

отношения общества к своей истории, прошлому, регулируют жизнедеятельность, аккумулируют и транслируют смыслы и опыт народа.

Такое совпадение можно объяснить тем, что обе традиции направлены на сохранение самоидентичности. Однако, выполняя во многом одинаковые функции, национальная и этническая традиция имеют и различия. Этническая традиция, реализовывая вышеуказанные функции, обеспечивает целостность этноса как социокультурной общности, а национальная, помимо этой функции, обеспечивает еще и легитимацию собственного существования. Качественно эти традиции отличаются в следующем: во-первых, национальная традиция, в отличие от этнической, может изменяться, во-вторых, национальная традиция может быть искусственным конструктом. Хотя, необходимо отметить, что эти различия, носят относительный характер. Традиция может измениться в двух случаях: нахождение более эффективных способов жизнедеятельности в прежних условиях или изменение самих жизненных условий. Можно предположить, что национализм как исторически более новая форма общности людей формируется на уже существующем культурно-этническом фундаменте и в некоторой степени отражает существующие ранее традиции, продолжает их, если они эффективны в новых условиях жизни.

При этом необходимо понимать, что возникновение национализма происходит в новых жизненных условиях, поэтому происходит преобразование этнических традиций и придание им нового значения. Возникнув один раз, такая традиция стремится к устойчивости, так как обеспечивает легитимацию новых жизненных условий. В качестве примера можно привести особенность японской культуры: под влиянием современной культуры традиционный для этой страны тип отношений "оябун" – "кобун" или "ояката" – "коката" из этнической специфики перешел в национальную традицию и стал основой экономического чуда Японии.

Таким образом, выполняя ряд функций (регуляция, аккумуляция, трансляция, связь с прошлым, самоидентификация и легитимация), национальная традиция служит формированию и дальнейшему существованию нации как цельного социально-политического организма. Выполняя эти функции, национальная традиция стремится к устойчивости, так как легитимирует новые жизненные условия, образовавшиеся под эгидой Национальной идеи. Такая ситуация во многом способствует искусственному образованию традиций.

Важно отметить, утверждение искусственности национальной и естественности этнической традиции достаточно условно, так же как и качество изменяемости. Процесс образования любой традиции начинается с инновации в определенной сфере жизни или отдельного индивида, или группы в целом. Станет ли инновация новой традицией, зависит от ее эффективной способности улучшать условия и способы жизнедеятельности. К тому же, признавая факт, что многие националистические традиции являются искусственными конструктами, невозможно отрицать их огромное влияние на формирование жизнедеятельности людей.

Для того чтобы искусственная традиция стала выполнять такую функцию необходимо несколько условий. Во-первых, она должна организовывать повседневную жизнь народа с помощью социальных практик, фиксирующих определенный способ осмысления мира. Речь идет об обрядах, ритуалах, обычаях. Во-вторых, должна быть закреплена эмоционально в сознании субъектов с помощью символов, образов и, в-третьих, обязательно постоянно воспроизводится.

При соблюдении этих трех свойств искусственно созданная традиция дает ощущение реальности нации для людей и формирует у них чувство национальной идентичности.

*Н.Я. Сайгушев,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г.И. Носова,  
г. Магнитогорск, Российская Федерация*

## **РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ЗАДАЧ**

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе привело к необходимости создания эффективной системы подготовки будущего учителя. Это, в свою очередь, предполагает внедрение новых технологий в подготовке специалистов с учетом их личностных возможностей.

В процессе профессионально-педагогической подготовки преподавателю вуза необходимо решать со студентами такие задачи, чтобы их цель и условия способствовали эффекту профессионального образования и продвижения будущего учителя.

Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л. Л. Додон (1968 г.), Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин (1974 г.), Т. М. Куриленко (1978 г.), М. М. Поташник, Б. З. Вульф (1983 г.), Л. В. Кондрашова (1987 г.), В. Л. Омеляненко, Л. П. Вовк, С. В. Омеляненко (1993 г.) и др.

Бесспорным является и то, что все анализируемые нами задачи вносят определенную лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и данные задачи не активизируют рефлексию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время, следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные уже кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы, содержат морально устаревшие задачи. Данные задачи (имеющийся в них текст) содержат уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления.

В настоящее время остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет конструирование таких специальных задач, решения которых способствовало бы росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировало коллективную мыследеятельность студентов, задействовало витальный опыт будущего учителя, давало им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою самость.

