

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. **Чуринов Н. М.** Философия образования как методология научного познания образовательной деятельности // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 4–10.
2. **Сухомлинский В. А.** Как воспитать настоящего человека / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
3. **Ушинский К. Д.** Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
4. **Степин В. С.** Эпоха перемен и сценарии будущего. – М. : Ин-т философии РАН, 1996. – 175 с.
5. **Консолидация** мордвы России в условиях глобализации. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://books.google.ru/books/about/Консолидация\\_мордвы\\_P.html?id=rntPAQAAlAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.ru/books/about/Консолидация_мордвы_P.html?id=rntPAQAAlAAJ&redir_esc=y).
6. **Кара-Мурза С. Г.** Угасание рациональности: имитация // Наш современник. – 2005. – № 9. – С. 219–231.
7. **Уранов Н.** Размышляя над беспредельностью. – М. : Сфера, 1997. – Вып. 3. – 229 с.
8. **Уранов Н.** Размышляя над беспредельностью. – М. : Сфера, 1997. – Вып. 5. – 494 с.

Принята редакцией: 30.01.2013

УДК 37.0

**ПРИНЦИПЫ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**А. Е. Фирсова** (Волгоград)

*В статье анализируется проблема антропологического подхода в теории и практике современного образования. Дается определение категории «антропологический подход», рассматриваются уровни трактовки антропологического подхода: концептуально-теоретический и процессуально-деятельностный. Приводится классификация и обоснование принципов антропологического подхода в современном педагогическом знании.*

**Ключевые слова:** антропологический подход, принципы антропологического подхода, концептуально-теоретический, процессуально-деятельностный уровни.

**THE PRINCIPLES OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE THEORY AND PRACTICE OF MODERN EDUCATION**

**A. E. Firsova** (Volgograd)

*The article analyzes the problem of anthropological approach to the theory and practice of modern education. The definition of the category of*

---

© Фирсова А. Е., 2013

**Фирсова Алла Евгеньевна** – аспирант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

E-mail: allfir85@rambler.ru

*«anthropological approach» is given, there are examined the levels of interpretation of the anthropological approach: the conceptual-theoretical and the procedural-activity ones. There is presented a classification of the principles and rationale of the anthropological approach in the contemporary pedagogical knowledge.*

**Key words:** *anthropological approach, the principles of anthropological approach, conceptual-theoretical, procedural-activity levels.*

Сегодня многие ученые и исследователи в области педагогики говорят о переходе образования от «знаниецентризма» к «человекоцентризму», о гуманитарной методологии в современной науке, в рамках которой особую актуальность приобретает антропологический подход. Однако на сегодняшний день нет четкого определения категории «антропологического подхода», не разработаны сущностные характеристики данного подхода, не обоснованы принципы его реализации. В связи с этим, мы считаем необходимым подробно остановиться на обозначенных проблемах, уделив наибольшее внимание принципам антропологического подхода в теории и практике современного образования.

Современное научное понимание антропологического подхода состоит в том, что он является методологическим регулятивом не только историко-педагогического знания, но и педагогики в целом, вследствие тенденции гуманитаризации педагогического знания. В свою очередь, тенденция нацеливает на гуманитарную методологию, что делает актуальным применение антропологического подхода как целостной системы идей, ориентированных на человека как предмет познания. Подобная система выполняет следующие функции:

- гносеологическую – нацеленность на добывание нового знания на основе имеющихся фактов и «пробелов» в научном знании;
- прогностическую – выдвижение и обоснование предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов;
- нормативно-праксеологическую – преобразование образовательного процесса, включающее систему основных положений, вытекающих из теории и служащих регулятивом для практики, то есть для разработки принципов осуществления практической деятельности.

Структура антропологического подхода представлена следующими уровнями:

- концептуально-теоретическим – основные теоретические положения подхода;
- процессуально-деятельностным – «адаптация» идей и концепций к практике образования.

Основываясь на указанных уровнях антропологического подхода, мы выделяем две группы его принципов: методологические и практические. С позиций праксеологии, принцип – это исходный пункт осознанной деятельности. Согласимся с мнением И. А. Колесниковой, что, в отличие от правила или требования, принцип по определению не может варьироваться, будучи универсальным регулятивом. Вариативными могут быть лишь формы его воплощения в жизнь, но не смысл и механизмы, на действие которых он указывает [1, с. 78]. Принцип, по мнению А. М. Новикова и

Д. А. Новикова [2, с. 65], – выполняет двойную роль. С одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления и процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован. С другой стороны, он выступает в смысле принципа действия – норматива, предписания к деятельности.

