

вания должна давать выход внутренней природе человека, признавая ее существование и не загоняя ее вглубь», что «необходимо проявление спонтанного «я» человека в открытом, свободном, неконтролируемом самовыражении». Можно даже полагать, что «излишняя заформализованность образовательного процесса, скорее всего, является выражением нашего страха перед своими же врожденными инстинктами». Но в социальном институте под названием «образование», на мой взгляд, вряд ли возможна тотальная ориентация на спонтанные действия обучаемого.

Еще сложнее с организацией образовательного процесса, направленного на формирование «творца», если, конечно, исходить из понимания творчества как акта созидания объективно нового, как перевода иррационального в рациональное. В рамках такого подхода неизбежно признание того, что принципиально (по определению) не существует алгоритма перевода иррационального в рациональное: «творчеству научить нельзя». В рамках той или иной образовательной среды можно создать лучшие или худшие условия для развития творческих способностей обучаемого, но гарантировать результат невозможно. И если обратиться к практике, то можно увидеть, что в образовании как системе средств воспроизводства интеллектуального потенциала социума две обычно противоположные за-

дачи – трансляция апробированного социального опыта и формирование «творцов» – решаются различными способами. При передаче общественно значимого социального опыта образование вполне описывается схемой «предъявление информации (учителем, с использованием книг, технических средств и т.д.) – воспроизведение предъявленной информации». Механизм же формирования «творцов» в современной системе образования носил и носит характер жесткого отбора (как при переходе со ступени на ступень, так и внутри одной ступени образования), причем даже теоретически абсолютно неясно, каким образом он допускает модификацию с целью повышения его эффективности.

Разумеется, имеют право на существование иные взгляды на проблему формирования творческой личности. Правомерно, скажем, исходя из уникальности отдельной личности, рассматривать любой (!) образовательный процесс как акт творения личностью самой себя, поскольку восприятие информации носит сугубо индивидуальный характер, а в ходе него происходит формирование личностных структур. Однако с прагматической точки зрения этот взгляд абсолютно бесплоден.

#### Литература

1. Щербаков Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура. – М., 2001.

**Т. ДАВЫДЕНКО, профессор**  
**И. ИРХИНА, доцент**  
*Белгородский государственный университет*

**О**дной из определяющих тенденций развития педагогического знания на современном этапе является выделение антропологической парадигмы в философии и теории образования, выступающей своеобраз-

## Антропологические ценности в подготовке будущего учителя

ным интегративным началом, на основе которого ведётся продуктивная разработка частных педагогических задач.

Идеи философской, психологической, культурной, социальной антропологии глу-

боку проникают в педагогику. Теория и практика современной высшей школы обладают значительным арсеналом личностно-ориентированных и развивающих образовательных технологий, обогатились в последние годы идеями диалога и полилога, сотрудничества, уважения личности и развития её сущностных сил.

Переориентация современного научного знания на человека и его развитие, являясь важнейшей задачей, поставленной самой жизнью, становится логическим центром обновления системы высшего педагогического образования. Антропологические ценности приобретают в настоящее время особую значимость в профессиональной подготовке будущего учителя, определяя цели, содержание, способы обучения и воспитания в целостной системе педагогического образования.

Необходимость смены существующей «знаниевой» образовательной парадигмы новой признаётся сегодня подавляющим большинством педагогов, учёных и практиков. В исследованиях, посвящённых философско-педагогическому основанию российского образования, рассматриваются различные стратегии его современного развития. В частности, анализируется переход от репродуктивной к продуктивной, гуманистической, культуроориентированной парадигме образования (А.П. Валицкая), обосновывается необходимость гуманистической (З.И. Равкин, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, О.С. Газман, А.В. Гаврилин, Е.Н. Шиянов), гуманитарной (Ю.В. Сенько), антропологической (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, А.Н. Орлов, В.А. Слостёнин) образовательной парадигмы, педагогики поддержки (Г.Б. Корнетов) и т.д.

Если понимать под термином «парадигма» признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения, то возникает закономерный вопрос о правомерности одновременного существования мно-

жества образовательных парадигм, предлагаемых российскими учёными. На наш взгляд, наблюдаемая в научно-педагогической литературе «полипарадигмальность» противоречит утверждению Т. Куна о том, что новая парадигма есть научная революция, замещающая, отрицающая старые теории новыми [1, с. 11]. Можно утверждать, что в современных условиях на смену авторитарно-репродуктивной, «знаниевой» парадигме образования идёт новая, ориентированная на человека образовательная парадигма. Неоднозначность суждений о характере новой парадигмы вызывает необходимость обращения к раскрытию её сущности.

В исследовании Ю.В. Яковца предлагается следующая иерархия основных видов парадигм: *общенаучные*, признаваемые всем научным сообществом, независимо от отрасли знания и страны; *частные* (специализированные) парадигмы, образующие теоретические основы различных отраслей знаний (частных наук) и используемые в практической деятельности в той сфере, к которой эти науки относятся; *локальные*, несущие на себе отпечаток специфического познания и применения общенаучных и частных парадигм той или иной локальной цивилизации или страны с учётом присущего ей менталитета [2, с. 3].

Из представленной иерархии следует, что все виды парадигм взаимосвязаны между собой при господствующей роли общенаучной парадигмы. Не вызывает сомнения и тот факт, что теоретическое и практическое человекознание становится центром мирового научного развития. Антропологическая образовательная парадигма выступает более общей по отношению к таким частным видам парадигм, как гуманистическая, культурологическая, гуманитарная, личностно-ориентированная и др.

