

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ УЧИТЕЛЯ

И.В. Ирхина

Возвышение роли человеческого фактора во всех сферах жизни общества предполагает переосмысление цели и содержания образования, его особого места в решении как глобальных общецивилизационных проблем, так и вопросов, связанных с обучением, воспитанием и развитием отдельного индивида.

В сложившихся социокультурных условиях России ведущее значение приобретает антропологическая образовательная парадигма с её целевой ориентацией на всемерное развитие сущностных сил человека.

Вместе с тем, сложность, неоднозначность, а порой и взаимоисключения научно-мировоззренческих трактовок феномена «человек», актуализирует обращение к идеям философской антропологии, в обобщённом виде отражающей многообразие человековедческих знаний. По мнению Б.Г. Ананьева, лишь философия, а не какие-либо другие науки в отдельности или совокупности, может осветить проблему человека в целом, т.е. стать подлинной теорией целостного человека (1, 11).

Проведённый анализ сложившихся направлений в человековедческом знании позволил установить, что человек рассматривается в философской литературе через систему его отношений с основными гранями предметного мира, в котором он живёт и действует: человек-человек, человек-общество, человек-культура, человек-природа, человек-Бог, человек-внутренняя природа человека. Отсюда вытекают такие ведущие направления современной антропологии, как философская, педагогическая, социальная, культурная, естественнонаучная, психологическая, религиозная. В контексте философии целостного человека выделяется совокупность антропологических принципов, которые находят своё преломление в антропологической образовательной парадигме.

Философская антропология выступает методологической основой исследования проблемы развития дидактической системы учителя, определяет целесообразность, содержание и способы его профессионально-педагогической деятельности. В то же время, антропоцентрированная дидактическая система

учителя является условием и средством раскрытия сущностных сил ребёнка и самого педагога. С другой стороны, достижение обозначенной цели возможно, если дидактическая система учителя строится в соответствии с антропологическими ценностями.

В работе «Философия культуры» П.С. Гуревич отмечает неоднозначность подходов к определению категории «ценность» в философской литературе:

- ценность отождествляется с новой идеей, которая выступает в роли индивидуального и социального ориентира;
- ценность воспринимается как распространённый субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение;
- ценность синонимизируется с культурно-историческими стандартами;
- ценность ассоциируется с типом «достойного» поведения, с конкретным жизненным стилем.

Ценности, в понимании П.С. Гуревича, фиксируются и обозначаются в виде определённых представлений, их содержание раскрывается с помощью конкретного комплекса идей. 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.

Отторжение традиционных ценностей в современном обществе в начале XXI века сопровождается сменой образовательной парадигмы. Доминирующая в массовой практике репродуктивно-авторитарная, «знаниевая», здоровьезатратная модель образования, становится препятствием на пути обновления общественного сознания и культуры в постсоветской России. Глубокий социальный кризис, происходящий в нашей стране с 80-х гг. XX века, привёл к крушению многих, казалось бы, незыблемых ранее мировоззренческих ценностей, установок, к потере человеком социальных ориентиров и привычного образа мира. В этих условиях актуализирует-

ся роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времён и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим с собой. Восстановить нарушенный баланс может антропологическая образовательная парадигма с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром. Вместе с тем смена ценностей усиливает меру ответственности учителя в выборе методологических установок и целевых ориентаций своей профессионально-педагогической деятельности.

