиеся к пониманию) и естественнонаучные (монологические, стремящиеся к объяснению), а о борьбе последних за гегемонию и первостепенное значение, которая в настоящий момент приобрела необычайную остроту. Кроме того, до сих пор существует стремление «монополизировать истину» не только в сфере естественных наук, но и гуманитарных. Сложности третьего уровня касаются собственно взаимодействия преподавателя и студента в образовательном контексте, при котором сложности первых двух уровней преломляются сквозь призму личностных и профессиональных особенностей как преподавателя, так и студента и неизменно определяют содержание и формы их взаимодействия. Ситуация осложняется еще и тем, что отношения «преподаватель-студент» – это отношения не только учебные и воспитательные, но и властные, сопряженные с постоянным и/или регулярным оцениванием преподавателем учебной деятельности студента.

Итак, каковы возможности применения принципа толерантности в рамках высшего образования, конкретнее, в преподавании? Безусловно, каждый преподаватель отвечает на этот вопрос по-своему, основываясь на своем понимании высшего образования как такового, профессиональном багаже (научные знания и опыт преподавания), своем понимании толерантности, а также отношении к студентам.

На наш взгляд, образование должно формировать профессиональное мышление и профессиональную идентичность студента. При этом преподаватель – посредник между многомерным миром научного знания и развивающейся личностью студента. Процесс преподавания – развивающий диалог знаний и «незнаний», постоянный обмен мнениями. Толерантность в данном случае может применяться и в признании преподавателем права на существования различных истин в рамках самого научного знания, и в принятии «иной», отличной от его собственной, позиции студента по тем или иным научным проблемам. Безусловно, обе позиции должны быть не только услышанными, но и аргументированными.

Принципы толерантности и диалогизма могут быть применены и в самом взаимодействии преподавателя и студента не только как субъектов образования, но и просто личностей. Ведь стоит учитывать тот факт, что годы обучения в вузе вносят существенный вклад не только в профессиональную идентичность студента, но и определяют его взгляд на мир и самого себя. Результаты проведенного нами диссертационного исследования свидетельствуют о значительных различиях в способах структурирования и содержания самости студентов гуманитарного и естественнонаучного профиля. Например, автобиографические повествования «естественников» отличаются такими особенностями, как высокая

степень динамичности при невысокой степени детализации сопутствующих событию контекстов, большим уровнем семантических пауз и содержательных выпадений из сюжета повествования, а также ориентацией на процессуальную составляющую сюжета и одноплановостью рассказчика (от первого лица). Для «гуманитариев» отличительными чертами выступают ориентация на «погружение» в рамки самости, что проявляется в раскрытии содержания и процессов, происходящие в ней, многоплановостью позиций рассказчика («ролевой полифонией»), высокой степенью деперсонализации автора, его выходом за пределы собственных Я-позиций, и комбинированная схема описания, сочетающая динамичность и детальный образ контекста действий, событий и размышлений. «Естественники» характеризуются ориентацией на построение непротиворечивой картины самости, оперируя при этом «наблюдаемыми» маркерами, «гуманитарии» тяготеют к рефлексивным, детализированным описаниям, погружаясь в ткань внутреннего мира собственной самости.

Толерантность, таким образом, будет выражаться в учете этого качественного своеобразия аудитории при работе со студентами противоположного профиля («преподаватель-гуманитарий» – «студенты-естественники» и наоборот), в выстраивании наиболее оптимальных форм взаимодействия с ними. Диалогизм приведет не только к лучшему «усвоению материала», он сделает знание живым, будет способствовать развитию профессиональной идентичности и самости студента.

Безусловно, данные принципы нереализуемы без базового принятия и уважения друг друга обеих сторон взаимодействия: и преподавателя и студента. Кроме того, существенную роль играет определенность в понимании и реализации норм и требований образовательной среды, таких, например, как дисциплина и критерии оценивания уровня знаний. Таким образом, четкость и ясность формы и содержания взаимодействия студента и преподавателя, вкуче с применением принципов диалогизма и толерантности с обеих сторон, могут не только повысить эффективность процесса преподавания и обучения, но и способствовать их взаимному развитию.

Т.О. Куликович

Сложности и перспективы преподавания психологии иностраннным студентам

По статистике управления международных связей БГУ, за последние пять лет количество иностранных студентов, обучающихся в БГУ, увеличилось в 2 раза и на сегодняшний день составляет более 800 человек. С момента зачисления первого иностранного студента, в универси-

тете обучались студенты более чем из 120 стран, но большинство студентов БГУ на сегодняшний день составляют граждане стран Восточной Азии – Вьетнама, Китая, Кореи, Монголии и Японии. Сегодня, пожалуй, на всех факультетах БГУ обучаются иностранные студенты, в том числе, в магистратуре и аспирантуре. На некоторых факультетах (например, филологическом) иностранные студенты объединены в отдельные академические группы.