В понимании И. А. Соловцовой и Н. М. Борытко [3, с. 30], принцип – основное исходное положение какой-либо теории, науки, мировоззрения; внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. Принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. В рамках разных педагогических концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение.

К методологическим принципам на концептуально-теоретическом уровне мы относим:

Принцип рефлексивности предполагает знание или понимание субъектом самого себя, выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. При этом педагогическую рефлексию Г. М. Коджаспирова понимает как способность дать себе и своим поступкам отстраненную оценку и понять, как тебя воспринимают дети, другие люди, прежде всего, те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. В центре педагогической рефлексии – осознание того, что школьник воспринимает и понимает в воспитателе и в отношениях с ним, как он может настроиться на действия воспитателя [4, с. 292].

Для исследователя же, по мнению Н. М. Борытко [5, с. 84–85], рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель»), и как субъект («я-контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Такие свойства человека, как выдержка, самообладание, саморегуляция, критичность, позволяют направить рефлексии в конструктивное русло. Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Принцип целостности человека как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального. Человек выступает как сложная био-психо-социо-культурная система, которой присущ своеобразный иерархический порядок, заключающий в себе различ-

ные уровни организации, причем каждый данный уровень включает нижеследующий как часть в целое, а сам, в свою очередь, входит в качестве компонента в систему более высокого порядка.

В связи с этим, весьма интересны выводы Б. А. Намаканова и М. М. Расулова [6, с. 67–68] об интегративно-целостном человеке. Так, интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают синтетичность – способность к комбинированию разнокачественных данных с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; альтернативность – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну-единственную линию разрешения («генеральная линия», «безальтернативная ситуация», «путь реформ» и т. п.), во-вторых, – к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации, это: нелинейность – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с подобными изменениями; это стохастичность – способность к вероятностному мировидению; это эмерджентность – способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и созидающих во всех системах и процессах по исходным сценариям; это синкретичность – способность, во-первых, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, во-вторых, к принятию представлений о том, что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи; это антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т. д.; гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях быстро меняющейся ситуации, к корректировке, а в необходимых случаях – к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; критичность – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; это концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; это методологичность – способность к ценностно-аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т. д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира; прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию.

Принцип гуманитарности предполагает обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность понимается как проблема все-

стороннего и гармоничного развития человека. К данному принципу относится и гуманитарное познание в целом как основа антропологического подхода в педагогическом знании, и гуманитарность стратегии образования. С позиции антропологического подхода, гуманитарное образование предстает в качестве системы и процесса становления целостности человека, выступающего как субъект жизнетворчества и культуротворчества, как личность в отношении к Другому и как индивидуальность в пространстве духовного развития. Так, антропологический подход «вбирает» в себя идеи разных подходов, концентрирующихся вокруг ключевого понятия «целостность человека», имея в виду целостность образования человека и целостность педагогического процесса, а также целостность самого человека как главный ценностно-смысловой ориентир гуманитарного образования [7, с. 38, 54].

Для обоснования праксеологических принципов антропологического подхода, мы обратились к опыту учителей-новаторов (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. А. Кораковский, О. С. Газман) и пришли к выводу, что учителя осознанно или неосознанно реализуют следующие принципы антропологического подхода: принцип субъектности, принцип диалогичности, принцип природо- и культуросообразности и принцип педагогической поддержки.

К практическим принципам на процессуально-деятельностном уровне мы относим:

Принцип субъектности, когда человек воспринимается в качестве активного субъекта деятельности и общения. Ученик является активным участником образовательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Человек самоценен. Поэтому свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены природой в ученика как возможности его личностного саморазвития. С этих позиций, воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников. Содержание воспитания не регламентируется, а имеет открытый характер [8, с. 32].

Н. К. Сергеев и Н. М. Борытко [9, с. 107] выделяют в качестве основных характеристик субъекта следующие: способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; способность осознавать и самостоятельно определять задачи; осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития и др.; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений; обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые

являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству и общению. В связи с этим, актуализируется следующий принцип – диалогичности.