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, А.В. Гаврилин, Е.Н. Шиянов), гуманитарной (Ю.В. Сенько), антропологической (Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.А. Сластёнин) образовательной парадигмы, парадигмы педагогики поддержки (Г.Б. Корнетов), утверждается тезис о взаимодействии и взаимосвязи природной, авторитарно-репродуктивной, технократической, гуманистической и антропологической парадигм (А.Н. Орлов). Если понимать под термином «парадигма» признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения (Т. Кун), господствующую систему научных идей и теорий, которая представляет определённое видение мира, служит эталоном научного мышления (Ю.В. Яковец), тогда возникают закономерные вопросы о правомерности одновременного существования множества образовательных парадигм, предлагаемых российскими учёными, и неоднозначной трактовки сущности предмета исследования. На наш взгляд, наблюдаемая в педагогических исследованиях «полипарадигмальность» противоречит утверждению Т. Куна о том, что новая парадигма есть научная революция, замещающая, отрицающая старые теории новыми (4). Можно утверждать, что в современных условиях авторитарно-репродуктивная, «знаниевая» парадигма образования изжила себя. При этом речь идёт не о принижении роли знаний, а о превращении их из цели об-

разования в средство развития личности. Какая парадигма идёт ей на смену? Культурологическая, гуманистическая или гуманитарная? Не являются ли они частными выражениями более общего? В рассматриваемой нами статье Ю.В. Яковца (8, 3) 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.

Из предложенной 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, поскольку, как отмечает Б.Г. Ананьев, «проблема человека превращается в общую проблему всей науки в целом, всех её разделов, включая точные и технические науки; возрастает дифференциация научного изучения человека, углубляется специализация отдельных дисциплин и их дробление на ряд всё более частных учений; наблюдается тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития» (1, 4).

Сказанное убеждает нас в том, что антропологическая парадигма играет сегодня роль общенаучной и основывается на следующих исходных положениях философии целостного человека (Б.Г. Ананьев, Б.Т. Григорьян, В.Н. Филиппов):

- примат человека как абсолютной ценности;
- целостность человеческого развития, единство развития человека как сложнейшего организма (индивида), личности, субъекта (познания, деятельности, общения), индивидуальности;
- человек – открытая, саморазвивающаяся и адаптирующаяся к внешней среде система, обладающая внутренней природой, гибкой психикой, субъективной и предметной, творческой и преобразовательной деятельностью, способностью к саморефлексии;

- человек – духовное существо, обладающее свойством объективности, эксцентричности, приматом чувств и любви над сознанием;

- человек обладает подсознательным;

- человек – историческое и общественное существо, создатель и носитель человеческой культуры, способен жить во времени и самому изменяться во времени;

- сущностная роль человека проявляется в неповторимо-индивидуальном, личном и духовно-творческом начале;

- человек – житель планеты Земля и Космоса, венец космической эволюции.

Не вызывает сомнений тот факт, что общенаучная антропологическая парадигма оказывает значительное влияние на ценности частнонаучной образовательной парадигмы, определяя их человекоцентрированный характер.

Наряду с этим, сущность и процесс формирования антропологической образовательной парадигмы обусловлены широким спектром социально-культурных факторов, особенностями развития самой системы образования. В этой связи целесообразным представляется проследить генезис антропологической образовательной парадигмы и её ключевых направлений, вскрыть основные методологические источники современных антрополого-педагогических теорий.

Становление и развитие антропологической парадигмы в истории отечественной педагогической науки и практики шло неравномерно и сложно. В 60-х гг. XIX века в России возникли необходимые условия к обоснованию теоретических положений педагогической антропологии. С одной стороны, социально-экономический и политический кризис в стране обусловил революционные реформы второй половины 60-х гг., ломку устоявшихся общественных отношений и стереотипов, а, с другой стороны, бурное развитие научных знаний о человеке – возрастной и педагогической психологии, гигиены, физиологии, влияние философско-антропологических идей Ф. Шеллинга и Э. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха определили особый интерес ведущих российских философов, педагогов, просветителей к антропологической парадигме. В фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» был научно обоснован антропологический принцип (7). С этого момента начинается становление антропологической парадигмы образования в России. Идеи К.Д. Ушинского о признании целостности и неделимости личности, об изуче-