Увеличивающийся поток иностранных студентов, большинство из которых являются представителями совершенно другой, во многом неизвестной белорусам культуры, вызывает некоторые вопросы, связанные с целями и методами обучения таких студентов.

Особенно остро, на наш взгляд, такие вопросы возникают в отношении преподавания социальных наук, в том числе, психологии. Курс «Психология», или «Основы психологии», является обязательной дисциплиной, преподаваемой на всех факультетах университета, поэтому вопрос о преподавании основ психологии иностранцам не является единственным и исключительным. Более того, обучение и научное руководство иностранными студентами иногда может приносить богатые плоды. В Беларуси и России хорошо известны случаи не только успешного обучения иностранных студентов в аспирантуре, но и дальнейшего развития их научной деятельности, внесшей вклад в развитие отечественной науки и положившей начало длительному плодотворному сотрудничеству ученых разных стран.

Несмотря на многолетний опыт БГУ в подготовке иностранных студентов, существует ряд сложностей, с которыми могут столкнуться преподаватели социальных дисциплин. Среди таких сложностей можно выделить следующие.

1. Обширный и сложный понятийно-категориальный аппарат социальных наук. В отличие от естественных наук, социальные науки редко оперируют универсальными понятиями, имеющими примерно одинаковое звучание в разных языках. Таким образом, при изучении социальных наук студенты сталкиваются с большим массивом новых терминов и понятий, не всегда представленных в их языковом опыте, что может значительно затруднить изучение дисциплины. Более того, иногда в используемых студентами словарях даются неполные или неадекватные значения изучаемых понятий, что требует дополнительного прояснения. Например, слово «восприятие», имеющее в общей психологии вполне определенное значение, китайскими студентами понимается в смысле, близком к значению слова «понимание».

2. Возможное влияние культурно-исторических факторов на восприятие учебного материала. Как уже упоминалось, большинство иностранных студентов составляют граждане стран с отличными от белорусских мировоззрением, нравами и обычаями. Научно-политическая

трактовка мировой истории, господствующее философское и религиозное мировоззрение, а также разделяемые большинством граждан нормы морали и нравственности, очевидно, оказывают влияние на оценку и интерпретацию получаемой индивидом информации. В этой связи возникает вопрос о преподавании (скорее, «преподнесении») некоторых учебных тем представителям той или иной культуры. В преподавании психологии такие вопросы могут появиться при изучении психоанализа, вопросов гендерной и дифференциальной психологии и др. Так, например, многие фамилии ученых и психологические понятия, прочно укрепившиеся в нашей культуре в обыденном сознании, многим иностранным студентам неизвестны и непонятны.

3. Разница социального опыта студентов. В преподавании психологии нередко большое внимание уделяется апелляции к актуальному или будущему жизненному опыту студентов. Привязанность и близость теоретического материала к реальным вопросам будущей профессиональной деятельности и личной жизни студентов, а также к знаниям, полученным ранее, позволяет актуализировать познавательную активность студентов, сделать учебный материал более интересным и запоминающимся. В ситуации преподавания основ психологии иностранцам выяснение уровня их теоретической подготовки, области личного опыта и профессионального интереса может стать довольно проблематичным.

4. Отсутствие четкой обратной связи. Молчание студентов нередко бывает достаточно сложно интерпретировать. Иллюзия понимания, возникающая во время семинарских занятий и вызванная вниманием и утвердительными кивками студентов, часто бывает развеяна при попытке преподавателя обсудить со студентами пройденный материал. Следствием является невозможность определить, что именно вызывает проблемы у студентов: сложность материала, недостаток языковых знаний, необходимых для понимания речи преподавателя, или невозможность выразить желаемое на русском языке. В данной ситуации возможным выходом может стать перенесение части учебной коммуникации в Интернет посредством использования электронной почты, системы e-University или Интернет-блога преподавателя.

5. Недостаточная активность иностранных студентов на занятиях. В случаях, когда иностранные студенты обучаются в белорусских группах, их присутствие на занятиях часто является почти незаметным. Они редко включаются в групповое взаимодействие или групповые дискуссии, чаще садятся отдельно от остальных студентов. В группах, полностью состоящих из иностранных студентов, зачастую активно участвует в работе только несколько студентов. При этом выступления на семинарских занятиях превращаются в основном в чтение вслух учебников. Возникает вопрос, чем вызвана такая учебная пассивность студентов – присущими их культуре нормами поведения, недостаточной учебной

мотивацией или же сложностями в восприятии и переработке материала, приведшими к действию феномена «выученной беспомощности».

6. Недостаток коммуникации между студентами. Нередко в одной студенческой группе обучаются иностранные студенты из нескольких стран, единственным языком общения для которых становится русский язык. Иностранцы чаще всего общаются со студентами из своей страны и реже со студентами из других стран. Но, по их словам, общение с белорусскими студентами и обращение к ним за помощью в поиске и освоении учебного материала случается довольно редко.