Несмотря на частое смещение исследователями акцентов с одной парадигмы на другую, в частности, подмену антропологической парадигмы гуманистической, возведение последней в статус идеального аб-

страктного гуманизма, данные парадигмы не являются тождественными, более того, они имеют существенные различия. Антропологизация и гуманизация представляют собой две стороны одного и того же явления – познания той или иной формы бытия и сознания человека. В этом видится их неразрывная взаимосвязь. Вместе с тем выяснение вопроса о соотношении двух парадигм предполагает раскрытие ключевых категорий, составляющих их сущностные характеристики.

Гуманистическая парадигма оперирует такими понятиями, как «гуманизм», «гуманность» и «гуманизация». В общефилософском плане «гуманизм» обозначает социально-ценностный комплекс идей, подчёркивая отношение к человеку как высшей ценности; «гуманность» включает в себя нравственные качества личности, в которых проявляется «сопереживательное» отношение к человеку как высшей ценности. «Гуманизация» – это процесс и условие развития личности, создания обстановки подлинно «человеческих» отношений между людьми. Таким образом, в центре внимания гуманистической парадигмы находится ценность уникальной, целостной личности, стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), восприятию нового опыта, осознанному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях.

Вместе с тем история убедительно доказывает, что основу идеала всесторонней и гармонически развитой личности, дошедшего до нас с античных времён, составляла **идея антропоцентризма**, утверждавшая право человека на свободу и проявление своих способностей. В эпоху Просвещения содержание гуманистической парадигмы было дополнено тезисом о свободном воспитании личности. В XX веке личностно-ориентированный аспект гуманистической парадигмы получает своё наивысшее звучание.

В отличие от гуманистической антропологическая парадигма отражает ведущие

стороны бытия человека в его отношениях с обществом, природой, Космосом, Богом, культурой, со своим внутренним Я в его деятельности, в том числе и в сфере образования. Вбирая гуманистические принципы и ценности, антропологическая парадигма позволяет представить человеческую сущность во всём многообразии, противоречивости и сложности её проявлений.

Ценностные ориентации обуславливают поведение человека, воплощают в себе отношение к формам человеческого бытия, выражают человеческое измерение культуры [3, 129]. Поэтому ценности в контексте нашего исследования являются характеристикой личностной, бытийной позиции учителя как субъекта образовательного процесса.

Идеи педагогической антропологии, выдвинутые К.Д. Ушинским в 60-х гг. XIX века [4], к началу XXI столетия оформились в образовательную парадигму.

В развитии антропологических идей в теории и практике отечественного образования (вторая половина XIX – начало XXI веков) можно выделить следующие **тенденции**:

- интеграция философских, психологических, медицинских, физиологических, педагогических знаний в систему антропоориентированных научно-педагогических знаний, нацеленных на всестороннее развитие заложенных в человеке природных сил и возможностей;
- дифференциация педагогических человековедческих знаний, связанная с углублением и развитием психологического, естественнонаучного, социального, культурологического направлений педагогической антропологии, отражающих основные измерения бытия человека в природе, обществе и культуре;
- взаимосвязь и взаимообусловленность процессов дифференциации и интеграции антропологического знания в развитии педагогики отечественной высшей школы;
- доминирование психолого-антропологического направления в развитии российской системы высшего педагогического

образования, наиболее рельефно проявившегося со второй половины XX века и обусловленного возросшей ролью психологии в системе наук о человеке.

В рамках антропологической образовательной парадигмы и её основных направлений (психологического, культурологического, социального и естественнонаучного) разрабатываются содержание и технологии обучения будущих учителей.

На рубеже XX–XXI веков начинается качественно новый этап развития антропологического знания в сфере высшего педагогического образования, строящегося на следующих основных идеях и принципах:

- **развития и саморазвития** человека, под которым понимается процесс становления личности будущего учителя в результате его социализации, обучения, воспитания и самовоспитания;
- **природосообразности**, ориентирующей преподавателей высшей школы на учёт факторов естественного, природного развития студента;
- **здоровьесцентризма**, предполагающего направленность содержания и организации образовательного процесса в вузе на обеспечение здоровья будущих учителей;
- **диалогичности**, означающей субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе в вузе, которое направлено на взаимное обогащение всех его участников;
- **духовности**, предусматривающей направленность образовательного процес-

са на формирование нравственных ценностей личности будущего учителя;

- **деятельности** как специфического для будущего учителя способа отношения к «внешнему миру»;
- **культуротворчества**, предполагающего активную деятельность субъектов образовательного процесса в вузе по освоению наличного богатства культуры и её приращению;
- **культуросообразности**, т.е. принципа учёта культуры общества, в условиях которой происходит становление будущего учителя;

- **солидарности**, обозначающей потребность субъектов образовательного процесса в высшей школе в объединении для более полного раскрытия их сущностных сил.

Обращение к антропологическим ценностям в качестве методологической основы подготовки будущего учителя является необходимым условием обновления системы высшего педагогического образования в России.

### Литература

1. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977.
2. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1.
3. Гуревич П.С. Философия культуры. Учебник для высшей школы. – М., 2001.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Собр. соч. – Т. 2. – М. – Л., 1950.

**М. КОЧЕТКОВ, доцент  
Сибирский юридический  
институт МВД России**

## Приоритет – практическим занятиям

**Н**аиболее распространённые в высшей школе формы организации обучения не способствуют сотворчеству преподавателя и студентов, хотя и не препятствуют развитию творческой личности педагога.

Так, широко распространённым в вузах остаётся образовательный подход, когда изучение новой учебной темы начинается с академической лекции – разновидности лекции, для которой характерны высокий научный