

*Н. С. Малякова
(Санкт-Петербург)*

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОСНОВЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

VALUE-SEMANTIC BASIS OF ANTHROPOLOGICAL PRACTICE

В статье рассматривается формирование в современной отечественной школе антропологической практики, нацеленной на создание человеческих проявлений – духовных, душевных, телесных. Показаны примеры формирования новых ценностей в реальной образовательной практике.

Ключевые слова: новая антропологическая практика, образовательная антропология, практикоориентированность, ценности образования, человек.

The article deals with the development of anthropological practice in modern national school aimed at creating human manifestations – mental, spiritual, physical. Examples of development of new values in real educational practice are shown.

Key Words: anthropological practice, educational anthropology, practice orientation, values of education, person.

Российское школьное образование – уникальное явление, внесшее неоценимый вклад в развитие отечественной государственности, экономики, безопасности, общественной жизни. В современном школьном образовании формируются новые ценностно-смысловые ориентиры: культурные, духовно-этические, творческие. Сущностной характеристикой новой школы выступает свободное воспитание, дающее широкие возможности для творческой деятельности ребенка, для развития его самостоятельности и ответственности. В образовательной деятельности учителя свобода определяется его компетентностью, творческой (авторской) позицией. Современный учитель должен уметь принять ребенка таким, какой он есть, уходить от педагогики принуждения к пониманию, к диалоговому взаимодействию, к отношениям сотрудничества и взаимопомощи.

Выступая как равноправный «субъект деятельности, взаимодействия и общения», ребенок задает процесс создания новых об-

разовательных моделей: без авторитаризма учителя, без приказного «единомыслия». Так, Н. Б. Крылова, формулируя проблему необходимости создания новых культурных образовательных моделей, выделяет такие ценности, как вариативность и гибкость индивидуального обучения, реальное обеспечение субъектности ученика, его собственного выбора, способствующего повышению мотивации учебной деятельности, индивидуализацию образования, конструирование педагогической деятельности на основе интересов и ценностей ребенка, демократизацию жизни школьного сообщества, педагогическое сотрудничество и поддержку [1].

В педагогических исследованиях выделяются: задачи расширения и укрепления в сфере воспитания ценностно-смысловой сферы личности, которую Ж. С. Максимова определяет как систему отношений к себе, к окружающим людям, к окружающему миру [2]; ценностно-мотивационный аспект, позволяющий, с точки зрения И. Д. Матюшкиной, выстроить программу исследования иннова-

ционного потенциала образовательного учреждения [3]; ценностно-смысловой аспект профессиональной деятельности педагога, который, по Н. В. Скрипкиной, «...предполагает осознание педагогом социальной и личной значимости своей профессии, оптимальное решение профессиональных задач в процессе эффективного взаимодействия во всеми субъектами деятельности» [4, с. 22]. Подчеркивается, что новые ценности могут и должны быть воплощены в культурной практике школы, направленной на расширение поля самостоятельной деятельности ребенка – исследовательской, социально ориентированной, организационно-коммуникативной, художественной.

Таким образом, в новых ценностях образования проявляются антропологические черты, выделяющие проблемы человека – акцентирование внимания на его потребностях, интересах, ценностях; на становлении и реализации его субъектности, свободного выбора; на формировании жизненного опыта в условиях образовательного процесса – требующие поиска путей наращивания человеческого капитала.

Обращает на себя внимание положение о «человекообразующей» функции образования. Так, Г. Б. Корнетов выделяет три функции: гуманитарную, заключающуюся в признании самоценности человека, обеспечении его физического и нравственного здоровья, в активной самореализации смысло-жизненных ориентаций личностно ориентированного образования; культуросозидательную – сохранение, передача и развитие культуры средствами образования; функцию социализации – усвоение и воспроизводство социального опыта в процессе деятельности и общения [5]. Е. Н. Шиянов и И. Б. Котова, в свою очередь, выделяют следующие характеристики данной функции: «развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной среде; обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления

самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенциалов» [6, с. 50-51].