Как нам стало известно из рассказов преподавателей и студентов БГУ, а также некоторых российских ВУЗов, преподаватели, сталкиваясь с подобными проблемами, принимают решение индивидуально в каждом конкретном случае. Так, например, известны случаи использования преподавателями русско-китайских разговорников, сокращения и значительного упрощения учебной программы, сознательного или неосознанного игнорирования недостаточного усвоения материала иностранными студентами, дублирования лекционного занятия на семинарских занятиях и т.д. В случаях «растворенности» иностранцев в группах белорусских студентов преподаватели редко изменяют формат работы или специфику задания, чтобы включить иностранных студентов в активную работу группы, оставляя учебную пассивность студентов полностью на их ответственности.

В то же время, как показывает опыт, в преподавании социальных наук иностранцам большие возможности открывают активные методы обучения. В учебной игре появляется возможность узнать ученический потенциал и языковые возможности студентов, а «также разбить» лед их пассивности и нерешительности. Таким образом, преподавание психологии иностранным студентам связано с рядом проблемных вопросов, находящих разную оценку у преподавателей. Одним из решений в этой ситуации является применение активных методов обучения, разработка которых предполагает дополнительное изучение обозначенной проблемы.

А.И. Горбачев

Толерантность в учебно-боевой подготовке военнослужащих

Учебно-боевая подготовка – это система мероприятий по обучению, воспитанию военнослужащих, сплочению подразделений для ведения боевых или других задач в соответствии с предназначением в воинских подразделениях.

Главная задача обучения военнослужащих состоит в том, чтобы в каждом военнослужащем сформировать, закрепить боевые, моральные, психологические качества для выработки профессионального военного мастерства. Знания приобретаются только в результате деятельности. Это процесс взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате чего у последнего формируются необходимые знания, навыки, умения. Условием успешности обучения является встречная активность обучаемого и обучающего, который должен умело управлять образовательным процессом, что зависит от многих обстоятельств, в том числе и от толерантности.

Важнейшей составляющей эффективного обучения является также использование боевого опыта кадровых военнослужащих и военнослужащих – участников войн.

Анализ такого опыта отражен в многочисленных источниках, фиксирующих главную установку: для того, чтобы выжить в боевой обстановке, нужно перестроить всю свою психологию (активность, бдительность, реакцию, стиль поведения, системы ценностей, отношение к окружающему, толерантность и т.д.) в соответствии с особыми требованиями. Такая перестройка, приспособление к боевой жизнедеятельности, к стресс-факторам войны происходит с каждым ее участником, что подтверждает и мой личный опыт. Однако использование участников войн в обучении военнослужащих столкнулось с рядом объективных трудностей в мирной учебно-боевой обстановке. Главная причина – это посттравматический синдром, который характеризуется возбудимостью, раздражительностью, безудержным типом реагирования, отсутствием толерантности ко всему окружающему, фиксации значимости травматических событиях, уходом от реальности.

В качестве примера можно привести статистику по ветеранам войны во Вьетнаме армии США: 108 тыс. покончили с собой, до 45 тыс. ведут замкнутый образ жизни, ни с кем не общаясь. По данным СПб отделения союза ветеранов Афганистана, спустя 17 лет после участия в афганской войне лишь 10% продолжили служить в МВД, ВС, ФСБ. Менее 35% трудились на различных предприятиях, 5% в коммерции, а 50% – это безработные или частично безработные.

Известна важность использования боевого опыта летного состава. Но по ВВС Российской Федерации у вертолетчиков спустя 10 лет службы замечена следующая негативная тенденция: у 45% летного состава замечена склонность к алкоголизации, поэтому большая часть ветеранов была уволена с летной работы с диагнозом «хронический алкоголизм». Лишь 65% летчиков и 50% бортовых техников имели достаточно высокий уровень военно-профессиональной подготовленности, что, по мнению командования, негативно сказывалось на выполнении служебных обязанностей и боеспособности частей. Подобные результаты позволяют

сделать вывод в том, что воздействие стрессовых факторов негативно отражается на поведенческих реакциях, мотивационных установках, ценностных ориентирах, толерантности к окружающим и окружающему. Отсюда и обратная реакция: интолерантное отношение к участникам войн со стороны командования, окружения, семьи. Эффективным средством ликвидации такого явления могли бы стать семья, воинский коллектив, но, как правило, большинство комбатантов ограничивали и ограничивают круг своих социальных контактов такими же ветеранами, что провоцирует крайне неблагоприятные следствия (алкоголизм и даже наркоманию).

