

ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА ЛУЗИНА

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Псковский государственный педагогический университет им. С. М. Кирова
psiped@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ОБЩИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

В статье поднимается проблема осмысления воспитания в парадигме, ориентированной на человека. Сделана попытка поиска ответа на вопрос, для чего нужна антропологическая интерпретация педагогики. Как один из примеров подобной интерпретации описан интегративно-антропологический подход к воспитанию.

Ключевые слова: антропологическая интерпретация педагогики, интегративно-антропологический подход к воспитанию, педагогическое человековедение, педагогическая антропология

Данная статья направлена на достижение следующих целей: 1) актуализировать роль и значение педагогического человековедения для построения процесса воспитания; 2) показать важность принципов антропологической интерпретации педагогики; 3) вызвать интерес к педагогической антропологии, предметом которой является человек, включенный в образовательный процесс.

«Педагогическое человековедение» связано с именем его создателя Германа Ноля, современника М. Шелера (см. [1]). Свою концепцию он изложил в работе «Педагогическое человековедение» (1928). Эта работа вышла в свет примерно в одно время с трудами М. Шелера («Положение человека в Космосе» [4]) и Г. Пlessнера («Ступени органического и человек» [2]), а потому явилась самостоятельным исследованием, авторским видением проблемы человека и связанной с ней проблемы воспитания. Характерной особенностью этого взгляда явилось утверждение, что педагогика должна иметь свое собственное представление о человеке и развивать собственную форму антропологии, концентрируя в себе необходимые знания о человеке. Педагогическое человековедение пытается понять человека в интересах воспитания через призму психологии, анатомии, физиологии, художественной литературы, искусства вообще, экономики, политики и т. д. И эти знания оно не заимствует где-то на стороне, а концентрирует в своем арсенале средств. Принцип таков: человека можно понять, лишь идя к нему различными путями.

К сожалению, в свете утвердившегося у нас одностороннего взгляда на человека как существо производное от экономических процессов такой множественный, свободный подход понимался как эклектический, поверхностный, игнорирующий целостность, а потому бесплодный в научном отношении. Но перед нами действи-

тельно целостный подход, который в принципе отличается от так называемого личностного подхода тем, что в центре воспитательных усилий оказывается человек, а не только личность как частичная характеристика человека и не отдельные стороны, качества. Это не дифференцированный, а интегративный подход. Для русской классической педагогической мысли это не было открытием. Известная мысль К. Д. Ушинского – если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях – как раз и отражает идею философии множества путей. Еще задолго до появления антропологической проблематики в философии и педагогике на Западе он ввел само понятие «круга антропологических наук» и сам термин «педагогическая антропология» [3].

Вместе с тем следует признать недостаток, проходящий сквозь всю толщу русской педагогической культуры, – недооценку опыта религиозного освоения человека (и это несмотря на то, что русская философия дооктябрьского периода была в основном философией религиозной). Нельзя пройти мимо религиозных ценностей, многие из которых носят общечеловеческий характер, мимо религиозной практики воспитания, обучения, лечения духа и тела. Исключительно важно понять, что педагогическую антропологию интересует не религия, не вера, не таинства, а человек верующий. Это особый человек, который и заслуживает особого понимания и изучения.

В центр изучения педагогической антропологии Г. Ноль поставил проблему *способностей* и воздействия окружающей среды, то есть культуры, на становление индивидуального характера, изменчивости и устойчивости приобретаемых черт, качеств. Предметом воспитания является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Человек рассматривается как

существо достаточно пластичное, подверженное воспитательному воздействию, но в рамках своих задатков готовое развернуть свои способности, совершенствовать заложенное природой. Как видно, проблема способностей, задатков выходит на первый план, при этом важно, что способности могут развернуться и реализоваться лишь при помощи воспитателя. Поэтому в концепции Г. Ноля уделяется большое внимание педагогическому инструментарию.

Одно из центральных положений концепции – это взгляд на воспитание как на особый тип «духовного планирования». Воспитатель видит человека не таким, каков он есть, а таким, каким он должен быть с учетом его способностей. В свете этого требования ученик должен проявить то, что в нем заложено. И наоборот, если учитель воспринимает ученика таким, каков он есть, то какое-либо формирование вообще невозможно. Это и есть особый тип «духовного планирования», когда воспитание осуществляется только потому, что в расчет принимается не сущее, а должное. Воспитатель должен верить в возможности, скрытые в ученике. Это определяет особую позицию воспитателя – «позицию надежды». Она позволяет увидеть воспитанника как «личностную индивидуальность». Подлинный человек, по мнению Ноля, открывается только идеальному пониманию, которое является условием всякого педагогического отношения. Эта позиция мобилизует ученика, который начинает доверять учителю, видя, что тот полностью учитывает его мечты, чего-то ожидает от него.