нии и учёте в педагогической деятельности человеческой природы во всех её проявлениях (физиологическом, психическом, анатомическом, социальном) восприняли и развили Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юревич и др. Параллельно с антропологическим принципом в педагогике развиваются следующие антропоцентрированные направления: социально-антропологическое (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский); неотомистское (В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, Н.Ф. Фёдоров, С.Н. Булгаков); естественно научное (Ф.Ф. Эрисман, И.А. Сикорский, А.С. Вирениус, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев и др.); культурно-антропологическое (М.М. Бахтин, В.И. Иванов, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский). В конце XIX века в связи с началом формирования педагогической психологии в антропологии отечественного образования выделилось психологическое направление (П.П. Блонский, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн). Появление в России в 70-х годах XIX века школьной гигиены (Ф.Ф. Эрисман, А.П. Доброславин) можно назвать принципиальным событием в развитии естественнонаучной антропологии в образовании. Антропологическая сущность взглядов представителей естественнонаучного направления проявилась в пристальном интересе физиологов и гигиенистов (И.А. Сикорский, Е.А. Покровский, А.С. Вирениус, Н.В. Зак и др.) последней четверти XIX столетия к проблеме научного обоснования процесса обучения, например, гигиены умственного труда школьников. Д.И. Менделеев и другие представители этого направления придавали большое значение изучению учащимися естественных наук в гимназическом и высшем образовании. В.М. Бехтерев разработал учение о личности на основе комплексного подхода с позиций антропологических знаний: анатомии, физиологии, психологии, рассматривал личность во всём многообразии и сложности её природы и социальных сил, в отношении человека с окружающим его физическим, биологическим и социальным миром.

Краткий анализ развития антропологических идей в России позволяет сделать вывод о том, что к концу XIX века в педагогической мысли России наметилась тенденция целостного подхода к личности ребёнка в образовательном процессе с позиции антропологического знания. Итогом развития антропологической линии образования в России до советского периода стало обоснование необ-

ходимости комплексного изучения ребёнка, утверждение принципа уважения к личности воспитанника. Требование антропологов воспитать в человеке Человека во многом определило предмет и задачи педагогики, педагогической психологии, школьной гигиены, поставило вопрос о соотношении, функциях, взаимосвязях и взаимопроникновении наук, изучающих ребёнка, их связей с потребностями общественного развития. Антропологический подход противостоял официальной авторитарно-религиозной педагогике, которая базировалась на идеалистических и метафизических идеях и утверждала образовательную практику подавления самобытности ученика.

В советский период (20-30-е гг. XX века) особую значимость приобрело социальное направление в антропологии. С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко и их последователи рассматривали школу как воспитывающую и обучающую среду, организацию жизнедеятельности ребёнка, в которой труд был в центре образовательного процесса. Центральная идея социально-антропологического подхода состояла в том, что образовательная деятельность в школе должна быть прочно связана с окружающей средой и направлена на формирование культуры детей. Ведущие идеи социальной антропологии нашли отражение в концепции образования, разработанной НПС ГУСа, в частности, в положении о формировании в учебно-воспитательном процессе инициативной и активной личности, готовой к творческой деятельности по социальному преобразованию мира.

Альтернативой социальной антропологии в образовании становится психологическое направление (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.П. Нечаев и др.). Несомненный вклад в развитие антропологических идей отечественного образования внесла педология. Современнно и актуально звучат сегодня высказывания педологов (М.С. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, А.П. Нечаев и др.) о закономерностях психофизиологического развития школьников, обусловленности высших психических функций, тесной связи педагогики с биологией, физиологией, психологией, генетикой. Так, психологическая концепция Л.С. Выготского базировалась на положении о культурно-исторической природе собственно человеческих форм психических функций. Исходной антропологической посылкой А.П. Нечаева и других педологов было стремление к целостному

познанию человека, учёт психологии ребёнка в процессе обучения. Влияние психологической антропологии на процесс обновления содержания общего среднего образования выразилось в идее создания в учебно-воспитательном процессе условий, ведущих не просто к приобретению школьниками знаний, но и к овладению ими способами действий с накопленными знаниями.