По данным ветеранских организаций Российской Федерации, большинство ветеранов локальных войн вследствие отсутствия толерантности у них и к ним у общества оказались никому не нужны. В нашем же государстве дело обстоит несколько лучше. По данным ВС Беларуси, изначально сложилась лучшая атмосфера в частях; определенная забота государства о ветеранских организациях, обусловленная социально финансовыми возможностями, привела к достаточно полному, ценному использованию ветеранов локальных войн, связанному с обучением летного состава, военно-патриотическом воспитании военнослужащих и подрастающего поколения. Общество, государство, военные структуры проявили определенную толерантность к ветеранам локальных войн. Они оказались задействованы в нужном деле воспитания, обучения в мирной жизни.

До сих пор в вооруженных силах Республики Беларусь на летной работе служат с десятков ветеранов локальных войн. Я сам, как участник войны в Афганистане, могу подтвердить: если общество толерантно к участникам войн, то большинство из них вследствие социальной реабилитации будет активно и успешно работать.

1.4. Кафедра социологии

Л.Г. Титаренко

Взаимная толерантность педагога и студента в процессе использования дистанционного метода обучения

В условиях нарастания процессов глобализации мира, неразрывно связанных также с возрастанием его культурного многообразия, сама реальность ставит перед субъектом социального действия (отдельными людьми, группами, институтами, нациями и странами) задачу научиться жить в постоянно усложняющемся современном мире, сохраняя свою

качественную идентичность и в то же время не препятствуя другим субъектам социального действия проявлять их индивидуальность.

Под субъектом толерантности могут пониматься как отдельные индивиды, так и различные социальные группы и общественные институты, которые участвуют в процессе взаимодействия, принимая толерантность как основу взаимоотношений с другим субъектом.

Признание и поддержание культурного разнообразия современного мира как его базовой ценности стало принципом взаимоотношений социальных субъектов разного уровня. На практике это означает сознательное проявление и поддержание взаимной терпимости к иным способам мышления и действия, сознательное уважение прав другого субъекта на иную позицию, целенаправленную выработку умения находить решение проблемам при сохранении разных подходов и точек зрения на них. До тех пор, пока чужая точка зрения или действия Другого не ограничивают свободы суждения и действия данного субъекта (индивида), они должны признаваться неотъемлемым правом любого гражданина, независимо от его пола, возраста, уровня образования, статуса, профессии и т.п.

Этот принцип сегодня должен иметь место и в системе высшего образования, в которой традиционно субъектами взаимодействия выступают педагог, с одной стороны, и студент, с другой. Педагог должен создавать условия для проявления студентами собственного мнения на исследуемую проблему, относясь при этом уважительно к студенту и проявляя терпимость даже в тех случаях, когда заявленная студентом позиция заведомо не соответствует научным идеалам самого педагога. Если только взгляды студента не вредят проявлению индивидуальности других молодых людей, а также соответствуют общепринятым нормам приличия и общения, они должны приниматься как допустимые в ходе коммуникации этих двух субъектов. Иначе говоря, признание за другими права на иную точку зрения должно быть неотъемлемой чертой современного процесса обучения, нормой общения педагога и студента. Эта норма не возникает спонтанно, не формируется интуитивно: как правило, толерантность возникает в результате целенаправленного рационального действия и закрепляется в процессе совместных форм деятельности.

Если традиционная модель образования была ориентирована на целерациональную деятельность педагога и студента в однонаправленном процессе передачи знаний от педагога к студенту, то сегодня предлагается отдавать предпочтение модели коммуникативной, в рамках которой выстраиваются более разнообразные отношения между сторонами.

Что касается дистанционного обучения, к нему еще в большей мере применима данная коммуникативная модель, т.к. дистанционное обучение непосредственно основано на постоянной коммуникации педагога со студентом, равно как и на постоянном общении студентов между собой. В концепции открытого образования для XXI века дистанционное обу-

чение рассматривается как новая технология, широкое внедрение которой позволяет сделать высшее образование доступным для всех слоев населения, независимо от места жительства, избранной специальности и формы обучения. Данная технология хорошо себя зарекомендовала для решения профессиональных задач, так как она позволяет организовать совместное обучение студентов, физически находящихся в разных городах. Новый ракурс рассмотрения дистанционного метода обучения позволяет утверждать, что он способствует также и формированию толерантности у студентов.

При дистанционном обучении коммуникация такова, что все участники обучения имеют непосредственный доступ к Интернету, но общаются не напрямую, а в режиме online. Отсюда – особенности проявления толерантности: изначально предполагается, что все участники данной коммуникации терпимы друг к другу, открыты к общению и к тому, что им будут задаваться самые разные вопросы, связанные с изучаемой проблемой, но предполагающие прояснение позиции каждого.

Толерантность педагога проявляется в том, что он индивидуально общается с каждым студентом и при оценке учебной активности студента принимает во внимание контекст, в котором работает данный студент (например, болезнь, опоздание с предоставлением контрольной работы). Студент, обращаясь online к педагогу, надеется на его лояльность и понимание. Педагог мысленно конструирует образ каждого студента и находит модель взаимодействия с ним. В одном случае он действует предельно мягко, в другом более строго, однако всегда решения педагога должны быть доброжелательны и уважительны. Они должны иметь целью приращение знаний и умений, а не дисциплинарные взыскания.