Ноль говорит о двойственной природе человека: о существовании «реального Я» и «идеального Я». Дистанция между ними и служит основой саморазвития. Эту дистанцию позволяет увидеть «духовное планирование». Оно формирует стремление воспитанника перейти из старого состояния в качественно новое. Воспитательные отношения (имеющие сугубо внутреннее значение) концентрируются внутри личности, которая в разорванности двух «Я» находит силы и стремление к *самосовершенствованию как самоосуществлению*. Это и есть *воля к самоосуществлению* – важнейшее условие воспитания, а для воспитателя это начальная точка отсчета в понимании личности воспитуемого и во всей последующей активности.

Необходимо подчеркнуть, что «воспитательное воздействие» и «духовное планирование» не имеют ничего общего с педагогикой насилия, со стремлением сделать из человека нечто новое, нужное воспитателю или обществу. Искусство воспитателя сводится к тому, чтобы увидеть, кем должен стать воспитанник в соответствии с его способностями помочь стать самим собой. Ядром же данного подхода к воспитанию является воля к самосовершенствованию, самоосуществлению. Таким образом, главное условие воспитания ви-

дится не в реальной действительности, а в идеальных возможностях. Это не означает, что исключаются внешние факторы, речь идет о приоритете условий. Важно понять, что педагогическая позиция, основанная на разделении реального на материальное и идеальное, одновременно является и антропологической позицией, так как она основана на духовной природе воспитуемого.

Не отрицая различные аспекты изучения человека, Ноль, видимо, первым понял, что *педагогическое видение человека*, то есть познание его как воспитуемого, является главным и определяет толкование законов и категорий человеческого бытия, ведь человека можно пытаться познать и понять в различных состояниях бытия, например в труде – как человека трудящегося, в любви – как человека любящего, страдающего и т. д. Поставив таким образом человека воспитывающегося (воспитываемого) в центр внимания, Ноль предпринял попытку сформулировать законы бытия такого человека.

Первый основной закон формирования человека исходит из понимания «уровней души» (Платон). Характер человека выражается в отношениях между различными уровнями души: волеизъявляющим, волеизъявляющим и духовным. Воспитательная задача, или идеал, определяется в зависимости от того, какой уровень преобладает у воспитанника. При этом воспитатель исходит из положения, что каждый уровень души нуждается в *особых условиях* для своей реализации, и от этих условий зависит гармония души, единство функционирования в структуре души. Данное единство обеспечивается наличием *принципа самостоятельности «Я»* – некоторой глубинной части личности, центром, который дает человеку уверенность в себе, то есть в том, что он есть, и именно такой, какой он есть.

Второй основной закон связан со структурой духовного процесса. Она формируется через связь жизненных впечатлений, их переработку, оценку и выражение в деятельности. В зависимости от того, как усваивается опыт пережитого, каким способом выявляется и в какой форме поведения выражается, происходит формирование различных типов духовной деятельности и используются разные модификации воспитательной работы.

Третий основной закон (его называют и принципом) – принцип резкого контраста между характером, который уже есть, и тем, который предстоит воспитать, между личностью, которая в реальном отношении считается сформированной, и тем, чем она субъективно мечтает стать. Этот раскол, конечно, обостряет вопрос о подлинности «Я», но он и принуждает человека совершенствоваться. То есть на контрасте между объективной реальностью и субъективной идеальностью характера личности основывается способ формирования человека в «педагогическом чело-

вековедении». Этот подход может быть использован и каждым человеком в самовоспитании.

Педагогическая антропология понимает воспитание как развитие индивидуальных способностей, присущих человеку от рождения. Это развитие осуществляется путем усвоения ценностей духовной культуры. Идеал личности побуждает к самоусовершенствованию, а воспитание как внешнее условие лишь поддерживает стремление к самоформированию, используя степень одаренности индивида.

Школа должна предъявлять к ребенку требования высокой духовности. Но при этом обязателен учет реальных способностей, которые не только благоприятствуют развитию, но и ограничивают его. Задача школы – определять эти способности и постоянно корректировать усилия с целью поддержания чувства удовлетворения от успехов и одушевленности. Не менее важно не допускать фактов разочарования ученика от бесплодных усилий. Это положение контрастирует с принципом «равных стартовых возможностей человека», безусловной готовности его от рождения к универсальному развитию всех форм психической деятельности.

Четвертый основной закон касается проблемы устойчивости характера во времени. Педагогическое человековедение исходит из очень важного факта: характер человека в значительной мере формируется через воспоминания и посредством воспоминаний сохраняет устойчивость своих форм в течение определенного времени. Воспоминания рассматриваются в качестве «органа» человека, который призван помнить, что человек сделал, кем он стал в жизни и кем хотел стать. Дело в том, что с возрастом воспоминания начинают играть все большую роль в поддержании стабильности и цельности духовных процессов, а значит, и в поддержании характера.

Воспитатель занимается не «технологией воспитания», а проникновением в жизненную ситуацию воспитанника, которая сложилась в данный момент и в данном месте. Это проникновение осуществляется через *понимание и описание* (но не объяснение), *сопереживание* жизни воспитанника. В данном случае герменевтический анализ опирается на способность воспитателя пережить психологическую ситуацию и через это понять воспитанника.