На необходимость практического воплощения новых ценностей и функций образования, раскрывающих пути наращивания человеческого капитала, указывает В. И. Слободчиков, говоря о формировании в современной школе образовательной антропологической практики, выступающей как способ «производства и воспроизводства человечности в новых условиях» [7]. Им выделяются три ценностных интерпретации современного образования: образование как сфера общественной практики, как механизм культурно-исторического наследования, как всеобщая форма развития человека. Выделим третью интерпретацию, акцентирующую внимание на возвращении и становлении собственно человеческого в человеке. Понятие «антропологическая практика» в образовании рассматривается как существенная составляющая общественной практики, нацеленной на развитие культуры, общества и человека, когда основная деятельность сосредоточена на создании пространства для становления и реализации субъектности человека [8]. Принципиальная позиция ученого заключается в том, что современное образование не может быть ограничено только передачей знаний или формированием компетенций. Необходимо созидание человека во всей целостности духовно-душевно-телесных проявлений. В связи с этим, выделяется антропология образования, раскрывающая ценностно-смысловые основы, новые культурные модели, интерпретации и образы образования человека.

Здесь внимание концентрируется на образе человека – собственно человеческом в нем, которое влияет на «весь универсум образования», и задаются принципы исследования с позиций человекознания: природо-, культуро-, социообразности; субъектности; со-бытийности. Ключевыми понятиями

в антропологической практике выступают «человек», «человеческое измерение». На первый план выходят идеи о свободе и достоинстве человека, о его способности к самодетерминации, самоконтролю, самореализации – о том, что составляет его родовую специфику. Образование рассматривается как форма становления человека во всей полноте его способностей и потребностей; а образованность – как сформированный у человека опыт свободной и самостоятельной деятельности, за результаты которой он способен нести ответственность.

В антропологии образования соединяются философские, мировоззренческие (ценностно-смысловые) и теоретико-методологические (инструментальные) основания, подчеркивая и определяя необходимость практикоориентированности исследования организации антропопрактики.

На философском уровне практикоориентированность указывает на эпистемологические характеристики познания, когда человек рассматривается как «субъект познания», направляющий свою активность на объект идеальной или материальной реальности, что, в свою очередь, способствует формированию и интерпретации человеком опыта познания значимых для него явлений. Так, В. А. Лекторский характеризует такую особенность эпистемологического познания, как движение от зеркального «копирования» мира к конструированию новых практик, к признанию множественности образов реальности, новых видов познавательных отношений, преодоления идеологического господства доктрин [9]. В. С. Степин, в свою очередь, выделяет ценностно-смысловую сферу познающего субъекта, его жизненный опыт и стиль мышления [10]. Подчеркивается, что при этом формируется ориентация на более целостное и простое изложение предмета познания с выделением как его сущностных характеристик, так и происходящих в нем изменений, что и позволяет более свободно расширять область образовательных практик.

Практикоориентированность позволяет провести параллели между научным и вне-научным знанием. Здесь обращает на себя

внимание выдвинутое В. И. Слободчиковым понятие «образовательное знание» как научность нового типа, отличительные черты которой фундаментальность, многоаспектность, интегральность (целостность), технологичность, опора на опыт инновационных преобразований [8]. В образовательное знание могут быть включены и вненаучные формы – опыт вероисповедания, педагогический и жизненный опыт, уводящие понимание человека от терминологии биосоциального детерминизма. Образовательное знание показывает пути соизмерения формальной стороны образовательного процесса (стандартов, учебных планов) с жизненными интересами и потребностями человека, дает возможность расширения понятийного аппарата, методов исследования, разработки концепции и технологических решений построения антропологической практики. С позиций образовательного знания в исследовании проблем антропологии образования могут быть использованы самые разнообразные источники: документы, научные статьи, философские труды, эссе, опыт конкретной практики.

