

Елисеева Ирина Николаевна

преподаватель
Великолукского медицинского училища
dom-hors@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА УРОКА

Аннотация:

В статье автор делится опытом изучения антропологического пространства, которое призвано усилить воспитательную функцию урока. Исследуя данный феномен, автор выделяет педагогические условия, способствующие успешному созданию указанного явления.

Ключевые слова:

антропологическое пространство урока, духовное самостановление, онтологическая интерпретация компонентов структуры педагогического процесса, интерес к человеку, становление понимающих взаимоотношений в коллективе школьников, событийная общность.

Eliseeva Irina Nikolaevna

Lecturer
at Velikie Luki Medical College
dom-hors@mail.ru

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR CREATION OF ANTHROPOLOGICAL ENVIRONMENT AT A LESSON

Summary:

The article carries out a research of the anthropological environment, which is supposed to intensify the educational function of a lesson. Studying this phenomenon the author considers the educational conditions promoting successful building of the anthropological environment.

Keywords:

anthropological environment at a lesson, spiritual self-development, ontological interpretation of educational process' components, interest in a person, development of intelligent relations between pupils, co-existing community.

Начиная с 1991 г., принято актуальность научных исследований в сфере воспитания обосновывать тем, что наше общество переживает переходный период, характеризуемый дефицитом духовности, спадом интереса к труду, учебе, пренебрежением нормами нравственности и т.д. С этим можно не согласиться, поскольку страна после долгих поисков определилась в своих приоритетах, которые сориентированы на построение демократического общества. Снижение вектора духовности, несомненно, наблюдается, но не как результат того, что люди стали хуже, а, как думается, в другом. Во все времена человек изначально не есть лучше или хуже. Он всегда обладал телом, душой и духом. Он являлся постоянной ареной для борьбы добра и зла, и только от множества условий зависит, по какому вектору духовности он будет двигаться в своем развитии. В 90-ые гг. когда общество оказалось на перепутье, когда остро встал вопрос выжить, на первый план вышли потребности не столько духовные, сколько физиологические и материальные. Человек, рожденный в новой стране не хуже и не лучше, он просто другой. И задача воспитания – создать такие условия, которые позволили бы ребенку совершенствоваться в духовном плане, живя в современном ему мире.

В статье мы будем говорить о воспитании человека средствами урока. Одним из факторов, которые способствуют духовному самостановлению школьника, мы видим создание такого феномена как антропологическое пространство урока. При неизменном интересе к проблеме воспитания на уроке данное явление остается изученным фрагментарно, поскольку учебное занятие, по-прежнему, продолжает рассматриваться исключительно только как форма организации обучения. Антропологическое пространство позволяет видеть в уроке процесс, направленный на актуализацию и удовлетворение собственно человеческих потребностей (потребность в самоактуализации, определении жизненных ценностей и приоритетов и т.д.), что благоприятствует духовному возвышению субъектов педагогического процесса.

Обращение к данной проблематике вызвано также тем фактом, что происходит стремительное отчуждение человека от жизни. Он уже сегодня оттеснен современной техникой. Мир все реже и реже предстает в человеческих измерениях. Намного чаще можно слышать такие понятия, как «человеческий фактор», «человеческий капитал», сводящие значимость живого человека, обладающего душой и духом, к неодушевленному предмету, теряющему свою человеческую идентичность. И чтобы человек окончательно не затерялся в «джунглях» машин и современных технологий, есть смысл обращаться к антропологической проблематике, к построению антропологического пространства, смыслом и целью которого является человек.

В этом ракурсе актуальность приобретает проблема создания условий становления антропологического пространства урока. В качестве таких условий мы рассматриваем: онтологическую интерпретацию структуры педагогического процесса; актуализацию воспитательного потенциала ресурсов данного пространства; «созидание» со-бытийной общности; построение урока с учетом «Законов бытия воспитуемого человека» (на примере Законов Г. Ноля).

Одним из условий становления антропологического пространства урока является *онтологическая интерпретация структуры педагогического процесса*. Для того чтобы учебно-воспитательный процесс не превратился в набор мероприятий, а остался подлинной жизнью преподавателя и детей, требуется в компонентах структуры этого явления увидеть модусы бытия как неких граней, характеризующих со-бытие субъектов педагогического процесса. Поскольку антропологическое пространство призвано усилить воспитательную функцию урока, то мы можем обратиться к онтологической интерпретации компонентов структуры процесса воспитания, представленную в работах Л.М. Лузиной [1; 2], воспользовавшись ею для осуществления интерпретации компонентов структуры школьного урока как модусов бытия (цель, содержание, методы, средства, формы).

