

А.В. Торхова,
доктор педагогических наук, доцент,
начальник Центра развития педагогического образования БГПУ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная педагогическая реальность – полипарадигмальна. Существуют различные образовательные модели, которые являются продуктивными, а значит, и ценными для человека и общества. Но педагогика шагнула вперед в плане определения инвариантов, то есть того неизменного, что должно присутствовать в любой современной образовательной системе, какого бы типа она ни была. Главным инвариантом считается личностно ориентированное образование.

Философско-антропологическая традиция чрезвычайно многолика. Но имеются сходные существенные признаки, отличающие данные учения от других:

- человек в них является главным предметом размышлений, из него и через него пытаются объяснить его собственную природу, смысл и значение окружающего мира;
- характерна попытка определить суть и смысл собственно человеческого бытия, стремление обосновать свободную и творческую деятельность человека как его подлинное бытие, а через нее – смысл и значение любого другого бытия;
- человек в этих учениях понимается как открытая система, постоянно изменяющаяся и обновляющаяся и, одновременно, обновляющая окружающий мир;
- отсюда основным предметом размышлений является индивидуальность человека, его субъективно-творческие возможности в различных сферах жизнедеятельности, а развитие этих возможностей расценивается как

условие жизнеспособности человека и общества;

- способность самостоятельно строить программу жизнедеятельности и нести ответственность за ее реализацию считается показателем антропологической зрелости. Наличие у человека опыта развития этой способности рассматривается предпосылкой помощи другому (взрослеющему человеку, в частности) в ее обретении [1].

Названные постулаты можно конкретизировать на примере антропологической концепции немецко-американского мыслителя Э. Фромма. Почему именно Э. Фромм? Во-первых, ренессанс антропологического мышления в XX веке в огромной степени подготовлен работами этого выдающегося философа, психолога и социолога. Многие философские течения, а именно: экзистенциализм, персонализм, герменевтика – впитали в себя духовные открытия этого выдающегося мыслителя. Во-вторых, Э. Фромм – один из немногих западных философов, кто неуклонно в своих работах развивает тему человеческой сущности как реализации индивидуальности через продуктивное, житнетворческое начало. В-третьих, его концепция непротиворечива и является идеальной методологической основой для выработки ценностей, целей и средств в области педагогического образования.

Фроммовская антропологическая концепция – «человек для себя», с бытийным способом существования и плодотворной ориентацией в жизнедеятельности (рисунок) [2–4].

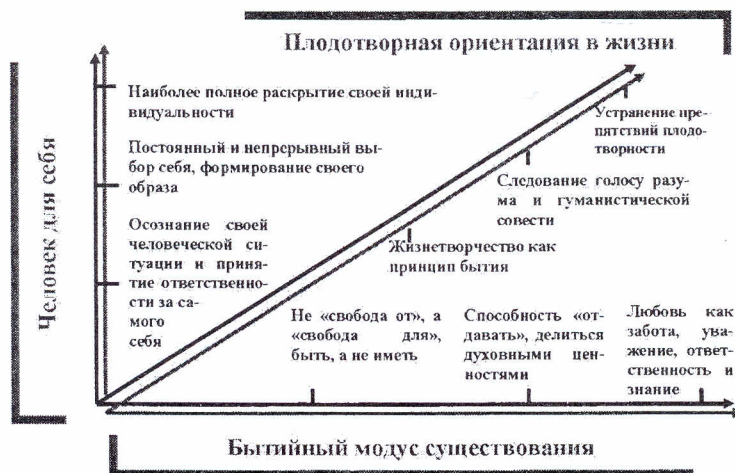


Рисунок – Антропологическая концепция Э. Фромма

Философская антропология отдает каждому человеку во владение его существование и возлагает на него полную ответственность за самореализацию. По этой причине вектор «человека для себя» направлен на наиболее полное раскрытие и реализацию своей индивидуальности.

Для этого необходимо отказаться от альтернатив бытия для чего-то другого – денег, материального обогащения, власти и т. д. Отсюда второй вектор обозначает способ существования, позволяющий раскрыть и реализовать индивидуально-творческий потенциал. Характеристики так называемого бытийного способа существования представлены на рисунке выше.

Бытийный способ существования обязывает человека делать выбор в пользу плодотворности, несмотря ни на что, поэтому третий вектор задает ориентацию на плодотворную жизнь. Это значит, что нужно руководствоваться жизнетворчеством как принципом бытия, следовать голосу гуманистической совести, устранять препятствия плодотворности, в том числе в самом себе. Плодотворность при этом понимается как способ отношений во всех сферах жизнедеятельности, обеспечивающий реализацию заложенных в человеке возможностей через различные виды творчества.