Наше исследование показало, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если с будущими учителями мы будем моделировать такие педагогические задачи:

- которые составляются самими студентами и отражают структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- где будущий учитель сможет отразить профессиональные способности и реализовать свой профессиональный интерес;
- когда студент чувствует значимость своей деятельности, что составленные им модели задач успешно помогают студентам других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;
- если они будут способствовать отражению рефлексивности самой педагогической деятельности;
- если эти задачи будут способствовать рефлексивным продвижениям будущего учителя.

Как подчеркивает В. А. Сластенин, оптимизация процесса профессиональной подготовки и формирование личности учителя возможны на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [9, с. 3].

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и были бы использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этой деятельности, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации.

Поэтому мы считаем, что системообразующим компонентом технологии процесса профессиональной подготовки будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике.

Исследователи интересующей нас проблемы, Е. С. Романов и О. Ф. Потемкина, отмечают, что «изображения, содержащие сообщение, выполненное рисунками, называется пиктограммой» [6, с. 8]. Они отмечают, что у всех пиктограмм есть одна общая особенность: они знакомят нас лишь с одним определенным событием, иногда разбитым на отдельные моменты, но всегда с легко обнару-

живаеюю целостностью. Задача пиктограмм заключается в наиболее наглядной передаче целых комплексов значений.

Другой исследователь Л. Л. Федорова, в авторской учебной программе, рассматривая исторические типы развития письма, в качестве одного из них выделяет рисуночное письмо. Она отмечает, что рисунок предназначался для обозначения ситуации в целом, использования отдельных рисуночных знаков для особо важных понятий, использование пиктограмм и идеограмм в древних системах письма [1, с. 120].

В учительской газете № 29 от 11 августа 1992 года в разделе «Педагогическая мастерская» учитель М. Ксенофонов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрежку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктография помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическую зубрежку, и автор надеется на то, что пиктография обретет новую жизнь в педагогике.

В кратком словаре иностранных слов [Краткий словарь иностранных слов / сост. С. М. Лошкина. 1977 г.] понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. «pictus» – нарисованный и греч. «grafo» – пишу).

Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи мы пишем рисунками и изображаем задачи рисунками. Ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают их смысл.

В философии содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью, подмечено, что рефлексия, в конечном счете, есть осознание практики, предметного мира, культуры [Философская энциклопедия / под ред. А. П. Огурцова. 1967 г.], а также как отражение и исследование познавательного акта [Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 1991 г.].

Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда Вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

88,9 % студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых мы были или переживали эти события с классом;

8,3 % студента ответили, что ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», из книг, которые читали;

2,8 % студентов ответили, что подсказали родители, работающие в школе, а мы их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая ее, переносили уже на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность. Как указывает психолог М. М. Кашапов, «формулирование педагогической задачи является результатом решения проблемной ситуации, на осмысление которой и направлено мышление» [2, с. 79].

Эти задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Задачи моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и общественности, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определенным критериям, определяющим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии. Это:

- функциональная направленность учебной педагогической задачи;
- степень проблемности учебных педагогических задач;
- характер содержания учебной педагогической задачи [8, с. 57–62].

Принимая эти критерии за основу составления рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, уточняем их, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;
- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;

- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;

- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции о задачах показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через свое видение рисуночного текста «свою» ситуацию.

В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применение известного алгоритма, способа, приема деятельности. Возможны и творческие ситуации.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Итак, педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

В психолого-педагогической литературе отмечается, работа с педагогическими ситуациями – настоящая исследовательская деятельность, имеющая свою внутреннюю логику. Как и всякое исследование, анализ педагогических ситуаций должен опираться на фундаментальные базовые и на рабочие понятия.

В педагогической литературе различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуации-упражнения, в которых обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии.

В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценки будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному процессу профессиональной подготовки будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается в стремлении студентов художественно-графического факультета в использовании профессиональных умений сохранить естественность ситуаций, и в их умении найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Е. К. Осипова, описывая методику и форму предъявления задач, отмечает, что в виде задания с частным набором исходных данных дается проблемная ситуация, необходимый учебно-воспитательный материал. Остальное предстоит отыскивать самостоятельно [4, с. 129].