Антропология образования вводит исследование в круг вопросов о том, как и при каких условиях возможно в образовании «наращивание человеческого». Поиск ответов находится в сфере организации, призванной дать возможности более полной реализации способностей человека к открытиям, к творчеству, к свободе самовыражения, к воплощению своих ценностей.

В Концепции развития образования РФ до 2020 г., в документах, регулирующих ФГОС начального и основного общего образования, подчеркивается значение организации, ориентирующей на поиск путей формирования новой структуры образовательного учреждения, на создание эффективной системы условий для развития человеческой личности в рамках реализации образовательной программы, на разработку критериев и систему оценки достижения планируемых результатов. Вопросы организации освещаются в классической теории управления, ограниченной в основном проблемами сферы материального произ-

водства. Эффективных способов формирования собственно человеческого в условиях такого социального института, как школа, здесь не предлагается. В педагогических исследованиях прослеживается тенденция выделения человеческого в организации как в социальной системе, в ее ценностных основах, однако антропологическая специфика здесь в полной мере не отражена. Нужно осознавать, что в такой организации представлен и взрослый человек – профессионал, реализующий свои навыки, способности, и человек в процессе своего взросления – ребенок, ученик, воспитанник.

Практикоориентированность открывает перспективы и для развития конкретно-научного уровня методологии педагогики с привлечением знаний из педагогической антропологии, способствующей раскрытию характеристик человека как субъекта образования, смысложизненной интерпретации формируемого в образовательной деятельности опыта. В Российской педагогической энциклопедии дается следующая характеристика: «Антропологическая ориентация в трактовке воспитательной и образовательной проблематики исходит из восприятия человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Педагогические действия могут и должны соизмеряться с духовной деятельностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания» [11].

Исследование в контексте образовательного знания позволяет найти пути решения проблемы наращивания человеческого не только в документах и теоретических положениях, но и в реальной практике создания новых образовательных моделей и тем самым выявить «точки роста» антропо-практики в современной школе.

Информацию об этом процессе дают результаты инновационных процессов в современной школе. Так, по итогам исследования результатов национального проекта «Образование», представленным Центром социального прогнозирования по итогам опроса 10270 человек, выделяется обновление образовательных моделей (45, 1%). В инновационных инициативах можно уви-

деть антропологические характеристики в концепциях и программах, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья детей, на повышение их культурного уровня, на расширение пространства для проявления свободы, самостоятельности, на возможности раскрытия потенциала каждого ребенка; в образовательных технологиях, стимулирующих к саморазвитию, к самовоспитанию; в индивидуальных образовательных маршрутах [12].

Еще в начале 90-х гг. прошлого столетия нами был предпринят опыт организации жизни школы-лицея имени А. С. Пушкина в г. Пскове, нацеленный на возрождение отечественных духовных и культурных традиций воспитания, где решались задачи педагогико-антропологического характера: создание условий для духовного развития личности, формирования межсубъектных отношений на основе диалога, понимания, реализации потребности личности в творческом самовыражении и др. Выделенные характеристики непосредственно отражали содержание ценности-цели, ориентированной на человека [13]. В рамках исследования ценностных основ организации жизни была разработана анкета, включающая в себя высказывания видных педагогов, мыслителей XVIII-XX вв. о различных приоритетах образования и нацеленная на выявление мнений педагогов об их значимости для современной школы. Полученные в течение ряда лет результаты демонстрируют процесс ценностного осмысления целей образования в отечественной школе (см. табл. 1, с. 8).

Результаты показывают довольно противоречивую картину. Личностно ориентированные цели образования трактуются педагогами в контексте устойчиво сохраняющейся установки на формирование социально (идеологически) значимых качеств человека. При этом значение личной свободы в целом сохраняет отрицательное значение. Очевидно, что недостаточный учет антропологического фактора снижает эффективность образовательного процесса в современных условиях.

