

Жанры детского фольклора очень точно нацелены на решение задач психофизиологического развития ребенка в конкретном возрастном периоде. Прибаутка выступала оптимальной формой игрового воспитательного взаимодействия с ребенком в возрасте 4–5-ти лет. Исследования психологов показывают, что самым эффективным способом сделать информацию привлекательной для ребенка 4–5-ти лет является «одушевление». Ребенок легче воспринимает и запоминает те сведения, которые касаются кого-то живого. В этом возрасте дети проявляют особый интерес к сказкам. Прибаутки по содержанию и напоминают маленькие сказочки.

В произведениях детского фольклора художественные задачи выступают в единстве с воспитательными задачам, актуальными для развития личности с точки зрения психофизиологических законов роста. В народной педагогике веками выработывались приемы эмоционального взаимодействия с ребенком в образно-игровой форме через пение и музыкально-игровое движение, составлявшие основу его общего развития и приобщения к нравственным ценностям. Путь постижения традиций народной педагогики – в усвоении самих этих принципов и приемов, в их грамотной трансформации в современные условия.

Знания о народной культуре своего Отечества, своего края, о традициях и эстетических представлениях своего народа осознаются современным обществом как необходимые. «Иван-родства не помнящий» – сегодня мы с горечью постигаем истинный смысл этого выражения, так же как и другого: «В того, кто выстрелил в прошлое из пистолета, будущее выстрелит из пушки». Система народных представлений о мире и взаимоотношениях человека с ним складывалась веками. Пройдя через века и вобрав в себя культурный опыт нации, народное творчество сконцентрировало в себе и отобрало самое характерное, что есть в национальном характере, системе личностных отношений, эстетических представлениях, нравственных и духовных основах народа. Творческое осмысление этого опыта является основой нормального и естественного развития общества. Преодолеть последствия разрыва культурных традиций в истории нашего Отечества, вернуть современным детям опыт и мудрость своего народа, гордость за него, национальное самосознание – одна из актуальных задач педагогики наших дней.

Л. А. Липская

ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стремление общества и образования в начале XXI стать адекватными человеку, предложить ему необходимую и достаточную систему ориентиров, пока так и не увенчались успехом. Острота современной ситуации, как в обществе, так и в об-

разовании состоит в сложном, противоречивом состоянии переходности, «межпарадигмальном» конфликте, в основе которого лежит «кризис человека». Современное кризисное состояние образования отражает противоречивое понимание, как сущности человека, так и особенностей процесса его становления и развития. Системообразующей характеристикой современного образования является его вариативность, которая во многом обусловлена множеством вариантов трактовки, как человека, так и своеобразием концепций развития образования, многообразием педагогических технологий.

Изменение приоритетов в сфере образования требует новой методологии – нового философского взгляда на человека, в качестве такой методологической базы может выступать философская антропология. Философское осмысление сущности образования через призму сущности бытия человека и становления личности, постепенная, эволюционная, а не революционная переориентация системы образования на новые ценности, приоритет среди которых принадлежит личностным образовательным ценностям, может способствовать, как разрешению кризиса образования, так и его эффективной модернизации.

Философско-антропологическое видение человека на протяжении всей истории предопределяло смысл той или иной педагогической теории, определяло направления развития образования. Философская антропология представляет собой не только специальное философское учение, как ее трактует, например Л. Н. Лузина, рассматривающая философско-антропологический подход, как один из множества других подходов в педагогике, как «осмысление субъективно воспринимаемой жизни (духа) человека, как основанный на понимании один из методов постижения духовной реальности» (Лузина Л. Н. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Псков: гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова, 2000. С. 9). Философская антропология рассматривается нами в широком смысле, как универсальное историко-философское знание, изучающее проблемы бытия и сущности человека, в контексте различных философских школ и направлений (экзистенциалистских, феноменологических, герменевтических, социологических и др.). Философская антропология как систематизированное знание о человеке, выражающее определенную философскую позицию в отношении воспитания, тесным образом связана с педагогической антропологией, которая призвана интерпретировать философско-антропологические идеи применительно к педагогике.

В последнее время учеными Урала (Б. В. Емельянов, Т. А. Гололобова, В. Б. Куликов, Н. Д. Наумов, Т. А. Петрунина и др.) активно ведется разработка философско-антропологических оснований образования. Вместе с тем, в работах указанных авторов, анализ взаимосвязи педагогики и философской антропологии дается в основном в историческом контексте, в рамках исследования взглядов отдельных отечественных философов и педагогов. В педагогической науке не предпринималась попытка систематизировать, классифицировать и интегрировать существующие фи-

лософские и педагогические течения на антропологической основе с учетом как западного, так и отечественного историко-педагогического опыта. Имеющиеся типологии основных антропологических направлений в педагогике (Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов и др.), как правило, не связаны с философско-антропологическими концепциями. Вместе с тем, философские знания о человеке, позволяют систематизировать разные подходы к процессу его образования в разные исторические периоды в конкретных социально-политических условиях. Философско-антропологические основания рассматриваются нами как теоретико-методологическая стратегия исследования и построения современной теории образования, позволяющей рассматривать эволюцию педагогических течений в зависимости от генезиса философской трактовки человека. Это дает возможность не только определить специфику образования на Урале в различные эпохи, но и проследить связь современного образования со сложившимися философскими концепциями и направлениями. Философские концепции, сложившиеся к началу XXI в., и присутствующий в них антропологический компонент, служат теоретико-методологическим фундаментом педагогических течений.