Цель задает направление учебно-воспитательного процесса, в качестве которой определяется становление «человеческого в человеке». Цель подразумевает определенное *содержание*. Если целью является духовное возвышение субъектов педагогического процесса, то содержание должно быть наполнено общечеловеческими ценностями. Необходимо, чтобы содержание ставило в ситуацию выбора, подводило к философствованию о смысле жизни, о ее пути, помогало определиться с собственным проектом жизни. Основными *методами* педагога в этом случае станут понимающее бытие и воспитывающее понимание. К ним можно отнести диалог, но не как поиск знания, а как способ нахождения и определения своего подлинного предназначения. Диалог осуществляется с другим, с самим собой, с культурой, которая предъясняется преподавателем. Более успешному применению методов воспитывающего понимания и понимающего бытия будет способствовать умение воспитателя «перенести-себя-на-место-другого», способность отдаться его бытию, со-переживать ему. Позиция, занимаемая преподавателем, будет означена как «вместе», то есть не вести за собой воспитанника к предмету, не «рядом», наблюдая со стороны, словно проводя опыт, а «вместе» с учеником идти к предмету, помогая и поддерживая. Одним из *средств* реализации педагогического процесса является любовь, поскольку именно она способна сделать ребенка значимым другим для учителя. В ситуации любви и заботы педагог заинтересован в воспитании как духовном возвышении ученика. Любовь как основа бытия позволяет «черпать» средства воспитания в самой жизни. Онтологическая интерпретация *форм* организации деятельности во время урока делает их модусами бытия, которые должны служить самовоспитанию педагога и ребенка. В качестве таких форм предстают «неустойчивые формы бытия», выделенные О.Ф. Больновым, который подверг сомнению принцип устойчивости жизненного пути человека и столь же устойчивых способов воспитательной работы [3].

Следующим условием создания антропологического пространства урока как фактора воспитания является *актуализация воспитательного потенциала ресурсов* данного пространства, направленных на самостановление каждого воспитанника. В качестве одного из способов реализации этого условия рассматривается *интерес к человеку*. Е.Н. Ильин подчеркивал, что учащийся является первоценностью на уроке, и для его полноценного воспитания необходимо проявлять неподдельный интерес к ребенку как человеку и его проблемам; бороться не против человека, а за него, спасать и в плохом хорошее. Е.Н. Ильин предлагал воспитывать ученика соучастием, сотворчеством, сомыслием [4].

Е.Н. Кузнецова, занимаясь анализом проблемы интереса к человеку как педагогического феномена, определяет его как «особое позитивно-окрашенное ценностное отношение к человеку; избирательная направленность и ориентир на человека; мощный активизатор психических процессов и ведущий побудитель педагогической деятельности; познавательная потребность, внимание которой сосредоточено на человеке» [5, с. 34]. Педагог не может работать с детьми, не обладая таким качеством, как интерес к человеку. Но это качество не может развиваться само по себе, его формированием необходимо заниматься.

Если рассматривать ситуацию создания антропологического пространства урока исключительно в русле становления взаимопонимания и взаимоотношений учитель – ученик, то проблема будет решена не полностью. В этом случае значение приобретает *становление понимающих взаимоотношений* в коллективе школьников. Обеспечение взаимопонимания на уровне ученик – ученик непрестанно должно находиться в поле зрения педагога, поскольку, будучи неоднородным (по уровню духовного развития членов коллектива, ценностным ориентациям, физическим данным и т.д.), коллектив учащихся имеет тенденцию к выделению «белых ворон», установлению определенной иерархии с начальственно-подчиненными отношениями и

т.д. Основой такого положения чаще всего выступают элементарное отсутствие интереса к другому человеку и неумение понять, что «скрывается» в душе одноклассника. Поэтому учителю необходимо акцентировать внимание на установлении взаимопонимания среди учеников. И.Н. Коренецкая определяет понимающие взаимоотношения в коллективе школьников как «встречное понимание (я понимаю тебя – ты понимаешь меня), как процесс и результат поиска и раскрытия смыслов, заложенных в жизненные проявления, что обеспечивает продуктивное взаимодействие членов детского коллектива» [6, с. 12].

Создание антропологического пространства урока как фактора воспитания не осуществимо без учета требований *культуросообразности, свободосообразности и природосообразности*. В воспитательном процессе ребенку ежедневно предъявляются достижения культуры, но проблема заключена в том, что культуру невозможно передать «из уст в уста», ее можно понять только самому в соответствии со своим временем, наделять своими смыслами. Дети, производя усилия и воспроизводя то, что открыто человечеством как более достойная форма жизни, входят в культуру, «чтобы, владея этими достижениями, быть свободными в построении собственного поведения, а в итоге – собственной жизни» [7, с. 19].

Так, актуализация воспитательного потенциала ресурсов антропологического пространства урока, направленных на самовоспитание учащегося, дает возможность каждому ребенку быть самим собой; защиту от посягательств на свободу, от навязывания чужого мнения, быть «переделанным» по чьему-то замыслу, от подавления и унижения со стороны других субъектов педагогического процесса. Каждому ученику предоставляется право наделять образцы культуры собственным смыслом, значением. Главной ценностью в отношениях предстает человек во всем многообразии жизненных проявлений.