Толерантность студента должна проявляться в том, чтобы его высказывания не были направлены (сознательно или неосознанно) против других участников процесса дистанционного обучения. Он не должен провоцировать конфликт своими репликами в ходе online-дискуссий. Его доводы должны быть рационально аргументированы, даже если его чувства вступают в противоречие с разумом. Лишь в процессе такого взвешенного взаимодействия с другими происходит воспитание толерантности как важного коммуникативного свойства личности студента. В случае международных дистанционных классов толерантность максимально необходима всем участникам данной коммуникации, так как студенты принадлежат к разным культурам. Преподаватель должен заранее настроить всех студентов на терпимое отношение друг к другу, чтобы сделать процесс обучения психологически комфортным для всех участников.

Опыт дистанционного обучения студентов отделения социологии БГУ и SUNY (USA) наглядно показал, что проведение предварительных online-собеседований с каждой стороной помогает выяснить уровень

знаний студентов разных стран о другой стране, их общей настрой на совместную работу, а также дополнительно подчеркнуть культурные различия и важность выработки толерантности в online-общении между молодыми людьми. Как правило, такие предварительные беседы, обмен информацией друг о друге помогают молодым людям понять другого, не отказывая ему в праве иметь другие взгляды на проблему. Дискуссии не превращаются в навешивание ярлыков, студенты пытаются представить больше логических и фактических аргументов своей позиции. Даже если общей точки зрения не достигается, они получают удовлетворение от того, что имели возможность свободно высказаться и выслушать другого.

Дистанционное обучение, как никакая другая форма, способствует формированию толерантного отношения между студентами. Поскольку студенты вынуждены обсуждать проблему с позиций представителей разных стран и культур, постольку они вынуждены самостоятельно искать новую информацию для ведения подобных дискуссий, учатся дипломатии. Дистанционное обучение позволяет студентам участвовать в коллективном создании нового знания, что развивает творческое мышление студентов, их креативность, а это коренным образом меняет идеологию образовательного процесса: он становится коллективным. Иначе говоря, студент принимает на себя функции не только обучаемого, но и обучающего субъекта коммуникации.

Опыт дистанционного обучения, накопленный в данном эксперименте, свидетельствует, что студенты БГУ, участвовавшие в online-дискуссиях, получают новые возможности личностного развития. Они не только повышают качество знаний по специальности и страноведению, но и развивают коммуникационные навыки, научаются новым формам межличностного общения в формате online, формируют практическую толерантность.

Е.Е. Кучко

Формирование инновационной культуры в образовательном процессе как фактор социальной толерантности

Актуальность названной темы определяется необходимостью решения современным образованием двуединой задачи: 1) формированием в учебном процессе инновационной культуры как стратегического ресурса общественного развития и 2) формированием толерантности как центрального принципа общения и жизнедеятельности в целом. Решение первой задачи ориентировано на формирование принципов инновационного поведения, что способствует развитию инновационного мышления и дает возможность не только оперативной и эффективной адаптации к по-

стоянно изменяющейся реальности, но и реализации творческого потенциала, способностей личности. Решение второй задачи непосредственно связано с тенденцией гуманизации образования и ориентировано на формирование установки практической реализации принципов гуманизма, сотрудничества, взаимопомощи, способности к консенсусу, диалогу.

И инновационная культура как социокультурный механизм регуляции поведения людей, и толерантность как установка социального взаимодействия выступают ключевыми проблемами в современном образовательном процессе, решение которых является залогом формирования социального партнерства и стабильности, развития творчества и социальной активности. Формирование же основ инновационной культуры и толерантности представляется одной из важнейших задач современного образования на всех его уровнях и, прежде всего, образования вузовского и поствузовского.

Инновационная культура включает в себя все исторически сложившиеся нормы и способы осуществления инноваций и реализации творческого потенциала в различных сферах жизнедеятельности общества, характерных для конкретной социокультурной общности. Инновационная культура представляет собой совокупность знаний, умений и опыта, связанного с осуществлением инновационной деятельности. Поэтому представляется возможным понимать инновационную культуру как своеобразный механизм регуляции инновационного поведения людей. Через реализуемые функции она транслирует из поколения в поколения определенные типы инновационного поведения, позволяет осуществить оценку и отбор оптимальных моделей инновационного поведения и выработать новые типы инновационного поведения. Диапазон проявления инновационной культуры весьма широк: от создания условий для проявления и использования инновационного потенциала в различных сферах социальной жизнедеятельности в интересах развития общества (на макроуровне и среднем уровне) до реализации индивидуальных инновационных поведенческих стратегий (на микроуровне), обеспечивающих возможность самореализации личности через использование собственного творческого потенциала и конструирования эффективных индивидуальных адаптивных стратегий к происходящим инновационным процессам. Инновационная культура отражает ориентацию человека в отношении к творчеству и нововведениям, закрепленную в его мотивах, навыках, знаниях, нормах и способах поведения. Инновационная культура ориентирует на понимание инновационных процессов как фактора социального развития и повышения эффективности социальной системы. Свидетельством высокой инновационной культуры является осознание роли инноваций в жизни общества, способность использовать инновационный потенциал в целях прогрессивного развития, толерантность к инновациям, неопределенным и новым ситуациям.