Принцип диалогичности. Данный принцип определяет субъект-субъектный характер взаимоотношений педагога и воспитанника, их ценностно-смысловое равенство. Диалог, диалогичность – это свойство всего «человеческого» в природе. Именно человек, как существо разумное и «богоподобное» в своем потенциале, способен встать в диалогическую позицию к миру, то есть вопрошать и отвечать. Диалог – это способность рефлексировать, «выходить» из самого себя, трансцендироваться, дистанцироваться. Диалогичный путь жизни – это путь искания истины, приближения к ней. Но способность к диалогу не рождается в нас автоматически, и мы можем овладеть им или же остаться на уровне только биологического и социального существования, что предполагает противостояние, неравенство и односторонность. Истина собственно человеческой жизни, с точки зрения философии, заключается в приближении к человеческому уровню бытия. На этом уровне люди в определенном смысле равны. Только здесь и возможен диалог, который человека делает человеком, в подлинном смысле [10, с. 80]. Диалог есть адекватная форма взаимодействия с «чужой» субъективностью и субъектностью. Именно диалог есть важнейшая сущностная, собственно-человеческая характеристика гуманитарной системы. Диалог предполагает согласование, договоренность, понимание [10, с. 24–25].

Диалогичность – один из принципов стиля нового педагогического мышления. Следование этому принципу означает обмен не только знаниями, но и личностными смыслами; совместный поиск, способный стать взаимным обучением, основой сотворчества участников образовательного процесса. Для того чтобы такое взаимодействие стало возможным, учителю необходимо быть терпимым и терпеливым, признавать, что ошибки – это необходимый этап в развитии и самого себя, и учеников. «Практическая диалогика» предполагает умение выслушать ученика, отказаться от привычного оценивания и манипуляции. Для организации диалогических отношений необходима установка на поиск и решение задач, интересных для ученика и учителя. Здесь важно понимание собственной профессиональной деятельности, умение слышать «голоса» учащихся и откликаться на них. Полифоничность диалога в такой трактовке предполагает диалог учителя и ученика, ученого, писателя, художника [1, с. 51–52].

Принцип природосообразности. Данный принцип, как известно, имеет давнюю историю. Он утверждается Я. А. Коменским, а затем неоднократно встречается в педагогических системах XVIII–XX вв. и дает понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, развитие их инициативы и самостоятельности. Этот принцип означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой. Данный принцип предписывает учитывать в воспитании половозрастные особенности детей, воспитывать мальчиков иначе, чем девочек; не стремиться переделывать ребенка, а принимать, учить и воспитывать его таким, какой он есть.



Данный принцип Л. М. Лузина [11, с. 56] понимает как принцип и в воспитании, и в обучении, так что правильное обучение и воспитание во всем должно соотноситься с природой. При этом, автор выделяет следующие черты природосообразности. Человек – часть природы, подчиняется ее всеобщим законам, что подразумевает связь проживания ученика с природно-климатическими условиями: климат, пища, средства материальной жизни. Природосообразность здесь означает соблюдение этих частных особенностей – они определяют здоровье, духовное развитие. Осознается соотношение природных ритмов времен года с четырьмя учебными четвертями, с фазами внутренней и внешней активности человека; с возрастными периодами и изменениями отношений с внешним миром: каждое время года обладает своей «сензитивностью». Воспитатель выявляет природные силы и создает условия, помогает ребенку раскрыть внутренние качества. Природные основы развития человека рассматриваются в системе и взаимосвязях.

Принцип культуросообразности, в классической трактовке Т. Б. Алексеевой [12, с. 105–106], означает, что культура и культурная среда – определяющие условия развития человека в единстве индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал. Образование должно соответствовать требованиям времени, особенностям культуры страны, в которой живет человек. В трактовку принципа Т. Б. Алексеева включает следующие идеи: самоопределение и самореализация растущего человека в современной культуре; принятие разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности; активное участие детей и взрослых в культурных событиях и создание таких культурных событий в школе и вне школы; формирование творческих способностей и установки на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей.

Этот принцип определяет отношение между образованием и культурой как средой, растящей и питающей личность, а также отношение между воспитанием и ребенком как человеком культуры. Культурное ядро содержания образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности. Данный принцип предписывает создание в образовательном пространстве различных сред, которые в совокупности составляют единое культурно-образовательное пространство школы, где осуществляется развитие ребенка, приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации творческих задатков и способностей. Культуросообразное образование – это образование, которое своей организацией пробуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе [13, с. 355].

