

ГЕНЕЗИС ПОДХОДОВ К АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Т.Е. Титовец

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

В статье раскрываются взаимосвязи антропологической и профессиональной подготовки будущего учителя, анализируются исторические подходы к реализации антропологической подготовки в практике педагогического образования, а также парадигмальный характер взаимодействия антропологического и педагогического знания. Подчеркивается, что реализация антропологической подготовки студента в рамках генетической парадигмы наиболее отвечает требованиям системного подхода к интеграции педагогических и человековедческих дисциплин. На основе анализа отечественных и зарубежных позиций видения их интеграции предлагается новая модель антропологической подготовки студентов. Автор делает вывод о необходимости введения интегрированного курса по человековедению, расширения междисциплинарных связей, которые бы показали проекцию антропологических знаний в предстоящей педагогической деятельности, а также объясняли природу педагогических ценностей и их взаимосвязь с общими законами эволюции человека.

Трансформационные процессы в постиндустриальном обществе, обусловленные массовым производством информации, бросают двойной вызов способности человека сохранять свою родовую сущность и ориентироваться в мире. В условиях распространения технических средств психологического воздействия на индивида, компьютерных технологий, замещающих умственный труд, возрастает опасность кондиционирования человека культурной средой в отрыве от его человеческой природы, потребностей и генетической программы. Избежать этой опасности помогает антропологическое знание – знание о природе человека и сущности его эволюции. Такое знание необходимо специалистам любой сферы, так как оно обеспечивает возможность грамотной экспертизы проектов и видение путей использования нового открытия на благо человеческому процветанию.

Однако современное профессиональное образование, которое объясняет причинно-следственные связи между явлениями, все реже отвечает на вопрос, что есть добро, и что есть зло, какой смысл скрывается за каждой причинно-следственной связью для развития человеческого рода. Дисциплины, изучаемые в процессе профессиональной подготовки, внеантропологичны, они не говорят нам, что раскрывает, а что искажает сущность человека, а значит, не обеспечивают чувство полноты и осмысленности бытия.

Фиксируемое противоречие между необходимостью человека выживать, эволюционировать и реализовывать свой природный потенциал в условиях новой социокультурной формации и невидением антропологических оснований миропорядка поднимает проблему восстановления целостного видения природы человека, его родовой сущности и критериев ее эволюции, которые должны определять меру человекомерности (антропологичности) любого решения. Проводником такого парадигмального сдвига человеческого сознания, когда познание истины и любое научное открытие соотносится со смыслом антропогенеза, призван стать такой вид духовной практики как антропологическая подготовка специалиста, осуществляемая в рамках высшего профессионального образования.

Своеобразной генетической матрицей всех образовательных процессов является образование педагогическое, и потому оно в первую очередь подлежит процессу реформированию в сторону усиления антропологической составляющей в содержании. Если учитель не владеет антропологическими знаниями сам, он не сможет передать представления о богатстве человеческой природы и раскрыть человеческий потенциал своих воспитуемых.

С другой стороны, антропологическое знание играет особую роль в формировании у будущего учителя способности к профессиональному и личностному самосовершенствованию. В антропологическом знании кроется загадка человеческой целостности, феномен человеческой способности восстанавливать свою связь с миром и испытывать счастье от полноты существования. Без знаний о богатстве человеческой природы невозможно понять себя, свои возможности стать субъектом преобразования мира и самого себя. Как указывал К. Ясперс, искаженность образа человека ведет к искаженности самого человека, так как образ человека, который мы считаем истинным, сам становится фактором нашей жизни, предreshает характер нашего обращения с нами самими и с другими людьми, жизненную настроенность и выбор задач [1].

Актуальность введения антропологического компонента в содержание педагогического образования обусловлена также тем, что антропологическое знание для будущего педагога представляет необходимую метасистему, позволяющую увидеть место педагогической профессии в сохранении и эволюции природной

сущности человека, понять критерии оценки образовательных систем. Искаженность в понимании природы человека лишает будущего учителя способности грамотно конструировать технологии обучения и воспитания, сообразные с природой человека, вызовет их непонимание педагогических ценностей и глубинных целей образовательного процесса. Любая попытка понять сущность образования через нормативные характеристики педагогической деятельности противоречит второй теореме Геделя о неполноте формальных систем: система не способна доказать свою истинность, не выйдя за пределы очерченного круга ее понятийного аппарата. Антропологическое знание позволит учителю дать грамотную экспертизу педагогической системы с позиции ее человекомерности, аргументировать сущность педагогических ценностей через призму законов существования человека. Таким образом, антропологизация педагогической подготовки учителя (усиление антропологического компонента в ее содержании) создает предпосылки формирования у студента готовности к проектированию образовательных систем и мониторингу их качества.

