

УДК 378.046.4

С. В. Масловская

Особенности становления культурно-антропологических практик педагога в системе дополнительного профессионального образования в условиях модернизации

В статье обосновывается необходимость и актуальность включения в образовательный процесс системы повышения квалификации педагога культурно-антропологических практик, дается их классификация. Выделяется специфика становления культурно-антропологических практик педагога в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование педагога, образовательный процесс системы повышения квалификации, культурно-антропологические практики педагога.

Обоснование проблемы становления культурно-антропологических практик в системе дополнительного профессионального образования педагога обусловлено многочисленными дискуссиями вокруг идей модернизации образования в условиях повышенного внимания общества к уровню профессионализма и профессиональной компетентности педагога. Система повышения квалификации, не имея четкой государственной регламентации и стандартизации программ дополнительного профессионального образования педагога, несет моральную ответственность за качество профессиональной переподготовки работников образования.

Эта ситуация осложняется жесткой конкуренцией на рынке образовательных услуг, требующей от системы повышения квалификации рассматривать вариативные образовательные конструкты, в основе которых заложены конкретные культурные модели и ценности, а также антропологические типы, которые потенциально будут воздействовать на осуществление идей модернизации.

Создание современной модели повышения квалификации педагога как мировоззренческой концепции, отвечающей реалиям современной России, спроектированной с учетом потребностей меняющегося мира без потери Человека, человеческой личности в культуре, невозможно рассматривать вне русла культурно-антропологической идеи модернизации образования.

В пространстве гуманитарной парадигмы образования формируется ее персонифицированная модель, которая возникает в результате стремления человека в процессе социокультурного развития осмыслить тайны и глубины своего субъективного мира. При этом основной ценностью образования становится сам человек, его индивидуальность, неповторимость, внутреннее пространство.

По мнению А. Г. Бермуса [2, с. 222], в современной социокультурной ситуации особого внимания заслуживает исследование культурно-антропологической инфраструктуры современной политики и практики модернизации образования. Само понятие культурно-антропологической перспективы развития образования, по мнению А. Г. Бермуса, О. И. Генисаретского, Б. С. Гершунского, А. С. Запесоцкого, А. Нилла, Э. О. Орловой, не является нормативным, однако интуитивно его смысл вполне ясен: речь идет о том, какие именно культурные ценности, а также антропологические типы потенциально могут воздействовать на формирование той или иной модели модернизации.

Можно констатировать, что современное состояние образования отмечено ярко выраженной тенденцией осмысления и рефлексии «человеческого измерения» образования

© Масловская С. В., 2012

как социального института культуры, в том числе его исходных оснований, на которых базируются используемые здесь ключевые теоретические модели. Перспективными и глубокими представляются соображения о возрастании гуманитарного аспекта модернизации и инновационного развития, которые сформулированы в концептуальной и продуктивной модели Института современного развития «Россия XXI в.: образ желаемого завтра» (январь, 2010): «Стратегическим ресурсом государства становится человеческое достоинство... В современном мире не менее фундаментальные, если не главные, инновации носят характер гуманитарный и социальный» [3, с. 4—5].

Смена содержания образования, его функций, моделей в процессе исторического развития всегда связана с динамикой культурных эпох, а также с конкретной исторической ситуацией. Новый тип культуры складывается под воздействием как достижений культуры предшествующих эпох, так и на основе нового уникального опыта, которым обогащается история человечества. Культурно-антропологический подход в персонализированной модели повышения квалификации дает возможность увидеть ценностные основания «нового опыта» образования, а также идентифицировать в культуре уже сложившийся опыт. Это чрезвычайно важно с точки зрения того, что новый, только зарождающийся тип культуры пока не выработал адекватной ему системы образования и обусловил поиски оптимальной модели образования, которая будет соответствовать складывающемуся новому типу культуры и отвечать актуальным проблемам и запросам современной цивилизации.

Гуманитаризация, диверсификация современного образования диктуют необходимость проведения междисциплинарных исследований, в которых необходимым и допустимым при решении проблем Человека является объединение различных теоретических моделей. Условием такого объединения становится не жесткое соответствие общепринятым положениям определенных общих теорий, а логическая совместимость самих моделей [11, с. 18].