Становление характеристик антропологической практики в образовании ис-

Таблица 1

**Значение для современного учителя ценностно-целевых приоритетов,
исторически сложившихся в отечественном образовании**

№ п/п	Ценность-цель	Индекс значимости		
		1998	2006	2012
1.	Христианская	+0,2	+0,4	+0,6
2.	Атеистическая	+0,6	+0,4	+0,4
3.	Общественная (социально-демократическая)	+0,6	+0,6	+0,6
4.	Общественная (знаниевая)	+0,9	+0,8	+0,7
5.	Личностно ориентированная	+0,8	+0,8	+0,9
6.	Свобода личностного самоопределения	- 0,6	- 0,3	-0,1

следует с 2002 года в школах Псковской и Ленинградской областей. Приведем в качестве примера результаты, полученные в образовательных учреждениях Псковской области: СОШ № 16 г. Пскова, Глубоковской сельской школы Опочецкого района, СОШ № 3 г. Печоры. Выборка представляет: 800 учащихся основной школы и 150 учителей. Полученные результаты показывают картину ценностного ожидания современных детей и подростков от школы, их представлений о своей субъектности. Они характеризуют ценности учителей, понимание ими ценностей ученика, а также особенности межсубъектного согласования ценностей учителей и учеников-подростков.

Ценности обучающихся изучались с помощью методики «Незаконченное предложение». Стимулирующим материалом здесь выступают предложения об отношении учащегося к себе, к своему будущему, к окружающим людям. Результаты показывают, что представления детей о своих ценностях сосредоточены в двух областях: в учении и в сфере проявлений человеческих качеств. В области учения они выражаются в ценностном ожидании от того или иного учебного предмета, в готовности к активной самостоятельной деятельности (наиболее ярко – у учащихся сельской школы), в реализации своих способностей – спортивных, художественных, интеллектуальных. В области человеческих качеств выделяются: доброта, забота, доверие, смелость, честность, верность, дружелюбие, ответственность, аккуратность, чувство юмора. Дети высказывают уверенность в своих силах, под-

черкивают способность преодолеть любые препятствия, многого добиться, достичь поставленной цели, осуществить свою мечту и даже выжить в суровом мире.

С помощью разработанной и апробированной в данных школах методики «Моя оценка мероприятия» выявлялось соответствие школьной действительности потребностям ребенка [14]. Результаты показывают, что она наиболее соответствует возрасту учащихся 5-6-х классов. В 7-9-х педагоги преувеличивают значение одних потребностей (познавательных, эстетических) и недооценивают значение других (потребностей в самостоятельной практической деятельности, в похвале).

Для уточнения ценностей ребенка были использованы также методы биографического характера: дневники, событийные интервью, позволяющие фиксировать и интерпретировать значимые для жизни ребенка события, явления, факты. Так, для 5-6-го классов был разработан «Дневник саморазвития ученика в диалоге с учителем» с целью развития способности ребенка к самоорганизации. Диалогический характер дневника обеспечивает рубрика: «Совет и помощь учителя». Анализ дневниковых записей показывает, что нахождение в школе как комфортное состояние оценивают 40% детей («Люблю ходить в школу», «Люблю учиться»); школу как сложную жизненную проблему воспринимают 30% детей («Ненавижу делать уроки», «Плохо учусь», «Мне нужно «подтянуть» математику»). Учащихся 5-6-х классов привлекают учеба (85%); дружба (65%), спорт (35%), труд и

забота о природе (25%), а также искусство, хорошее поведение, добрые поступки, игры, праздники. Учение выступает как главный предмет взаимодействия ученика с учителем. Однако анализ показывает, что страничка учителя, практически, не заполняется. В основном, учителя просто просматривают дневники и расписываются, диалог выражен слабо. В то же время дневниковые записи указывают на желание детей в нем участвовать. Дети пишут: «Хочу подружиться с учителями», «Хочу поладить с учителями», «Хочу, чтобы Т. Н. стала добрее, и чтобы я ее понимал». Полученные результаты подтверждают проблему необходимости повышения уровня антропологических знаний учителя, формирования у него диалогового мышления, умения отвечать ценностным ожиданиям детей в решении жизненно значимой для них проблемы учения.