Наиболее сложным и противоречивым периодом развития антропологических идей в нашей стране было время с 30-х – до середины 50-х гг., когда их разработка осуществлялась в условиях утверждения господства командно-авторитарного режима и, как следствие этого, резкой деформации принципов демократизма и гуманизма в системе советского воспитания. К 30-м гг. XX столетия в нашей стране происходит «обрыв поисков антропологического синтеза наук» (А.К. Колесова), порываются или ослабляются связи с философией, религией, социологией, психологией, физиологией. Отечественная педагогическая наука изолируется от мировой философской, религиозной, психологической мысли, становится упрощённой, идеологической, но зато глубоко мажорной. Тем не менее, именно в этот период учёными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.М. Рубинштейн) был сделан важный вклад в обогащение теории и практики обучения, построенного на антропологических принципах. Созданная Л.С. Выготским психологическая концепция получила название культурно-исторической теории. Идеи Л.С. Выготского о детерминантах психического развития, об обучении как источнике развития, о системе научных понятий как условии умственного развития детей и его новообразований в процессе обучения, о «зонах ближайшего и актуального развития» школьников составили с конца 50-х годов XX столетия фундамент исследований теории и практики развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина.

Теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым и его последователями (А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, Г.Д. Луков, В.И. Аснин, О.М. Концевая, Н.Г. Морозова и др.) признаётся в психологической науке закономерным этапом развития культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Ведущей идеей психологической концепции А.Н. Леонтьева является положение об исторической природе психики и сознания. Особую значимость представляют работы А.Н. Леонтьева, исследующие проблемы обучения. В центре его внимания с 30-х гг. про-

шлого столетия стояли вопросы, связанные с организацией процесса обучения с опорой на знания о возрастных и индивидуальных особенностях учащихся, о закономерностях и движущих силах психического развития ребёнка, о связи развития учащихся с обучением. Отталкиваясь от концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев формулирует идею о значении деятельности для формирования сознания в процессе обучения.

Исследуемые А.Н. Леонтьевым вопросы структуры деятельности, различия деятельности и действий, сознательности учения, роли умственных действий в процессе усвоения понятий нашли отражение и своё дальнейшее развитие в психологической концепции планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Вклад П.Я. Гальперина в развитие деятельностного подхода, разработанного А.Н. Леонтьевым, заключается в определении реального пути к управлению процессом усвоения знаний на психологической основе.

Наряду с работами А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина в конце 50-х гг. в отечественной психологии развернулись теоретико-практические исследования по изучению учебной деятельности младших школьников под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и В.В. Репкина. Это были первые комплексные исследования учебной деятельности. Теория учебной деятельности и построенная на её основе практика развивающего обучения, безусловно, обогатили культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и психологическую концепцию деятельности А.Н. Леонтьева, внесли огромный вклад в построение отечественной антропологически обоснованной теории и практики обучения.

Таким образом, можно констатировать, что с конца 50-х гг. наиболее результативно осуществляется этап становления психологического направления в развитии отечественной антрополого-педагогической мысли. Именно с этого времени появляются концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), педагогического стимулирования (Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Ю.В. Шаров), гуманизации педагогического процесса в школе (В.А. Сухомлинский), коммунарская методика И.П. Иванова. Следует заметить, что это был этап активного развития антропологических идей в отечественной педагогике, связанный с началом общественно-политической «оттепели» в жизни страны, с ослаблением позиций авторитарно-

административной педагогики, с появлением признаков духовной раскованности в научной и практической педагогической среде.

Период с конца 50-х – до середины 60-х гг. знаменуется активизацией творчества учителей в поиске способов совершенствования урока, повышения познавательной активности и самостоятельности учащихся. Массовая инициатива учителей подкреплялась официальной реформой школы (1958 г.), устранившей ограниченные возможности учителей в выборе форм и методов обучения. Творческие искания учителей отразились в широко известных в те годы починах по освоению новых учебных планов, программ, учебников в деятельности волгоградских педагогов и сельских учителей Белгородщины, учителей Подмосковья и др. Однако, эффективность их снижалась вследствие повсеместного, за редким исключением, регламентирования вышестоящими органами педагогического творчества.