С позиций философской и педагогической антропологии в системе профессиональной подготовки педагога необходимо: признавать право каждого пришедшего в вуз человека состояться в педагогической профессии; создание условий личностно-профессионального саморазвития считать смыслообразующим компонентом целеполагания; непрерывно обогащать опыт самотворчества будущих педагогов как профессиональной компетенции.

Поясним сказанное.

Исходя из того, что потребность и способность человека как к биологическому, так и к социальному воспроизводству потомства изначально ему присуща, воспитательной деятельностью может заниматься каждый человек (за исключением людей с устойчивым асоциальным поведением и серьезными психическими заболеваниями). Однако пути реализации этой видовой способности у каждого человека свои. Одни избирают педагогическую деятельность в качестве профессии, другие занимаются ею в условиях семейной жизни, третьи реализуют те или иные педагогические функции в межличностном общении и т. д. Качество, особенности, способы самореализации каждого человека в педагогической деятельности тоже разные. Они обусловлены уровнем общей и педагогической культуры человека, иерархи-

ей его ценностей и потребностей, компетентностью, способностями, ярко выраженными личностными особенностями и другими факторами, позволяющими каждому состояться в этой деятельности во всей своей неповторимости.

Сказанное позволяет заключить, что воспитателем может стать каждый пришедший в вуз молодой человек. Отбор абитуриентов по педагогическим способностям в контексте антропологического подхода видится неправомерным. Причина демонстрации абитуриентом низкого уровня педагогических способностей может заключаться в том, что он просто не задумывался ранее о себе как о педагоге. Однако это не говорит о том, что у него отсутствует изначально присущая каждому человеку способность к воспитанию. Отсюда назначение педагогического образования видится в создании условий для актуализации у каждого студента этой способности с учетом его индивидуально-личностных особенностей, потребностей и возможностей [5].

Если назначение человека состоит в раскрытии своего уникального потенциала, то избравший педагогическую профессию рассматривает педагогическую деятельность как наилучший способ осуществления себя в жизни. Следовательно, педагогическое образование должно нести ответственность за самореализацию человека. Исследования показывают (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), что высокая удовлетворенность профессиональным выбором наблюдается у творчески работающих учителей, которые нашли наилучшие способы самореализации в профессии, смогли обогатить практику своей уникальностью, оригинальными идеями, подходами, неповторимыми способами социального созидания растущего человека. Отсюда создание условий для самопознания и саморазвития будущими педагогами своего личностного потенциала как системообразующего фактора педагогической деятельности, ее авторского воплощения, в антропоцентрированных образовательных системах выступает главным, отвечает потребностям студентов и ожиданиям современной школы.

Признание того, что человек сам, в конечном счете, за себя решает, непрерывно выбирая свое бытие, ориентирует образование на создание условий для развития «самости» учащихся, на создание такого пространства свободы, которое непрерывно будет упражнять их в принятии самостоятельных ответственных решений. Для этого необходимо оказать педагогическую поддержку взрослому человеку в осознании своих потребностей и интересов, в овладении способами са-

моанализа и самоусовершенствования, целеполагания, планирования жизни, продуктивного решения внутренних конфликтов и проблемных ситуаций в социуме.

Оказать такую поддержку может тот педагог, который имеет опыт самотворчества, профессионально-личностного самосовершенствования, самоорганизации и саморегуляции своей активности во всех сферах жизнедеятельности, который воспринимает себя, по словам Э. Фромма, как воплощение своих сил и как творца. Поэтому задача обогащения мотивов и опыта самотворчества студентов как профессиональной компетенции является весьма значимой.

Результаты решения этой задачи будут просматриваться в том, сложилось ли у студентов отношение к себе как к эффективной причине своего профессионального становления; к самообразованию и самовоспитанию как к нравственной ценности, поиску своей вершины в профессии; владеют ли они учебно-познавательной деятельностью, умениями самостоятельно добывать знания, строить программы поведения, проектировать и реализовывать деятельность, взаимодействие, общение в опоре на сильные стороны личности. Иначе говоря, образовательное пространство вуза призвано обеспечить условия становления автономной творческой личности, у которой все процессы, в которые она вовлечена, являются объектом самоуправления.

Насколько педагогическое образование на сегодняшний день соответствует этим методологическим регулятивам?

В Беларуси профессиональная подготовка педагогов по всем имеющимся специальностям осуществляется в 53 университетах страны. В них обучаются около 50 000 студентов педагогических специальностей. Что они ждут от образования, которое получают?