Формирование инновационной культуры не должно быть процессом спонтанным. Безусловно, большую роль в этом играет опыт, культурные традиции и стереотипы, СМИ. Однако следует отметить особую роль образования и воспитания. Формирование инновационной культуры напрямую связано с развитием творческих способностей и реализацией креативного потенциала личности, то есть с процессом образования. Можно утверждать, что инновационная культура отражает уровень развития системы образования. Более того, образовательно-воспитательная компонента в инновационной культуре является ключевой, ибо формирует ценностное отношение к традициям и новациям, дает понимание механизма реализации инновационного потенциала, развивает креативность и навыки адаптации к инновациям. Так, речь идет о необходимости усвоения основ инновационной культуры на всех уровнях системы образования.

Современное образование осуществило поворот от экстенсивного пути развития, нацеливающего, главным образом, на усвоение нового знания и постижение наук, к интенсивному, ориентирующему на формирование умений и способностей учиться и изменять жизнь к лучшему. Поэтому одной из задач образования сегодня является формирование нестандартно мыслящего человека, творческой, социально активной и ответственной личности. Решение такой задачи возможно только при реализации принципа толерантности в учебном процессе. Понимая образовательный процесс как двухсторонний, который в равной степени определяется теми, кто учит, и теми, кто учится, необходимо говорить об использовании принципа толерантности как учащимися, так и педагогами. Толерантность в учебном процессе предполагает взаимное уважение научных взглядов и интересов, способность к компромиссам, терпение и творческое сотрудничество. Принцип толерантности, вероятно, реализуется в способности не подчинять и критиковать, а изучать и творчески анализировать; не отвергать, а принимать и понимать; не разобщать, а консолидировать; не дистанцироваться, а вести партнерский диалог; не демонстрировать индифферентность, а проявлять профессиональную ответственность и инициативу. Условием толерантности является высокая нравственная культура участников образовательного процесса, мотивация на учебную и профессиональную деятельность, ответственность. Реализация принципа толерантности в учебном процессе обеспечивает плюрализм взглядов, способствует развитию креативности и инновативности, повышает уровень критичности мышления, способность к творческой инициативе, усиливает адаптационные возможности, открывает новые перспективы в самореализации, профессиональной деятельности и коммуникации.

Можно утверждать, что принцип толерантности в образовательном процессе позволяет не только вывести сам процесс образования на новый

качественный уровень, в котором наряду с профессиональными знаниями и умениями будут изучаться и осваиваться принципы инновационной деятельности, усваиваться ценности инновационной культуры и нормы инновационного поведения. Использование принципа толерантности в образовании дает возможность существенно повысить социальную активность, инициативность и, соответственно, снизить социальную напряженность и конфликтность. Иными словами, освоение принципа толерантности в учебном процессе открывает перспективу его использования в различных сферах жизнедеятельности. Так, от толерантности в сфере образования возможен переход к социальной толерантности, что является элементом культуры в целом и индикатором состояния инновационной культуры в частности.

Л.А. Гуцаленко

Цена и ценность толерантности

1. Цена (не обязательно в денежном выражении) характеризует социальный объект преимущественно с количественной стороны, а ценность – с качественной. Поэтому любое, тем более такое духовное образование как толерантность, в его ценовом измерении существенно опосредуется измерением ценностным. Так, цена в виде затрат главным образом фиксирует меру профессиональных усилий представителей нескольких определенных групп людей: производителей, поставщиков и продавцов. Их человеческие качества, опредмеченные в созданных ими и потребляемых другими людьми продуктах, в конце концов обеспечивают воспроизводство способностей и деятельность уже не только этих, локальных групп, но всех членов общества.

Следовательно, ценовое измерение общественных практик и их результатов органически взаимодействует с ценностным и способствует выявлению социальной значимости указанных артефактов, степени соответствия последних потребностям личности и социума в целом. Если, к примеру, на поступившую в социальное тиражирование вещь репрезентированы такие свойства толерантности ее творца как трудолюбие, гордость за марку фирмы, уважение к людям, к потребителю и т.д., перед нами – активное тиражирование социальных благ. В обратном порядке на выходе мы имеем социальный брак, умножающий негативные моменты жизни каждого, кто сталкивался с недобросовестным, равнодушным человеком вообще или обладателем подобных черт чиновником. Цена нехватки толерантности даже в повседневном обиходе достаточно ощутима. Но она достигает социально опасной величины в критические моменты истории, когда влияющие на нее общественные силы лишены то-

лерантности, наделены агрессивностью и враждебностью. Именно в борьбе с ними миролюбивый, толерантный белорусский народ во Второй мировой войне заплатил колоссально высокую цену, потеряв каждого четвертого своего соотечественника.