М. М. Кашапов, полемизируя с Е. К. Осиповой, считает что «проблемную ситуацию невозможно «дать», поскольку ее возникновение индивидуализировано» [2, с. 78]. Можно согласиться с Е. К. Осиповой, и нам представляется, что проблемную ситуацию можно и нужно дать в рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, а вот ее решение должно быть индивидуализировано. Мы считаем, что вряд ли целесообразно ограничивать творчество преподавателя жесткой методической регламентацией способов анализа ситуации.

Нам представляется важным в вузе создавать для студента и ставить его в такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путем полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления. В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, дается проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным) набором исходных данных, что отражается в рисунке. По утверждению Ю. М. Плотинского, нельзя полагаться только на силу своего интеллекта, проигрывая проблемную ситуацию в уме. Далее, как поясняет исследователь, по утверждению психологов, кратковременная память человека позволяет одновременно оперировать не более чем с  $(7 + 2)$  факторами. Если значения этих факторов взаимосвязано изменяются, то сле-

дять за их динамикой еще сложнее. В этой ситуации, заключает он, единственным выходом остается визуализация представлений и их дальнейший анализ на качественном уровне [5, с. 93].

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета Магнитогорского государственного университета, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике», составленный под нашим руководством со студентами экспериментальной группы.

На вопрос: Понятно ли экспертной группе условие задачи, которое изображено рисунками студентов? Были получены такие данные: 87,5 % экспертов отметили – да, понятно; 12,5 % отметили – понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, которые можно решать и по первому условию и по второму условию.

На вопрос: Доступна ли, отраженная педагогическая ситуация в задаче решению, все эксперты ответили утвердительно – 100 %.

На вопрос: Есть ли проблема в задачах, 100 % ответили – да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком.

В ответе на вопрос: Может ли экспертная группа сформулировать проблему, обозначенную в задаче, эксперты были тоже единодушны. Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальную проблему, обозначенную рисуночной ситуацией.

На вопрос: Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях? Нами были получены следующие ответы – все члены экспертной группы единодушно – 100 % отметили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н. В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможно не одно, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак; наличии системы ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б» (использовании определенных педагогических правил, выполнении плана работы, соблюдения традиций и т.д.) [3, с. 54].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации «здесь» и «сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в уме, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике (Л. Л. Додон, Т. М. Куриленко, Л. В. Кондрашова и др.), которые к тому же еще и морально устарели.

Следует отметить, что в педагогической литературе процесс решения задач представлен тремя основными этапами. Это, прежде всего, аналитический этап, который начинается с анализа и оценки сложившейся ситуации и заканчивается формулированием самой задачи, подлежащей решению; второй этап – проективный этап, когда планируются способы решения уже поставленной задачи, разрабатывается конкретный «проект» этого решения; последний этап – исполнительный, который связан с реализацией замысла, с практическим воплощением разработанного «проекта».

В практике нашей работы процесс составления и решения задач представлял собой двуединый процесс.

В процессе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознает имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи четко осознает «зачем?», «для чего?» необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, она студентом планируется. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная направленность рефлексии на реализуемые «действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и

корректировать свою деятельность, т.е. «отдавать себе отчет о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов:

Первый этап. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

Второй этап. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, ее сущности.

Третий этап. Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

Четвертый этап. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошажного» решения, показа вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

Пятый этап. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

Шестой этап. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая задача завершается коллективным принятием решения.

Седьмой этап. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи. Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

1. Осуществлен адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов.
2. Решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого).
3. Решение экономично, своевременно и оригинально.
4. Решение теоретически обосновано и практически приемлемо.
5. Возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи.
6. Имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырех критериев студент получал «хорошо», трех – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т.е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приемы и способы решения студентом профессиональных задач. «Рефлексирующий ум, как указывает М. М. Кашапов, – это хорошо самоорганизующийся ум, способный к самопознанию и саморазвитию» [2, с. 345].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки студентов в вузе мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, формируя тем самым рефлексивно направленный ум на профессионально-педагогическую деятельность. И как показал эксперимент, данные задачи мы рассматриваем как средства рефлексивного управления [7, с. 145], стимулирования, организации и контроля, повышающие уровень самостоятельности обучения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение. – М. : Логос, 1998.
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: Дис ... д-ра психол. Наук / М. М. Кашапов. – Ярославль, 2000.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990.
4. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления: Дис ... д-ра психол. Наук / Е. К. Осипова. – М., 1988.
5. Плотинский Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов : учеб. пособие [для высших учебных заведений] / Ю. М. Плотинский. – М. : Логос, 1998.