В 1960-70-х и начале 80-х гг., вопреки господствовавшей в обществе командно-авторитарной системе, продолжают активно разрабатываться психологическое и естественно-научное направления антропоцентрированной педагогической мысли. Появление психолого-педагогических концепций и теорий (познавательной самостоятельности и активности учащихся М.А. Данилова, познавательного интереса Г.И. Щукиной, проблемного обучения М.И. Махмутова и И.Я. Лернера, оптимизации процесса обучения Ю.К. Бабанского, активизации учения Т.И. Шамовой и др.) послужили теоретической базой для разработки и последующего внедрения в массовую практику школ образовательных технологий, учитывающих передовые достижения психологии и физиологии того времени. Ведущие теории процесса обучения строились на методологической основе психологических исследований учебной деятельности (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.Ф. Талызина), а также физиологии высшей нервной деятельности человека (П.К. Анохин, Н.Н. Данилова, А.Б. Коган, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, П.В. Симонов).

Изменение политической ситуации в стране во второй половине 80-х гг., вызванное перестроечными явлениями в жизни общества, переходом от административно-командной системы управления к демократической, в том числе и в системе образования, закономерно продолжило развитие антропоцентрированных идей в отечественной педагогике. Особый интерес у педагогов вызвали

идеи новаторов-практиков, ориентированные на достижение оптимальных результатов обучения (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова) или на самореализацию личности ребёнка (Ш. Амонашвили, Е.Н. Ильин, И.П. Волков). Расширились функции таких организационных форм, как урок-лекция, урок-семинар в старших классах, что положительно повлияло на развитие самостоятельности и активности учащихся. Во главу угла стали ставить интересы отдельного ученика, учитывать его возможности, желания.

В этот период социально-антропологическое направление получило развитие в концепции детского коллектива (Х.Й. Лийметс, Н.С. Дежникова), теории воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Каракровский). На помощь педагогике пришла психологическая наука, которая ориентировала учителей на развитие в каждом ученике личности с определенным набором качеств, способствовала индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, улучшению психологического климата и оптимизации взаимодействия педагога и школьников друг с другом.

Таким образом, на перестроечной волне второй половины 80-х годов возникает инновационное движение «педагогика сотрудничества», нацеленная на раскрытие творческого потенциала личности ученика, трансформацию традиционных «субъект-объектных» педагогических отношений в «субъектные», в которых школьник выступает в роли партнера педагогической деятельности, «сотрудника» учебно-воспитательного процесса.

Системный кризис, охвативший Россию в конце XX века, разрушение духовных основ и устоев общества, изменение общественно-политической ситуации в стране в начале 90-х годов, курс на строительство демократического общества оказали значительное влияние на школьный образовательный процесс. Это нашло отражение в принятом в 1992 году Законе Российской Федерации об образовании с его ориентацией на гуманизацию и гуманитаризацию, свободу в выборе учебных планов, программ и технологий обучения, демократизацию управления на всех уровнях.

В рамках личностно-ориентированной концепции обучения, провозгласившей развитие личности ребенка приоритетной ценностью и целью образования, в школу хлынул поток заимствованных с Запада технологий (технология проектного обучения, Дальтон-технология, технология модульного обучения и др.). Новые технологии предлагали полно-

стью преобразовать образовательный процесс, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения в содержании, темпе и уровне усвоения, в методах и формах обучения. Однако, большинство новых образовательных технологий не «вписались» в существующую классно-урочную систему, поэтому используются учителями в целостном виде крайне редко. Вместе с тем, механический перенос элементов «западного» опыта в рамки традиционного урока не всегда приносит должный результат.