Принцип педагогической поддержки. Педагогическая поддержка была заявлена О. С. Газманом как особая, инновационная, сфера педагогической деятельности, направленная на самостановление и самоопределение ребенка. Педагогическая поддержка – процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности. Педагогическая поддержка выступает как возможность

перехода от декларативного постулата «ребенок – субъект воспитания» к методически обеспеченной системе саморазвития личности в качестве помощи ребенку в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации в разных ситуациях: самостоятельного решения им своих жизненных проблем; преодоления трудностей в сфере учения, общения, здоровья; проведения досуга.

Очевидно, что за идеей педагогической поддержки стоит понимание человека как целостности. Педагогическая поддержка дает понимание того, что становление каждого ребенка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, частью которой является образовательный процесс на протяжении всей жизни, становится объективной данностью современного образования. Педагогическая поддержка – не только и не просто инновационная проблема для педагогики, но и социальная проблема для сферы образования, и поэтому должна рассматриваться как часть образовательной политики.

Таким образом, Т. А. Яркова и Н. А. Палихова [14, с. 262–263] педагогическую поддержку определяют как мягкую педагогическую технологию, направленную на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость», самостоятельность) и индивидуальность, то есть уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов.

Педагог, строящий свою деятельность на принципах поддержки, видит в проблеме ребенка не источник неприятностей для себя и окружающих, а точку внутреннего роста ребенка и прецедент для конструирования совместно с ним новой образовательной ситуации. Целенаправленно действуя в ее рамках, он использует ее содержание для развития различных способностей и жизненного опыта ребенка, делающих его субъектом, автором собственной жизнедеятельности.

Таким образом, мы видим тесную взаимосвязь между принципами антропологического подхода. Они не подчиняются один другому, а реализуются в комплексе. Они обеспечивают всестороннее развитие, наиболее полное раскрытие индивидуальных сил и способностей ребенка, а также наиболее полную самоидентичность подрастающего поколения в культуре, причем нельзя преуменьшать роль поддержки учителя в этом процессе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Педагогическая** праксеология : учеб. пособ. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
2. **Новиков А. М., Новиков Д. А.** Методология. – М. : СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.
3. **Соловцова И. А., Борьтко Н. М.** Общие основы педагогики. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
4. **Коджаспирова Г. М., Коджаспиров Г. Ю.** Словарь по педагогике. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
5. **Борьтко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А.** Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособ. – М. : Академия, 2007. – 320 с.



6. Намаканов Б. А., Расулов М. М. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 2. – С. 61–70.
7. Белова С. В. Текстурально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2006. – 333 с.
8. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
9. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
10. Белова С. В. Гуманитарная школа: наука управления и искусство руководства : учеб. пособ. – М. : АПКИПРО, 2004. – 340 с.
11. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
12. Алексеева Т. Б. Культурологический подход в современном образовании : науч.-метод. пособ. – СПб. : Книжный дом, 2008. – 301 с.
13. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
14. Яркова Т. А., Палихова Н. А. Педагогика : учеб. пособ. – Тюмень : Тюменский изд. дом, 2010. – 413 с.

Принята редакцией: 02.04.2013

УДК 316.3/.4 + 37.0 + 13

## МОДЕЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА (КОНЦЕПЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ)

*Г. Г. Гранатов* (Магнитогорск)

*В статье в свете идеи дополнительности обосновываются природа, особая диалектичность и предельно широкий объем педагогического мышления – его идейно-понятийность, рефлексивность, объективно-этическая и субъективная значимость для развивающегося образования человека разумного и нравственного. Представлена общая картина мышления при постижении любого предмета изучения. Отражены также роль и функции понимания на этапах формирования понятий. Дано модельное представление педагогического мышления в концепции дополнительности и, в этой связи, приведен ряд положений диалектической логики и этики.*

**Ключевые слова:** педагогическое мышление, концепция дополнительности, понятие, рефлексия, функции понимания, развивающееся образование.

---

© Гранатов Г. Г., 2013

**Гранатов Георгий Георгиевич** – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методик обучения физике физико-математического факультета, Магнитогорский государственный университет.

E-mail: granatov@rambler.ru