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что студенческая молодежь рассматривает педагогическое образование как средство профессионального и общегуманитарного развития.

В профессиональной области ожидания студентов связаны с тем, что педагогическое образование обеспечит формирование компетенций и способностей, которые позволят им: реализовать мотивы и ценности избранной профессиональной деятельности; быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда; работать в инновационном режиме; иметь высокий социальный статус и признание; добиться материального благополучия.

В гуманитарной области они ждут, что педагогическое образование обогатит их опытом самопознания и самотворчества, поможет самореализоваться в жизни в опоре на сильные стороны личности, научит решать проблемы, самостоятельно принимать решения, вступать в диалог, налаживать конструктивные отношения, сотрудничать, жить и работать в мире глобализации информационных, образовательных и культурных процессов.

Речь идет о так называемых определившихся студентах, которых отличает мотивированный выбор профессии, ясное осознание целей своего образования и стремление их реализовать.

Однако существует достаточное количество студентов, которые могут быть отнесены к категории неопределившихся. Среди 1000 студентов педагогических специальностей, в частности, к такой категории относится четверть, 25 %. Характерными особенностями этих студентов являются, во-первых, отсутствие ориентации на избранную профессию, во-вторых, — неудовлетворенность профессиональным образованием.

Анализ мотивационно-ценностной сферы «неопределившихся» позволяет заключить, что профессиональный выбор у них носит случайный характер. Студенты данного типа получают высшее образование для «высшего образования» или же для «отсрочки от армии» и т. д.

Их образовательные траектории проходят при отрицательном эмоциональном настрое, характеризуются разочарованностью и озлобленностью. Наиболее отчетливо они рефлексируют не достижения, а неудачи: «впустую потерянное время», «поверхностные знания по всем предметам», «мизерные стипендии», «друзей по несчастью», «пустые лекции», «несбывшиеся ожидания», «потерю здоровья», «стрессы» и т. д. При этом причины своих неудач они, в большинстве своем, не связывают с собой, а видят их вовне — в «пустых педагогах», в «плохой организации учебного процесса», в «несправедливом устройстве мира» и т. п.

Получив высшее образование, такие выпускники всеми способами пытаются избежать трудовой деятельности или уходят сразу же после обязательной отработки. Так, по данным Минского городского института развития образования, курирующего работу молодых учителей столицы, после обязательной отработки из школ уходит от 30 до 70 % молодежи (в зависимости от района города).

Конечно, фактор престижности профессии, которая все больше связывается со ста-

бильностью доходов, здесь имеет место. Педагогическая деятельность мало прибыльная. Однако это не единственная причина неудовлетворенности трудом. Одной из основных причин является то, что молодые люди не смогли «найти себя» в педагогической деятельности, и университетское образование не помогло им в этом. Следовательно, педагогическое образование не в полной мере выполняет свою антропологическую миссию.

В такой ситуации возникает вопрос: где искать резервы повышения качества профессиональной подготовки специалистов, чтобы повысить удовлетворенность всех заинтересованных субъектов?

Одним из таких резервов, обоснованных в наших работах, является ориентация профессиональной подготовки педагога на индивидуальный стиль деятельности [5].

Под индивидуальным стилем профессиональной деятельности понимается личностно значимая, субъективно удобная и объективно результативная модель активности. Если такая модель у человека сложилась, он испытывает чувство удовлетворения от пребывания в профессии, достигает высоких результатов труда с наименьшей затратой сил и энергии, сохраняет профессиональное долголетие. В условиях вузовского обучения динамику становления стиля определяет возрастающая рефлексия студентов в самостоятельной организации различных видов деятельности с учетом требований к ним и своих индивидуальных возможностей.

Оптимальной средой, способствующей развитию у будущих специалистов индивидуального стиля профессиональной деятельности, является полистилевое образовательное пространство. Это структурированное педагогическое пространство, которое возникает на пересечении ряда подпространств (персонального, интерперсонального, информационного, деятельностного, средового), обладающих свойствами взаимопроникновения и взаимопревращения. Эта реальность характеризуется личностной ориентированностью, синергетичностью, вариативностью, открытостью и динамичностью, в процессе функционирования создает условия для эффективного развития и гармоничного сосуществования многообразия индивидуальностей.

Системообразующим элементом такого пространства является педагогический процесс, опирающийся на закономерно обусловленные принципы и нормы.

Принцип целеценностной персонификации ориентирует на преобразование целей профессиональной подготовки в личностные

смыслы студентов как движущую силу их саморазвития в контексте индивидуального образовательного запроса.