С 90-х гг., наряду с теорией развивающего обучения, психологами и педагогами активно разрабатывается психологическое направление антропологии, в частности, отечественная теория и технология личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), построенная на принципах приоритетности личностно-смысловой сферы ученика, включения субъектного опыта школьника в образовательный процесс, культивирования уникального опыта ребёнка, признания ценности опыта совместной деятельности учащихся, учёта психофизиологических особенностей обучаемых и т.д. Значительное снижение состояния здоровья школьников в конце XX века определило приоритетность развития естественно научного направления антропологической образовательной парадигмы, ориентированного на сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся. Импульс для развития получили здоровьесберегающие концепции и технологии: ноосферного образования (Н.В. Маслова), технология «сенсорной свободы и психомоторного раскрытия» (В.Ф. Базарный), типодифференцированный подход в процессе обучения В.В. Ильюшенок, Т.А. Берсенёва) и др. Не менее значимым для российского образования остаётся социально-антропологическое направление, исследующее вопросы социализации учащихся, интериоризации знаний через личностный опыт обучаемых, организации работы на уроке каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива, развития индивидуального опыта продуктивной деятельности (средовой подход Ю.С. Мануйлова, теория и технология коллективной мыследеятельности К.Я. Вазиной, теория и технология проектного обучения В.В. Гужеева), теория и методика социальной педагогики (С.А. Беличева, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик). Культурологическое направление, центрированное на образование школьника как «человека культуры»,

представлено концепциями и технологиями «диалога культур» (В.С. Библер), «диалога смыслов» (М.М. Бахтин), теорией и технологией коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий), технологией коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пасов) и др. Примечательно, что в отечественной образовательной парадигме на современном этапе обозначилось религиозное направление антропологии (А. Кураев), нацеленное на восстановление дореволюционной, консервативной, но, вместе с тем, духовно ориентированной модели обучения и воспитания подрастающего поколения. Основными принципами религиозного направления выступают: вера в естественный закон жизни, означающий, что всё сотворено Богом и всё принадлежит Богу как высшему образцу качеств личности; понимание образования как жизни в союзе с Создателем, главная цель которого - становление нравственного характера, угодного Богу. В рамках религиозного направления, например, имеет место модель образования «живая этика» Е. и Н. Рерихов, объединившая научные и ненаучные принципы воспитания личности.

Обобщая сказанное, отметим, что на рубеже XX-XXI веков начинается качественно новый этап развития антропологического знания в сфере образования, характеристикой которого является концептуальный синтез всех направлений педагогической антропологии на методологической основе следующий основным антропологическим идей и принципов:

- **целостности** как совокупности компонентов образовательного процесса, организованных в соответствии с принципами педагогической антропологии;

- **всеединства** как совершенного единства множества сущностных сил ребёнка и окружающей его социоприродной среды, которому присуща полная взаимопроникнутость и, в то же время, взаиморазделённость всех его (множества) элементов;

- **телеологичности**, т.е. целесообразность человеческой деятельности, её направленность для человека и в соответствии с интересами индивида и личности;

- **развития и саморазвития** растущего человека, под которым понимается процесс становления личности как социального качества индивида в результате его социализации, обучения, воспитания и самовоспитания;

- **природосообразности**, ориентирующего педагога на учёт факторов естественно, природного развития ребёнка;

- **здоровьецентризма**, предполагающего направленность содержания и организации образовательного процесса на обеспечение здоровья учащихся;

- **диалогичности**, означающего субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника в образовательном процессе, которое направлено на взаимное обогащение всех участников такого диалога;

- **духовности**, предусматривающего направленность образовательного процесса на формирование духовно-нравственных ценностей личности;

- **деятельности**, как специфического для человека способа отношений к внешнему миру, состоящего в преобразовании мира в соответствии с целями человека;

- **культуротворчества**, имеется в виду активная деятельность субъектов образовательного процесса по освоению уже существующего богатства культуры и её приращению;

- **культуросообразности**, как принципа учёта условий, в которых находится ученик, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования.