2. Следует отметить повышенную сложность формирования толерантности у вузовской молодежи. У нее превалирует постижение внешнего и внутреннего мира человека на уровне понятийного мышления, сознания, т.е. высшей ступени психического освоения реальности. Толерантность же относится к ментальным элементам, которые часто функционируют на уровне неосознаваемых эмоций, влечений, настроений. Серьезную трудность представляет их противоречивый характер. Через все элементы этих структур проходят дихотомичные, бинарные противоположности: рациональное и иррациональное, архетипическое (изначально-досознательное) и модернистское (современное), стереотипическое и изменчивое и т.д.

Толерантность представляет собой определенную мировоззренческую и нравственно-психологическую установку индивидов и их групп к «иному, чуждому» не как враждебному, а вполне терпимому социокультурному феномену [1, с. 54]. Вместе с тем, признание «чуждого» в ценностном отношении равновеликим «своему» не означает отказа от дискуссии, критики «иного».

При всех разногласиях, значительных различиях во взглядах, образе жизни старшего и младшего поколения, социальных групп, народов, толерантность служит «мостом» для взаимопонимания и успешного развития. Это обстоятельство чрезвычайно важно по следующим соображениям. Сегодня наши вузы готовят элиту общества, которая в ближайшем будущем возьмет его судьбу в свои руки. И от того, насколько она сумеет наводить «мосты» сопричастия к прогрессу с другими народами, во многом будет зависеть социальное благополучие и стабильность в регионе и мире.

Между тем, как уже отмечалось, сама толерантность внутренне противоречива. Конечно, ее дихотомичность у каждого этноса проявляется в разных пропорциях. Но когда при этом нарушается разумная мера, в данном фрагменте социокультурной реальности могут произойти весьма опасные деформации. Так, согласно наблюдению исследователя данной проблемы, восточнославянский тип толерантности допускает как безумный бунт, так и «признание личностью или социумом права иного, более сильного навязывать ему свои ценности и образ жизни» [2, с. 134].

3. А теперь познакомимся с тем, в каком состоянии находятся некоторые черты ментальности белорусских студентов, зафиксированные в результатах социологических исследований. Вот, к примеру, вопросы и ответы в таблице под названием «Предпочтительные формы отношений с коллегами по бизнесу, работе, учебе в представлении студентов». От-

ношения с коллегами в бизнесе как дружеские белорусы, русские, поляки оценили соответственно 5,4%, 1,8% и 14,3% респондентов; как отношения конкурентов – 84,0%; 48,8% и 71,8%. Отношения с коллегами в учебной деятельности как дружеские оценили соответственно 93,4%, 99,1% и 87%; как отношения конкурентов – 11,7%, 0,7%, 30,3% [3, с. 171].

Бросается в глаза очевидная разница в проявлении отдельных черт толерантности у студентов восточнославянской и близкой к западноевропейской ментальности. Вузовская молодежь Польши более адекватно представляет себе специфику и взаимосвязь таких ценностей как дружба и соперничество (конкуренция). Действительно, в их нормальном (более или менее зрелом) состоянии они выступают не как взаимно исключающие, а дополняющие друг друга противоположности. На Западе формы и нормы взаимодействия дихотомичных феноменов, подобных указанным выше, хорошо отработаны в многовековой практике рыночных отношений. В Беларуси же и России культура цивилизованной конкуренции находится лишь в начальной фазе становления, и часто данный процесс протекает не очень удачно. Поэтому в представлениях наших студентов – будущих субъектов рыночных отношений – эти последние нередко диссонируют традиционным ментальным стереотипам. Необходимо интенсифицировать работу по популяризации социально-психологических и ментально-этических компонентов рыночной культуры во всей структуре учебно-воспитательной работы со студентами.

1. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции // Социологические исследования. 2008. № 12.

2. Елизаров С.А. Проблема выбора путей развития и восточнославянский менталитет // Менталитет славян и интеграционные процессы: история, современность, перспективы: Материалы 5-й Межд. науч. конф. Гомель. 2007.

3. Кириенко В.В. Менталитет современных белорусов. 2-е изд. Гомель, 2005.

1.5. Кафедра социальной коммуникации

Н.А. Елсукова

Повышение квалификации преподавателей как основа качественных стандартов образования

Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава является одним из основных факторов повышения качества преподавания и, как следствие, перехода на более высокие стандарты препода-

вания, включающие в себя и более высокий (толерантный) уровень коммуникации со студентами.