Необходимость введения антропологической подготовки в систему образования осознавалась давно, еще со времен И. Канта, предложившего принципы антропоцентрированности, интегративности и прагматичности человековедческих курсов. Рассмотрим генезис подходов к антропологической подготовке в системе педагогического образования.

Первоначально в качестве цели антропологической подготовки будущего учителя исследователи видели те же составляющие, которые формируются в человековедческих дисциплинах: развитие личностной рефлексии, способности к самопознанию, системности мировоззрения, формирование потребности в самосовершенствовании, смысложизненное самоопределение.

Впервые специфика антропологического компонента в содержании педагогического образования стала объектом изучения зарубежных исследователей Г.И. Рота, Портера, В. Лоха, А. Фритнера, Х. Махи, Й. Плейнеса, Д. Кампера, Б. Гернера, Й. Петерсона, Г. Рейнерта, Х. Вульфа и др. Показателем сформированности антропологического знания будущего учителя они считали способность последнего дать аргументированные ответы на вопросы:

- Каковы возможности образования в реализации природной сущности отдельной личности?
- Какова воспитательная сущность жизни?
- Какова взаимосвязь между педагогическими действиями учителя и счастьем воспитуемого?
- В чем заключается феномен человеческой способности к обучению и воспитанию, не присущий животным [2-3]?

Дальнейшее развитие подходов к антропологической подготовке учителя состояло в междисциплинарном взаимодействии антропологического и педагогического знания, интеграция которых проходила в три этапа, соответствующих парадигме их отношений [4-5]:

1. Методологическая парадигма. Антропологическое знание в образовании учителя выполняет системообразующую функцию, объясняя педагогические закономерности, выявляя цели воспитания и обеспечивая оценку образовательной действительности (отношение подчинения).

2. Дискурсивно-диалогическая парадигма. Студентам объясняется, как педагогика снабжает философскую антропологию эмпирическими данными для подтверждения теоретических выводов последней. Антропологические концепции, в свою очередь, используются с целью изучения на занятиях педагогикой таких вопросов как феномен развития, детское творчество, игра, общение, которые требуют понимания природной сущности человека (отношения неполного взаимообмена или междисциплинарного переноса).

3. Генетическая парадигма. Антропологическое знание не только объясняет педагогические закономерности, но и служит источником выявления новых знаний о сущности воспитания, а педагогическое знание о феномене образования в свою очередь обогащает философскую антропологию новыми идеями о сущности человека (отношения взаимопорождения).

Таким образом, взаимодействие антропологического и педагогического знания в развитии образовательной теории и практики имеет парадигмальный характер.

По нашему мнению, реализация антропологической подготовки студента в рамках генетической парадигмы наиболее отвечает требованиям системного подхода к интеграции педагогических и человековедческих знаний студента, потому что показателем успешности любой интеграции выступает наличие системных эффектов. Такими системными эффектами и выступает новый когнитивный продукт – знание, которое не формируется антропологической или педагогической дисциплиной в их обособленном преподавании.

В контексте генетической парадигмы развиваются современные подходы к антропологической подготовке будущего учителя. Так позиция отечественных исследований на данную проблему заключается в том, что основным системным эффектом интеграции педагогических и антропологических знаний является

философско-методологическое знание будущего учителя о природном потенциале воспитуемой личности, эволюционных механизмах ее самосовершенствования, роли культуры в ее развитии, сущности ее гармонии с природой и потребностей в поиске смысла жизни (В.Д. Губин, В.П. Зинченко, Л.Е. Моторина, Б.М. Бим-Бад, А.П. Огурцов и др.).

Сущность антропологической подготовки здесь видится в таком познании человеческой природы, которое нацеливает будущего учителя на поиск природных механизмов самораскрытия человеческой сущности, лежащих в основе организации педагогического процесса, а также на познание своих возможностей и ценностных ориентиров жизнедеятельности, которые помогут им восстановить гармонию с самим собой.

Продуцирование качественного нового знания, обогащающего когнитивный компонент профессиональной подготовки учителя, долгое время считалось единственным системным эффектом интеграции человековедческих и педагогических дисциплин, пока в Веберовском государственном университете (США) не было предложено новое понимание антропологической подготовки учителя [6]. В качестве ее цели определили формирование не только знаний, но и умений интегративного характера.

В связи с этим сущность антропологической подготовки учителя, которая объединена в форму интегрированного курса «Антропология образования, заключается в том, чтобы

1. Показать будущему учителю основные вопросы (проблемы), которые ставят антропологи образования, и объяснить, почему ответы на именно эти, а не иные вопросы важны для выживания человечества и жизни человека
2. Показать достижения современного человекознания и их проекцию на развитие теории и практики образования.
3. Показать ограничения имеющихся исследований по антропологической тематике и проблемное поле, которое предстоит заполнить в области образовательной антропологии
4. Убедить студента в транскультурном характере основных антропологических идей посредством организации межкультурного анализа.
5. Дать представление о методах, которыми пользуются антропологи образования.
6. Научить студента использовать антропологические знания в профессиональных ситуациях.
7. Научить студента давать антропологическое обоснование этическим проблемам человечества.
8. Научить студента самостоятельно проецировать открытия из разных человековедческих наук

на процесс образования, быть открытым данному роду информации, синтезировать и перерабатывать ее под углом образовательной антропологии.