Принцип контекстно-стилевой детерминации предполагает конструирование педагогического процесса в ориентации на функциональную структуру и закономерности развития индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста.

Принцип индивидуальной преференции диктует необходимость создания вариативной образовательной среды, отвечающей индивидуальным предпочтениям студентов.

Принцип автокреативной кумуляции требует «наращивания» у студентов опыта творчества как освоения ими себя в деятельности на аффективном, практическом и когнитивном уровнях в ходе многообразных форм диалога.

Закономерно обусловленными нормами педагогического процесса являются: обеспечение зоны неопределенности деятельности и взаимодействия; диалогизация педагогического процесса; культивирование практики открытого выражения чувств, взглядов, позиций; непрерывное обогащение рефлексивного опыта.

Становление индивидуального стиля деятельности закономерно проходит три фазы на этапах адаптации, индивидуации и интеграции студентов в образовательном пространстве вуза. Построение нормативно-заданного компонента учебной деятельности студентов в ориентации на выделенные этапы задает обобщенную образовательную траекторию в профессиональном развитии всех студентов.

Характеристики обобщенной образовательной траектории соотносятся с требованиями к профессиональной компетентности студентов и логической последовательностью освоения учебных дисциплин, рекомендуемой типовыми программами.

Своеобразие индивидуально-избирательного компонента учебно-познавательной деятельности на каждом из этапов определяет индивидуальные образовательные траектории. Они отражают специфику мотивов, ценностей и достижений студентов, особенности, сильные и слабые стороны их учебно-познавательной деятельности.

Согласованность обобщенной и индивидуальной образовательных траекторий на трех этапах определяет логику профессионализации личности в вузе: осознание себя в новой образовательной среде — познание своих возможностей при освоении методологии, теории и технологии профессиональной деятельности — устойчивая ориентация на овладение

профессиональными функциями в опоре на сильные стороны личности – самореализация и самоутверждение в профессии личностно значимыми и продуктивными способами.

Поэтапное развитие стиля в вузе движется от пропедевтической готовности студентов к самоорганизации деятельности на основе личностно-деятельностной рефлексии – к базовой, а от нее – к авторству деятельности по освоению профессионально-личностных позиций.

Показателями этого являются: формирующаяся у студента позиция воспитателя по отношению к самому себе; наличие у него осознанных представлений о себе как о субъекте учебно-познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать и осуществлять деятельность с учетом требований к ней и своих индивидуальных возможностей.

Основными условиями успешности педагогического процесса на этапе адаптации являются стимулирование мотивов самопознания и самовоспитания, опора на личный опыт, обучение методам и технологиям самотворчества. На этапе индивидуации – контекстно-деятельностный способ обучения, предоставление выбора путей освоения образовательных стандартов, рефлексия самоорганизации деятельности на каждом занятии. На этапе интеграции – моделирование пространства деятельности во всей функциональной полноте отражающего труд того или иного специалиста, стимулирование автономного творческого поведения студентов, консультирование их с учетом предпочтений в образовательном процессе и уровнях самоорганизации.

В соответствии с данной моделью была разработана и реализована методика общепедагогической подготовки студентов, эффективность которой оценивалась в течение 15 лет. Полученные данные позволяют утверждать, что педагогический процесс, ори-

ентированный на развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя помогает вузам выполнить свою антропологическую миссию, поскольку повышает продуктивность профессионального образования, расширяет возможности успешной самореализации студентов при высоком нормативном уровне освоения профессии, значительно снижает процент не удовлетворенных образовательным процессом в вузе выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьян, Б.Т. Философская антропология / Б.Т. Григорьян. – М.: Мысль, 1982. – 188 с.
2. Фромм, Э. Душа человека: пер. с англ. / Э. Фромм; общ. ред., сост. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
3. Фромм, Э. Иметь или быть?: пер. с англ. / Э. Фромм; общ. ред. и вступ. ст. В.И. Добренькова. – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
4. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм; пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
5. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография. – М.: МГОПУ, 2005. – 262 с.

SUMMARY

The philosophical basis of personality-oriented education consists of the ideas and values which are embodied in the humanistic educational paradigm. The essential features of the paradigm are particularly evident from the position of philosophical and anthropological studies that has been developed by the XX century. The article describes anthropological aspects of pedagogical education that acts as a social matrix of a society that determines the quality of the social reproduction of person, who is a subject and a creator of culture. The article also explains mechanism allowing higher education institutions to perform its anthropological mission.

Поступила в редакцию 28.02.2014 г.