Следующим условием создания антропологического пространства урока как фактора воспитания является «созидание» *событийной общности*, возникновение которой возможно только благодаря усилиям людей, решивших объединиться. Как правило, в школе, в классе видят некую организацию, к которой необходимо присоединиться, чтобы добиться поставленных целей. При этом неизбежно возникновение конкуренции, соперничества, подавления одного человека другим. Кроме того, дети и взрослые, приходя в уже существующее объединение, обязаны принять на себя навязываемые роли, заранее определенные для них. Работая усердно, человек добивается некоего статуса. Но со-бытийную общность отличает то, что люди встречаются, привнося свои нормы, ценности, смыслы. Каждый участник со-бытийной общности занимает не статус, а позицию. Со-бытийной общности чужды конкуренция, соперничество. Единственное соревнование, свойственное подобной общности, – это с самим собой, преодоление себя. «Специфика со-бытийной общности состоит в возможности наиболее полного понимания одним человеком другого. Эта возможность реализуется только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия, сопереживания» [8, с. 258].

Одним из условий создания антропологического пространства урока как фактора воспитания является построение урока с учетом «*Законов бытия воспитуемого человека*» (на примере Законов Г. Ноля). Согласно Г. Нолю, воспитателю необходимо учитывать, что характер человека формируется в отношениях между различными уровнями души: вожделирующим, волеизъявляющим и духовным. Реализация каждого уровня зависит от определенных условий. Учителю требуется обратить внимание на то, что усвоение жизненных впечатлений, их переработка, оценка и выражение в деятельности приводит к формированию различных типов духовной жизни. Учет педагогом возможности доминирования одного из уровней души и формирования определенного типа духовной жизни позволяет строить воспитательную деятельность в трех направлениях: «мотивации восприятия», «мотивации интеллекта» и «мотивации идей» [9, с. 152]. Важна идея Г. Ноля о «субъективном проектировании характера» и его «соответствующая реализация». Данное проектирование основано на воспитательной силе воспоминаний человека о том, что он сделал из себя и чего не смог сделать [10, с. 86]. Поэтому помощь учителя в упорядочивании и разъяснении жизненных переживаний играет большую роль при воспитании человека.

Проблема воспитания человека во время урока никогда не потеряет своей актуальности. Антропологическое пространство урока предстает как один из вариантов решения данного вопроса. Феномен антропологического пространства позволяет обратиться к духовной сфере ребенка, ставит его в ситуацию выбора жизненных ценностей, определения собственных целей саморазвития, заставляет школьника как субъекта педагогического процесса мыслить.

Ссылки:

1. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков, 2008.
2. Лузина Л.М. Входящему в школьный класс. Псков, 2000.
3. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков, 2008.

4. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника. М., 1988.
5. Кузнецова Е. Интерес к человеку как универсалия бытия // Человек, включенный в образовательный процесс (учебно-методическое пособие по педагогической антропологии) / под общ. ред. Г.Ф. Васильевой. Псков, 2010. С. 33–45.
6. Коренецкая И.Н. Педагогическое обеспечение становления понимающих взаимоотношений в коллективе школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2010.
7. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие. СПб., 2005.
8. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков, 2008.
9. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000.
10. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988.

References (transliterated):

1. Luzina L.M. Chelovek v problemnom pole vospitaniya. Pskov, 2008.
2. Luzina L.M. Vkhodyashchemu v shkol'niy klass. Pskov, 2000.
3. Luzina L.M. Chelovek v problemnom pole vospitaniya. Pskov, 2008.
4. Il'in E.N. Put' k ucheniku: Razdum'ya uchitelya-slovesnika. M., 1988.
5. Kuznetsova E. Interes k cheloveku kak universal'iya bytiya // Chelovek, vkluchenniy v obrazovatel'niy protsess (uchebno-metodicheskoye posobiye po pedagogicheskoy antropologii) / under general ed. of G.F. Vasil'eva. Pskov, 2010. P. 33–45.
6. Korenetskaya I.N. Pedagogicheskoe obespechenie stanovleniya ponimayushchikh vzaimootnosheniy v kollektive shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2010.
7. Shchurkova N.E. Prikladnaya pedagogika vospitaniya: uchebnoe posobie. SPb., 2005.
8. Luzina L.M. Chelovek v problemnom pole vospitaniya. Pskov, 2008.
9. Luzina L.M. Teoriya vospitaniya: filosofsko-antropologicheskij podkhod. Pskov, 2000.
10. Kulikov V.B. Pedagogicheskaya antropologiya: istoki, napravleniya, problemy. Sverdlovsk, 1988.