Анкетирование «Профессиональные ценности учителя» выделяет значимость для них: содержания, методов, технологий обучения и воспитания. Результаты показывают, что ценности учителей лежат в основном в сфере организации преподавания и воспитания, а представления о ценности и субъектности ребенка в лучшем случае «вписываются» в этот контекст.

В изучении согласованных ценностей учителя и учеников 9-х классов использовалась методика М. Рокича. Сделан вывод о том, что в обеих группах совпали ценности-цели: «здоровье», «наличие хороших и верных друзей», «жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)», «счастливая семейная жизнь», «интересная работа». Ценность-цель «познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)» в большей степени значима для учащихся, чем для учителей. Также менее значима для учителя ценность-цель «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)». Тем самым, выделяется проблема недостаточной потребности учителя в самообразовании, совершенствовании, ослабляющая антропологические характеристики отношения: «учитель-уче-

ник». В обеих группах совпадают такие ценности-средства (инструментальные), как: «воспитанность», «образованность», «честность». Исследование показывает, что дети более терпимы по отношению к учителям, чем учителя – к детям. В области инструментальных ценностей больше несовпадений между взрослыми и детьми, что свидетельствует о том, что дети отличаются от взрослых именно выбором средств в движении к одним и тем же целям. Полученные данные свидетельствуют о том, что основное расхождение в ценностях детей и взрослых находится в области антропологической идеи стремления человека к совершенствованию. Подтверждается проблема учителя, недостаточно ориентированного на проявление инициатив, творческий поиск.

Проведенные исследования демонстрируют противоречивость развития антропологической практики современной школы. Широко декларируется личностно ориентированная цель, и в то же время крайне незначительно движение к свободе личности в образовании, к удовлетворению ценностных ожиданий и возрастных потребностей современных детей, особенно, подростков. Слабо выражено понимание природы ребенка учителем и, как следствие – неразвитость диалога. Недостаточно сформирована позиция педагога по отношению к ценностям ребенка как субъекта образования, что ограничивает способы повышения эффективности образовательного процесса, и в целом препятствует достижению современного качества образования. Требует ценностного осмысления миссия учителя в школе, осуществляющей практику наращивания человеческого во всей полноте его духовных, душевных, физических характеристик.

Проблема организации антропологической практики не может быть решена отдельными способами и приемами, пусть даже эффективными. Необходима концепция, которая прежде всего требует конструирования нового подхода на основе методологических характеристик педагогической антропологии. В контексте образовательного знания такой подход должен быть кон-

кретно-научным, учитывая формирующуюся практику наращивания человеческого

капитала, способствуя разработке эффективных технологических решений.

Литература

1. Крылова Н. Б. Новые ценности образования // Культурные практики. – 2009. – №4 (420).
2. Максимова Ж. С. Цели воспитания в современной России: социальное содержание в социальном контексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 5 (146). – С. 18–24.
3. Матюшкина И. Д. Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып.8 (161). – С. 21–26.
4. Скрипкина Н. В. Ценностные аспекты социально-психологического взаимодействия педагогов с детьми // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 1 (166). – С. 22–26.
5. Корнетов Г. Б. Становление демократической педагогики: восхождение к общественно-активной школе: учеб. пособие. – М.-Тверь: Научная книга, 2009. – 184 с.
6. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
7. Слободчиков В. И. Школа антропологической практики в современном образовании. – <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. – Москва-Екатеринбург, 2009. – 264 с.
9. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. – М.: Эдиториал УРСС, 2009. – С. 256.
10. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия. В 4 т., Т.2. – М., 1999.
12. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Национальный проект «Образование»: оценки экспертов и позиция населения. – М.: ЦСП, 2008. – 464 с.
13. Малякова Н. С. Становление ценностных основ организации жизни школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2001. – 182 с.
14. Малякова Н. С. Организация жизни сельской школы на идеях педагогической антропологии // Директор сельской школы. – 2012. – № 1. – С. 81–90.