Культурная (социальная) антропология, являя собой продукт междисциплинарных исследований, изучает проблемы взаимодействия человека и культуры, в которой он действует и существует. Изучение человека через призму культуры невозможно без знаний культурологии, ее основополагающих положений о культуре, символических систем и кодов культуры, проблем взаимодействия культур, а также факторов и функций развития культуры как канала внебиологического наследования, искусственной среды развития человека.

В этом смысле культурная антропология, обеспечивая исследование человека в контексте культуры, является продуктом его активности, тем самым не теряет целостности человека, когда соединяется социальное (культурное) и биологическое (природное), изучаются степени, механизмы, а также факторы оснащенности определенных социальных процессов необходимыми культурными атрибутами: образцами, нормами, ценностями. Культурная антропология создает также условия для интеграции вокруг человека знаний культурологии, психологии, социологии и этнографии.

В. М. Розин справедливо отмечает, что культура и человек представляют собой неразрывное целое, так как «...культура живет и продолжается в людях, их переживаниях, активности, творчестве, а люди живут и продолжают в культуре» [11, с. 18]. Связи культурной (социальной) антропологии с другими науками безграничны. По меткому высказыванию К. Леви-Стросса, культурная (социальная) антропология, прислоняясь к гуманитарным наукам, опирается на естественные и обращает свой взор к социальным наукам. Ее безграничные возможности связаны как с изучением самого феномена Человека, так и с уникальным культурным опытом исследования проблем образования в культурно-антропологическом контексте.

Исследователей всегда приковывала к себе тайна человека, которая кроется прежде всего в самой противоречивости феномена «человек». Человека всегда характеризует вечное стремление к постижению назначения и смысла своей жизни, проблем взаимоотношений, свободы, творчества, а также смерти и бессмертия, счастья и трагического одиночества. И в то же время удивление вызывает мысль о том, что человек на протяжении многих веков больше задумывался о природе, космосе, бытии, обществе, забывая определить свое место в этом мире. В связи с чем нам близка мысль П. С. Гуревича о том, что антропологическое возрождение невозможно без глубокого постижения целостной природы человека, его предназначения и сущности [4].

Постнеклассическая практика современного мира выделяет «человекомерность» как основной принцип человеческого существования, где главным критерием ее эффективности должна стать безопасность человека. Однако новейшее время, по мнению Х. Арендт [1, с. 163], показало, что главная опасность мировой цивилизации грозит не столько извне — от природных катаклизмов или «внешнего варварства», сколько изнутри, от самого человека. XX столетие продемонстрировало, что мировая цивилизация «может порождать варварство из себя самой». Пример такой деформации человека Х. Арендт видит в превращении «человека» в «людей», а затем в «массы», в «негативной самоидентификации» человека, утрате индивидами сферы деятельностной компетенции. Данные проблемы особенно характерны сегодня для стран, вышедших из авторитарных режимов.

Характеризуя человека, отрекшегося от свободы в условиях тоталитарного общества, Х. Арендт вводит понятия «несвобода», «изоляция» и «одиночество». «Изоляция» лишает человека свободы, «одиночество» как внутреннее саморазрушение способности к опыту и мысли парализует у человека способность к действию. «Свобода, — по словам Х. Арендт, — как внутреннее качество человека, тождественна его способности начинать и творить новое... тождественна существованию некоторого пространства между людьми для их самочинного движения» [5, с. 165].

Слова Х. Арендт перекликаются с теми проблемами, которые испытывает современная Россия:

- полусоветская социальная сфера (низкое качество труда и его результатов, жесткие принудительные методы управления);
- неокрепшая демократия, неэффективность правовой системы;
- негативная демографическая ситуация;
- этнические конфликты, нестабильный Кавказ.

Э. А. Орлова отмечает: «Ничего кроме собственного опыта не знают ни управленцы, ни управляемые. И пока такое свойственное малым традиционалистским (племенным) сообществам утверждение приоритета «практики» над «теорией» и мифа над исследованием будет доминировать в обществе, социальные напряжения будут оставаться неразрешенными» [10, с. 5].

Модернизационные процессы в современном мире все чаще объединяют с процессами демократических изменений. Сегодня все чаще происходят споры о затянувшейся демократизации российского общества, происходит поиск причин, осмысливаются пути преодоления данной ситуации.