Однако повышение квалификации всегда оставалось одной из наиболее острых и дискуссионных проблем. И сегодня данный вопрос не только до конца не решен, но и является довольно болезненным. С точки зрения статистики, картина выглядит вполне оптимистично. Так, в соответствии с отчетами факультета, с 2001 по 2007 год повышение квалификации в виде разнообразных курсов, внутренних и заграничных стажировок прошли 86 преподавателей. По годам данная цифра выглядит следующим образом: 2001 г. – 6 преподавателей, 2002 г. – 10 преподавателей, 2003 г. – 20 преподавателей, 2004 г. – 10 преподавателей, 2005 г. – 22 преподавателей, 2006 г. – 10 преподавателей, 2007 г. – 8 преподавателей.

Необходимо отметить, что в список вошли все возможные курсы и стажировки, причем один и тот же преподаватель мог за данный период повысить квалификацию неоднократно. Однако официальным повышением квалификации в БГУ считается только такая форма курсов или стажировок, которая фиксируется в общеуниверситетских приказах и заносится в трудовую книжку. Здесь имеется определенное несоответствие, так как оформление документов через общеуниверситетский приказ проводится преподавателем в случае прохождения по конкурсу, а текущие курсы и стажировки, как правило, не оформляются.

Для выяснения содержательной стороны вопроса были проведены экспертные интервью, в которых участвовали:

- заведующий кафедрой социологии, профессор А.Н. Данилов;
- заведующий кафедрой философии культуры, доцент А.А. Легчилин;
- заведующая кафедрой социальной коммуникации, доцент О.В. Терещенко;
- заведующая кафедрой психологии, доцент Ю.Г. Фролова.

Приведу краткие выводы, полученные в результате анализа ответов участников экспертного интервью.

1. По мнению всех участников опроса – повышение квалификации на сегодняшний день является достаточно серьезной проблемой.

2. Прежде всего, проблема кроется в том, что разрушена сама система повышения квалификации, т.е. Институт повышения квалификации ликвидирован, в пришедшем на его место институте кафедры перепрофилированы, на кафедрах работают недостаточно квалифицированные, с точки зрения повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, преподаватели, либо сами же преподаватели нашего факультета.

3. Следующая проблема такова, что в настоящее время повышение квалификации проводится только без отрыва от основной работы, что создает определенные трудности либо приводит к тому, что стажировка

проводится формально, только для наличия соответствующего документа. Если же предоставляется возможность месячной стажировки с отрывом от основной работы, то нагрузка перераспределяется на другие месяцы, что приводит к серьезным переработкам преподавателей.

4. Еще одна проблема заключается в том, что проходить стажировку преподаватели могут только в государственных учреждениях. Для отделеия информации и коммуникации полностью отсекается возможность прохождения стажировок в негосударственных маркетинговых и рекламных агентствах, что приводит к потере профессиональных навыков, которые необходимы для преподавания дисциплин данного направления.

5. Для преподавателей отделения психологии существует своя проблема. Она заключается в том, что нет согласованности между министерствами образования и здравоохранения, что не дает возможности проходить стажировки в медицинских ВУЗах и организациях.

6. Также у кафедр психологии и социальной коммуникации отсутствуют республиканские академические научные структуры, с которыми можно было бы поддерживать контакты и в рамках повышения квалификации.

7. Для отделений философии и социологии наибольшую проблему вызывает тот факт, что в РИВШ отсутствуют высокопрофессиональные кадры, которые могли бы заинтересовать особенно «маститых» преподавателей слушать их курсы и находить в них что-то новое. Также тематика курсов строится не системно, а по наличию преподавателей и в соответствии с их возможностями. Это приводит к тому, что повышать квалификацию в РИВШ хорошо молодым преподавателям, тем более, что здесь большое внимание уделяется методикам преподавания, но для доцентов этого уровня уже не хватает.

Подводя итог, можно утверждать, что вопрос повышения квалификации преподавателей социально-гуманитарных дисциплин представляет собой сложную и многоаспектную проблему, которая, требует принятия решений на самом высоком уровне.

Учебно-методическое пособие

**Принцип толерантности и
его применение в современном
образовательном процессе**

Материалы
6-ой научно-методической конференции
факультета философии и социальных наук БГУ
г. Минск, 24 марта 2009 года

В двух частях
(Часть 1)

В авторской редакции

Ответственный за выпуск А. А. Легчилин

Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 4,75. Тираж 50 экз. Зак.

Белорусский государственный университет.
Лицензия на осуществление издательской деятельности
№ 0230/0056804 от 02.03.2004.
220050, г. Минск, пр. Независимости, 4.

Отпечатано на копировально-множительной технике
факультета философии и социальных наук
Белорусского государственного университета
г. Минск, ул. Кальварийская, 9.