Признавая ценность предложений отечественных и зарубежных исследователей по усилению антропологической составляющей в подготовке учителя, отметим необходимость разработки модели антропологической подготовки педагога, которая бы охватывала как его когнитивный, так и технологический и ценностный уровни структуры личности обучаемого.

В этом отношении основная функция антропологической подготовки в профессиональном образовании учителя заключается в повышении его мотивационной, методологической и личностной готовности к предстоящей педагогической деятельности, проявляющейся на всех уровнях его индивидуальной педагогической культуры.

1. На когнитивном уровне
 - Понимание глубины и масштаба возможного человеческого развития (его природного потенциала) и знание антропологических барьеров развития личности ребенка: слабость индивидуального энергетического поля, высокая степень личностной дезинтеграции, низкая синергия духовно-психических процессов, нарушение системы ценностно-потребностной саморегуляции, диалогическая закрытость, неразвитость эстетического мышления, низкая рефлексия, несбалансированность внутреннего гомеостаза и движения к новым вершинам.
 - Способность распознавать антропологические барьеры в реалиях педагогического пространства.
 - Понимание антропологических законов эволюции человека: закон интеграции человека в эмоции радости высшего порядка, закон влияния морфогенетического и индивидуального энергетического поля на развитие человека, закон языкового (семиотического) опосредования человеческого развития, закон эмоционального опосредования развития ценностного сферы, закон обратного влияния воспитания на генотип, закон синкретичности познания.

– Понимание педагогических средств-детерминт реализации антропологических законов (событийность образовательного пространства, смыслообогащающий диалог, персонифицирующее обучение, стимулирование метакогнитивной деятельности и рефлексопрактик, аксиологический анализ произведений искусства, языковые игры с выходом в возможные миры, технологии ситуаций успеха, моделирование межкультурной коммуникации в познавательной деятельности, актуализация жизненных смыслов и эмоционального опыта

личности и т.д.).

2. На уровне ценностного сознания

– Осознание природы педагогических ценностей и ценностное отношение к жизни, человеку, саморазвитию, человеческой целостности.

3. На деятельностном уровне

– Умения давать оценку педагогическим системам с позиции их природосообразности и человекомерности.

– Умения проектировать оптимальное образовательное пространство (системы), в котором присутствуют антропологические детерминанты самораскрытия растущей личности.

4. На мотивационно-акмеологическом уровне

– Развитая потребность в самосовершенствовании и раскрытие своего природного потенциала.

– Способность узнавать в факторах и условиях профессиональной самореализации антропологические механизмы, видеть перспективы самосовершенствования и раскрытия своего человеческого потенциала в профессионально-педагогическом пространстве.

Поиск путей организации антропологической подготовки учителя, ориентированной на получение системных эффектов в его педагогическом образовании, связан введением интегрированного курса по человековедению, расширением междисциплинарных связей, которые бы показали проекцию антропологических знаний в предстоящей педагогической деятельности, а также взаимосвязь педагогических ценностей с общими законами эволюции человека. Постоянная модернизация содержания человекознания как учебного курса сведениями о новейших достижениях герменевтики, синергетики, кибернетики, нейрофизиологии, эволюционной эстетики, психоэнергетики, лингвистической философии позволит придать целостность профессиональной подготовке будущего учителя и существенно усилить ее методологическую и аксиологическую составляющие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jaspers, K. Die Idee der Universitat / K. Jaspers. – Berlin: Heidelberg, 1980. – 112 p.

2. Spindler, G. D. Education and Cultural Process: Anthropological approaches / G.D. Spindler. – Prospect Heights, IL: Waveland Press, 1997. – 208 p.

3. Spindler, G. D. Fifty Years of Anthropology and Education, 1950-2000 / G.D. Spindler, L. Spindler. – Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – 434 p.

4. Wynne, E. Reclaiming Our Schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline / E. Wynne & K. Ryan. New York: Maximilian Publishing Company. 1999. – 156 p.

5. Silverman, S. Visionary Observers: Anthropological Inquiry and Education (Critical Studies in the History of Anthropology) / S. Silverman, J. R. Cherneff, E. Hochwald. Nebraska: University of Nebraska Press, 2006. – 262 p.

6. Porter, M. K. Moving Mountains: Reform, Resistance, and Resiliency in an Appalachian Kentucky High School / M.K. Porter. Stanford University: doctoral dissertation, 1997. pp. 1-18.