Демократизация российской действительности, в том числе образования, построение гражданского общества требуют особенно тщательного осмысления культурно-антропологического ракурса в выделении национально-психологических особенностей, региональных различий, а также национально-географической специфики модернизационных процессов в современной России.

Интересной и требующей рассмотрения, на наш взгляд, выступает позиция Г. Ю. Карнаша [12, с. 220] об особенностях демократизации в свете национально-психологических, культурных особенностей россиян в соотношении с европейской культурной традицией. Исследователь пытается ответить на вопрос: почему российский душевный склад оказался невосприимчив к демократии как произведению иной (не славянской, не русской) души? Или: как отразились особенности западного душевного склада в демократическом устройстве?

Опираясь на исследования М. Е. Бурно, Г. Ю. Карнаш замечает, что душевный склад человека западной культуры с преобладанием рационалистической, интеллектуальной составляющей отличается от природной душевной особенности россиян (природная душевная реалистичность, часто с переживанием своей неполноценности, глубокими нравственными исканиями). Замкнуто-углубленное душевное устройство россиян (имеющее в то же время множество вариантов) представляет собой, по мнению исследователя, идеалистический склад души (в противоположность человеку западной культуры с материалистическим мироощущением-мировоззрением), идеалистичность которого сказывается в переживании изначальности духовного по отношению к телесному, материальному.

Г. Ю. Карнаш приводит пример рассуждения М. Е. Бурно о культурных, ментальных особенностях западной и российской души: «Предполагаю, что Америка стала прагматической, как, в известной мере, прагматической была еще раньше и Европа, прежде всего благодаря природным идеалистически-интеллектуальным особенностям западной души в сравнении с дальневосточной идеалистически-чувственной душой и душой российской, особенной, склонной к сомневающемуся, тревожно-материалистическому, более мечтательному, нежели деятельному, анализу с незнергичным состраданием к тому, кто в беде. Это задушевно-аналитическое российски-чеховское, как известно, уживалось, переплеталось в России с российской агрессивностью-жестокостью» [12, с. 221].

О значении культурных (социальных) различий в российском и европейском миропонимании пишет В. Г. Федотова [13, с. 10], опираясь на работы западных культурологов, философов, культур-антропологов: «...понятие достижительности Т. Парсонса, говорящее о целерациональности Запада, его направленности на получение результата, вряд ли применимо к России с ее преобладающей ценностно-рациональной ориентацией». Коррелятом достижительности, отмечает Федотова, ссылаясь на Л. П. Липовую, может быть российское понимание победы, победного чувства, которые сегодня являются частью национального дискурса. Более понятной для граждан России, по мнению Федотовой, является «удача», а не западный «успех». Или, ссылаясь на исследователей А. С. Ахиезера и А. Кене, В. Г. Федотова пишет: «...там, где англичанин видит только различие, разнообразие и плюрализм, российский ученый видит противоречие, раскол, несовместимость...», непонятные западному сознанию [13, с. 10].

Данные обстоятельства наводят на мысль о том, что при построении персонифицированной модели образования, адекватной современной социокультурной ситуации, необходим синтез научных знаний о человеке, где, по словам Э. Мунье, человек должен быть осмыслен исходя из целостности его отношений с миром [7, с. 271].

Система повышения квалификации, создавая вместе с обучаемым (педагогом) культурно значимую ситуацию образования и самообразования, выступает, по нашему мнению, особым образовательным пространством, пространством проекта. Метод проектирования всё более широко применяется для совершенствования социальной практики.

Стратегия культурно-антропологического проектирования содержания постдипломного образования педагога представляет и отстаивает сторону субъекта проектирования, не теряя из виду институциональных сторон образовательной политики системы повы-

шения квалификации. Ценностные приоритеты здесь выражаются в виде: не человек для системы, а система для человека. Проблемы человеческого измерения образования, соотношения целей образования с запросами личности, с персонифицированными ценностями требуют гуманитарной экспертизы, которую может обеспечить культурная антропология.

Соотнесение оснований проектирования стратегий профессиональной компетентности педагога выделяет развивающее образовательное пространство культурно-антропологических практик педагога в системе повышения квалификации.