Таким образом, можно предположить, что в начале XXI века в России антропологические знания на частнонаучном (педагогическом) уровне оформились в образовательную парадигму. Это стало возможным благодаря совпадению совокупности факторов: накопление «критической научной массы» знаний о человеке; обострение гуманитарного цивилизационного кризиса, развитие демократических процессов во всех сферах жизни. Вместе с тем, обнажилось противоречие между потребностью общества в раскрытии сущностных сил человека, признанием в научной среде человекоцентрированной образовательной модели и, по-прежнему, господствующей в массовой педагогической практике авторитарно-репродуктивной парадигмы образования. Выход из создавшегося противоречия видится на пути подготовки кадров в системе непрерывного педагогического образования к реализации антропологических идей и принципов, создания антропоориентированных образовательных теорий и технологий и создания необходимых условий для внедрения их в массовую практику. Одним из перспективных направлений является разработка концепции развития антропологически обоснованной дидактической системы учителя.

В условиях модернизации российской школы проблема развития дидактической системы учителя приобретает особое значе-

ние. Зрелая дидактическая система учителя является показателем его творческого роста и уровня профессиональной компетентности, обеспечивает возможность эффективного решения сложных задач современной педагогической практики. В первую очередь, речь идёт о необходимости раскрытия природного потенциала ребёнка, целостного развития всех сторон его личности. В этой связи актуализируется роль и место антропоцентрированной дидактической системы учителя в педагогическом процессе школы.

Идеи философской, психологической, педагогической, культурной, социальной антропологии всё глубже проникают в педагогику школы. Антропологическое знание всё более признаётся теоретико-методологической основой профессионально-педагогической деятельности учителя, определяя цели, задачи, содержание, организацию и результаты обучения в целостном гуманистическом образовательном процессе.

Как показывает анализ практической деятельности учителей, в последние годы, по сравнению с серединой 90-х годов прошлого столетия, наметилась устойчивая тенденция полного или частичного отказа педагогов от массового использования инновационных образовательных технологий. С другой стороны, фрагментарный, механический перенос идей, элементов известных технологий обучения на собственную практику является часто неэффективным, а порой даже вредным, приводит к дополнительным затратам сил, времени учителей и учащихся. В значительной степени такое положение в практике обусловлено компилятивным применением учителем содержания и способов обучения без учёта методологических принципов их отбора, сочетания и использования; несоответствием предлагаемых дидактических инноваций условиям и возможностям школы и самого учителя, особенностям учащихся и их реальным учебным возможностям, специфике предмета, теме и цели учебного занятия. Наше исследование показывает, что учителя затрудняются осмыслить, выстроить и обобщить свою дидактическую систему, содержание которой соответствовало бы современному знанию о человеке, ребёнке, познавательном процессе.

Идея формирования и развития антропологически обоснованной дидактической системы учителя не отрицает значимости гуманистических концепций и технологий обучения школьников. Более того, именно антропологическое знание выступает одним из

ведущих условий осознанного восприятия и применения учителем личностно-ориентированных и развивающих технологий.

В педагогической литературе, посвящённой вопросам обучения школьников, понятие «дидактическая система» используется крайне редко и трактуется неоднозначно. По мнению П.И. Пидкасистого, дидактическая система тождественна психолого-педагогической концепции и составляет совокупность элементов, образующих единую цельную структуру и служащую достижению целей обучения. Описание дидактической системы автор сводит к характеристике целей, содержания образования, дидактических процессов, методов, средств, форм обучения и её принципов. П.И. Пидкасистый выделяет традиционную, педоцентристскую и современную дидактические системы.

В работе Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибановой дидактическая система включает в себя такие аспекты, как процесс обучения, сущность, содержание и структуру обучения, дидактические концепции и теории обучения, методики планирования и конструирования образовательного процесса на учебном занятии.