6. Романов Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романов, О. Ф. Потемкина. – М. : Дидакт, 1992.
7. Сайгушев Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального будущего учителя : [монография] / Н. Я. Сайгушев. – М. : МПГУ; Магнитогорск : МаГУ, 2002. – 273с.
8. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя : учеб. пособие [для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК] / В. П. Симонов. - М. : Межд. пед. акад., 1995.
9. Сластенин В. А. Преподавание педагогических дисциплин – на технологическую основу / Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М. : Прометей, 1991.

*Л.М. Сафонік,*

*кандидат філософських наук, доцент, докторант,  
Львівський національний університет імені Івана Франка,  
м. Львів, Україна*

### **КРИЗОВИЙ СТАН СУЧАСНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ ЯК НАСЛІДОК ДИСКУРСУ ЕТНОЦЕНТРИЧНОГО ДОМІНУВАННЯ ТА НАВ'ЯЗУВАННЯ СМИСЛІВ**

Сучасна антропологія постала перед новими викликами та загрозами необхідності пошуку нових плюральних, а не універсальних диспозицій. Зміна нарративного дискурсу примушує антропологів шукати модернових шляхів «описування» реальності людини. Т. Гундорова зазначає, що: «... підриваються засади імперської непорушності і стабільності всього західного світу, а біла людина відчуває неспокій, страх, божевілля, занурюючись у «серце тьми» [1, с. 176].

Принцип домінування та спроба нав'язування смислів визначили негативне відношення до антрополога в цілому. Деколонізація в цілому не була сприятлива для білих антропологів, які «... нахабно зазирали в кожну шпарку й наколювали їх, як ото метеликів для колекції, їхніх громадян, що в парадоксальний спосіб поверталися до етноцентричного світобачення... сам той факт, що ми ставимося до раніше колоніально підлеглих народів як до об'єкту вивчення, часто сприймається новими державами як образа, як витончена й порочна форма утвердження вишості білої раси... традиційні зони досліджень, заселені «любими дикунами», ставали все більш і більш важкодоступними» [2, с. 436]. Антропологи, певним чином, стали жертвами процесу деколонізації.

Деколонізація спричинила втрату антропологією об'єкта спостереження. Активне спостереження, яке практикувалося антропологами, вивело цю дисципліну на шлях дещо суб'єктивістського сприйняття досліджуваних ними соціально-культурних явищ. Більше того примітивні суспільства, з допомогою сучасних здобутків технічних засобів та способів комунікації, зазнали докорінних змін, і дослідники, що працюють у польових умовах, зустрічаються з ймовірними об'єктами дослідження, які не відповідають їх уявленню про «іншу» культуру.

Антропологічна криза викликана і тим, що польовий антрополог прагне, з допомогою первісних культур, зрозуміти свій життєвий шлях і визначити власні життєві орієнтири, нав'язуючи первісним народам своє суб'єктивне бачення і розуміння. Напрошується висновок, що насправді білий антрополог, перебуваючи в ментальному полі «чужих» народів, ховався серед «чужих», уникаючи надокучливої цивілізації, шукаючи власний сенс життя.

Антропології варто припинити пошук загальних істин, загальних принципів буття народів. Сучасній антропології варто навчитися говорити не від імені «іншого», а від свого власного, віддавши перевагу розвиненим суспільствам. Антропологія та філософська гуманістика в цілому постали перед необхідністю врахувати гостру критику за традиційність людинознавчих уявлень та притаманний їм зарозумілий антропоцентризм.

Сучасна антропологія та соціологія здатні допомогти сформуватися концепції мультикультурного підходу до освіти та виховання, головною цілю якої допомогти людині оволодіти всією багатоманітністю культурних моделей, що сприятиме інтеграції їх у глобальну цивілізаційну спільноту. Увага до антропологічних студій створює оптимальні умови для розвитку особистості, пошуку буттєвих смислів та сенсожиттєвих орієнтирів. Грунтуючись на засадах принципу толерантності та взаємоповаги, антропологія сприяє розповсюдженню в суспільстві погляду, який заперечує домінуючу модель взаємовідносин у суспільстві.