Философско-антропологические основания рассматриваются нами как теоретико-методологическая стратегия исследования и построения современной теории образования, позволяющей рассматривать эволюцию педагогических моделей в зависимости от генезиса философской трактовки человека. Множество подходов к проблеме образования в целом определяется многообразием философских взглядов, как на проблему сущности человека, так и на процесс его становления и развития. Анализ историко-философских концепций человека в самом общем виде можно разделить на две группы: объективистские и субъективистские. Эти направления оказали заметное влияние на теорию образования, в которой также можно выделить две основные модели: объектную и субъектную в зависимости от понимания природы ребенка, его детерминированности внутренними или внешними факторами, его роли и места в структурах воспитания и образования. Интегрированное на антропологической основе философское и педагогическое знание, можно представить в виде двух ведущих философско-педагогических моделей (парадигм). Результаты анализа философско-антропологических концепций применительно к образованию позволили предположить, что существует тесная взаимосвязь между меняющейся ролью человека в социуме и его местом в структурах образования. Анализ философских учений о человеке и педагогических концепций в самом общем виде можно разделить на две группы: объективистские и субъективистские, в зависимости от понимания природы ребенка, его детерминированности внутренними или внешними факторами. Сущность объективистского подхода заключается в том, что человек понимается как существо, внешне детерминируемое, зависимое от объективных сфер, принципов и норм, как продукт общества и образования. Субъективистское направление рассматривает человека как полностью или в основном автономное и свободное суще-

ство, сущность которого выводится из самого человека, из субъективного «Я». Таким образом, классифицированное и интегрированное на антропологической основе философское и педагогическое знание, можно представить в виде двух ведущих философско-педагогических парадигм.

История и теория образования, рассмотренная в философско-антрополого-педагогическом аспекте, может быть представлена как смена антропологических оснований философско-педагогических парадигм, отражающих изменение представлений о человеке, его сущности и существовании, как в мире, так и в процессе его познания. Под философско-педагогической парадигмой в данном случае понимаются основополагающие философские и педагогические теории, определяющие природу человека, его место в обществе и образовательном процессе, а также взаимодействие между личностью и образованием. Диалектика взаимодействия и размежевания объектной и субъектной парадигмы проявляется в том, что отдельный человек в зависимости от философско-педагогических представлений может выступать в качестве или объекта, или субъекта образовательного процесса. В рамках двух основополагающих парадигм происходит смена философско-антропологических оснований концепций образования, отражающих изменение представлений о человеке и его месте в структурах образования. В результате смены философско-антропологических оснований образования трансформируется и философско-педагогическая парадигма.

Вместе с тем, с позиций синергетики переход от объектной к субъектной парадигме образования заключается не в борьбе и отрицании, а в их сочетании и взаимном дополнении в рамках целостного образовательного процесса. Интегративная философско-педагогическая антропологическая парадигма отражает представления об объектно-субъектной природе человека, как органически целостного существа. Разработанная на ее основе антропологическая модель образования предполагает рассмотрение каждого ребенка, с одной стороны, как уникального феномена с его собственным внутренним миром, а с другой – как продукт и объект образовательной деятельности. Она дает возможность реализации в образовательном процессе единства уникального и социально необходимого в нем, позволяет восстановить единство объективного и субъективного, экстравертивных и интровертивных начал в каждом ребенке. Реализация антропологической модели, разработанной на философско-антропологической основе, предполагает переосмысление целей и ценностей образования через призму сущности и бытия человека, что может способствовать его успешной модернизации.

Философско-антропологическое осмысление многих современных проблем обучения и воспитания в уральском регионе исключительно важно не только для разработки философско-методологических основ педагогики. Оно не менее значимо для преподавателя, для более глубокого философского понимания им своей роли, для осмысления целостно-системного видения мира и места в нем человека. Для современных педагогов наряду с общей и профессиональной культурой, необходима философско-антропологическая культура (человековедение в самом широком смыс-

ле), которая позволит глубже постигнуть мир ребенка, понять влияние на него различных внешних и внутренних факторов. Систематика педагогических концепций на философско-антропологической основе создает условия для определения границ их применения на практике.

В. А. Метаева

ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Современная практика образования актуализирует проблему профессионализма педагога. Ее рассмотрение сопровождается понятиями профессиональной готовности, компетентности, квалификации, направленности, наличия профессионально важных качеств и т. д. В каждом из этих случаев решение проблемы опирается на изучение профессиональных способностей или учитывает их.

Ряд исследований, направленный на изучение профессиональных способностей педагога, ориентирован на вопросы самоорганизации в педагогической деятельности, на психологические аспекты деятельности педагога, на личностные качества, определяющие развитие профессиональных способностей [2, 5, 6, 7]. Однако в комплексе исследований профессиональных способностей представляется недостаточно изученной проблема рефлексивных способностей. Это объясняется отчасти тем, что официальная философия и методология советского периода недостаточно изучала вопрос в силу его определенной закрытости, ведь в обществе культивировалось технократическое, репродуктивное мышление, хотя рефлексивность не переставала быть реальностью в профессиональной деятельности и определять ее успешность. Кроме того, государственный заказ тех лет требовал дисциплинированного исполнителя, поэтому в педагогике доминировала «зунная» модель обучения, основанная на репродуктивных методах.

В настоящее время из множества инновационных образовательных моделей (*активизирующая, формирующая, свободная, открытая*) по-прежнему наиболее значимой остается развивающая [3, 4]. Ключевым элементом этой модели является «*способ деятельности*», а один из основных методов деятельности – рефлексивный. Социальный заказ, предъявляемый системе образования, требует человека с развитыми способностями к самореализации в профессиональной деятельности и жизнедеятельности, к быстрой адаптации к изменяющимся условиям, к творческому преобразованию действительности, а это, в свою очередь, выдвигает соответствующие требования к педагогу, реализующему социальный заказ.

Профессиональные способности – это возможности успешного выполнения определенного вида деятельности на основе психолого-физиологических особенно-