Д.Г. Левитес рассматривает дидактическую систему как авторскую педагогическую технологию, а проект дидактической системы употребляется им в контексте опыта учителя по использованию авторской технологии в собственной практике.

Исследуя дидактическую систему как психолого-педагогическую концепцию (П.И. Пидкасистый), как составную часть образовательного процесса (Т.И. Шамова и др.) или как педагогическую технологию (Д.Г. Левитес), учёные не дают чёткого определения понятиям «дидактическая система» и «дидактическая система учителя», не раскрывают содержание компонентов названных систем.

В контексте нашего исследования **дидактическая система учителя** трактуется как упорядоченная совокупность целей, содержания, способов и результатов деятельности учителя, направленной на обучение, воспитание и развитие учащихся.

Целевой компонент дидактической системы включает в себя мировоззрение, «философию» учителя, целевые характеристики образовательных концепций и технологий, которые он принимает и использует в практической деятельности. В этой связи целевой компонент дидактической системы учителя можно рассмотреть на четырёх иерархических уровнях: философском, общенаучном,

конкретно-научном и на уровне конкретного учебного предмета. Содержание философского уровня целевого компонента составляют общефилософские принципы и идеи, на которых строится та или иная образовательная парадигма. На общенаучном уровне целевых установок учителя проявляется сущность используемых им научных подходов: системного, антропологического, аксиологического, культурологического, деятельностного и др. Конкретно-научный уровень представляет собой ориентацию учителя на положения образовательных концепций и теорий, лежащих в «поле» избранной учителем образовательной парадигмы. Четвёртый уровень отражает триединую дидактическую цель конкретного урока, темы, раздела, учебного предмета в целом.

Содержательный компонент дидактической системы учителя составляют знания в области общей педагогики, психологии, физиологии, гигиены, знания принципов и закономерностей процесса обучения, специальные знания по конкретному учебному предмету, педагогические умения, в том числе, дидактические (по конструированию и организации учебного процесса, управлению учебно-познавательной деятельностью школьников), воспитательные, организационные, диагностические, информационные, методические, исследовательские.

Операциональный компонент дидактической системы учителя представляет собой совокупность приёмов, методов, форм и технологий обучения, которыми владеет педагог и использует их в процессе обучения школьников.

Результат, как компонент дидактической системы учителя, является решающим звеном «петли обратных связей» (П.К. Анохин), когда действие, вызвавшее внутренние изменения системы и приведшее её в новое состояние, само изменяется в силу того, что новое состояние системы (результат) изменяет условия, при которых проявилось ука-

занное действие, а, следовательно, и характер самого действия (2).

Результат позволяет оценить степень реализации желаемых целей в соответствии с выделенными критериями. Ведущим критерием оценки дидактической системы учителя следует считать степень достижения цели обучения, воспитания и развития учащихся. Не менее важным критерием оценки дидактической системы является уровень профессиональной компетентности учителя, предполагающий творческое использование антрополого-педагогических знаний и умений в практической деятельности.

Подводя итог сказанному, отметим, что учитель в ходе своей профессионально-педагогической деятельности осознаёт, преломляет, актуализирует и трансформирует антропоцентрированные образовательные ценности в профессиональный образ мира, который отражается в цели, содержании, способах, средствах и результатах реализации его индивидуальной дидактической системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. С. 4.
2. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы // Вопросы философии. – 1971. - № 3.
3. Гуревич П.С. Философия культуры. Учебник для высшей школы. – М.: Издательский дом Nota Bene, 2001. – 352 с.
4. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1977, С. 11.
5. Педагогическая антропология: Учеб. пособие / Авт. – сост. Б.М. Бим-Бад – М.: Изд-во УРА-ЛО, 1998. – 575 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. – М., 1995.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Т. 2 (Собр. Соч. Т. 9. –М. –Л., 1950. – 627 с.
8. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. - 1997. - № 1. - С.3.