Актуальность проблемы обновления содержания образования на основе проектирования культурно-антропологических практик педагога в условиях персонифицированной модели повышения квалификации педагога обусловлена противоречиями между:

- необходимостью радикального решения проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся неоднозначном мире, и нарастающим отчетливым стремлением к унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений;
- важнейшей ролью образования в существовании человека как механизма преобразования культуры в мир личности и все расширяющимся пространством возникновения угроз для человека со стороны образования;
- выведением целей (а значит, и содержания) образования из требований социума (социальный заказ), в первую очередь — из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании, сложившейся моделью адаптивного поведения учителя (в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм и др.) и необходимостью модели профессионального развития учителя как субъекта профессиональной деятельности (учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, возможностью увидеть свой профессиональный труд в целом).

Процесс культурно-антропологического проектирования содержания образования в системе повышения квалификации, таким образом, направлен на:

- использование правовых практик педагога для определения направлений и перспектив дальнейшего профессионального роста;
- стимулирование свободных практик педагога по осознанию и решению своих профессиональных проблем, активного творческого поиска;
- удовлетворение практик культурной идентификации различных культурно-образовательных потребностей педагогов с учётом их социально-демографических и психологических особенностей, расширение культурного (информационного) пространства доступными для педагогов средствами;
- благоприятное воздействие на здоровье педагога, преодоление психологических барьеров, удовлетворение потребности в общении, укрепление адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции педагога на основе практик целостности телесно-душевно-духовной организации деятельности;
- расширение практик продуктивного многообразия для создания условий раскрытия способностей и возможностей каждого педагога в самореализации, оказание помощи в адаптации педагога в меняющемся мире, в понимании происходящих социально-исторических процессов, действий и поступков людей.

Список использованной литературы

1. Арендт Х. Истоки тоталитаризма. М. : ЦентрКом, 1996. 672 с.
2. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М. : Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2008. 384 с.
3. Бордовский Г. А. Педагогическое образование как фактор устойчивого развития российского общества // Вестн. Герценовского ун-та. 2010. № 8(82). С. 3—10.
4. Гуревич П. С. Гуманизм как проблема и как ересь // Свободная мысль. 1995. № 5. С. 55—65.
5. Кара-Мурза А. А. Арендт (Arendt) Хана // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, зам. предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М. : Мысль, 2010. Т. 1.
6. Масловская С. В. Культурно-антропологическая практика в системе постнеклассической практики современного постдипломного образования // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2011. № 17(136). С. 84—90.
7. Мунье Э. Манифест персонализма. М., 1999.
8. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. общ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет: предс. В. С. Степин, зам. предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. Т. 1. М. : Мысль, 2010. 744 с.
9. Орлова Э. А. Методологические основания социокультурного исследования // Вопр. социальной теории. 2008. Т. 2, вып. 1(2). С. 385.
10. Орлова Э. А. Культурная (социальная) антропология : учеб. пособие для вузов. М. : Академический Проект, 2004. 480 с. («Gaudeamus»).
11. Розин В. М. Введение в культурологию : учебник для высш. шк. М. : ИНФРА-М, 1998. 224 с. (Высшее образование).
12. Канарш Г. Ю. Социальная справедливость: философские концепции и российская ситуация. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. 236 с.
13. «Хорошее общество»: социальное конструирование приемлемого для жизни общества. М., 2003. 182 с.

Поступила в редакцию 04.10.2012 г.

Светлана Викторовна Масловская, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
460000, Российская Федерация, г. Оренбург, ул. Советская, 2
E-mail: sv_maslovskaya@mail.ru

S. V. Maslovskaya

The peculiarities of cultural and anthropological practices of a teacher in the system of additional vocational education under modernization

The article states the necessity and relevance of including cultural and anthropological practices in the educational process of teacher training system; the practices classification is given. The article describes the specific of teacher cultural anthropology practices under further training.

Key words: further professional education of a teacher, the educational process of further education; cultural and anthropological practice of a teacher.

Svetlana Viktorovna Maslovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Orenburg State Pedagogical University
Institute of Advanced Training and Retraining of Educators
460000, Russian Federation, Orenburg, ul. Sovetskaya, 2
E-mail: sv_maslovskaya@mail.ru