Предмет и содержание педагогической антропологии есть человек, изменяющийся под воздействием воспитания, человек, взрослеющий во всей цельности проявлений своей физической, душевной и духовной жизни. Материалом для исследования человека в интересах воспитания служит био-, психо- и социогенез этого человека. Таким образом, предмет педагогической антропологии – история индивидуального самоосуществления, «история индивидуальной совести», личностный генезис. Делается упор на то, что пе-

дагогическая антропология имеет смысл только лишь через понятие *самоосуществления* ребенка как индивидуальности. «Личностный генезис», самоосуществление понимаются как спонтанный процесс, в котором личность сама осмысливает свое становление, формирование, подвергает рефлексии процесс собственного генезиса.

Наряду с центральной проблемой *индивидуальной самореализации человека в воспитании* разрабатывается *проблема формирования и образования* посредством духовных форм культуры. Категория «формирование» определяется через фактор участия конкретных наук и искусства в создании внутреннего духовного мира человека. Человек становится подлинно духовным субъектом лишь в том случае, если в нем присутствует некое духовное содержание («духовный горизонт»), соединяющее его с духовной культурой, с обществом, со временем.

Одна из наиболее значительных попыток интегративного подхода в педагогике осуществлена философом и теоретиком воспитания Гельмутом Ротом в книге «Педагогическая антропология» (см. [1]). Автор придерживается представления о человеке как пластичном, способном к изменениям под воздействием самовоспитания, но в соответствии со своим предназначением, то есть способном к изменению, но и к некоторой определенности. Отметим, что предположение о наличии у каждого человека некоторого предназначения – одна из особенностей, присущих всем антропологическим школам. Здесь имеется в виду не только промысел Божий, как у Шелера, но главным образом наличие определенных, врожденных, наследственных и приобретенных, помимо специальных воспитательных усилий, предпосылок. Такое единодушие западных теоретиков и практиков воспитания обязывает нас внимательно прислушаться к этому выводу.

Уделяя в ряду других наук о человеке особое внимание психологии и даже выявляя определенное сходство ее проблем с педагогическими, Г. Рот в то же время утверждает существенное отличие этих наук. Психология для него – наука о человеке, каков он есть сам по себе, а педагогика – наука о том, что из человека следует и как этого достигнуть. Педагогика придает смысл психологии: данные психологии лишь в том случае имеют смысл, если они интересны педагогике, если они помогают понять человеческие поступки и возможности в аспекте обучения и воспитания. В связи с этим психология имеет смысл постольку, поскольку есть педагогика. Педагогическая антропология не осуществляет количественного обобщения данных наук о человеке, а пронизывает их педагогическим смыслом, подобно тому, как она это делает относительно психологии. В целом эта заявка на особую, антропологическую объединяющую роль педагогики относительно гуманитарных наук оправдана.

Она и сейчас актуальна, так как в действительности эти науки продолжают уходить в сторону от реальных человеческих проблем.

Подчеркивая постоянную связь и прямое родство педагогики с философией в разработке взглядов на человека, педагогическая антропология разъединяет их функции. Родство этих наук – в проверке философских взглядов на человека и обогащении самой философии выводами из педагогической практики. Человек представляется как сущность, «определяющая себя каждый раз по-новому», которая есть не только то, «что он есть, но и то, что становится», что «из себя делает и что созидает». Человек – это то, что ему «задано и что определено», – разъясняет Рот в своем главном труде «Педагогическая антропология».

Из приведенной характеристики видно, что определения сущности человека не дано. И это не случайно, в этом принципиальная позиция автора. По его представлению, *педагогическая антропология не дает определений, а лишь фиксирует связи*. В этом есть определенный смысл: устанавливая лишь связи, взаимодействия различных сторон человека (например, природы и сущности, природы и воспитания), она разъясняет человека, предполагает постоянный пересмотр представлений о нем в соответствии с современными научными данными. Воспитание не замкнуто ни во времени, ни в круге каких-то проблем. Образец такого постулирования – утверждение Рота о том, что нельзя вопрошать о природе человека, не спрашивая, что он из себя может сделать сам, но и нельзя вопрошать, что человек может из себя сотворить, не возвращаясь к вопросу, из какого источника вырастают его силы и потребности, его культура. Справедливо будет представить это положение как гармонию теории и практического опыта. Из этого же положения следует, что и воспитанию не дается какого-то определения, а лишь фиксируется его связь с природой человека, с его внутренними силами. Осознание этой связи позволяет постоянно уточнять, совершенствовать представления о сущности воспитания и, соответственно, о его методах и формах. Вместе с тем вырисовывается общее представление о воспитании как о *процессе духовного становления и самоусовершенствования человека*. Следовательно, интегративно-антропологический подход к воспитанию сформировался и развивается в общем русле педагогической антропологии, акцентируя важную роль частных наук о человеке в процессе

обогащения представлений о сущности, методах и формах воспитания, а также диалектичность наших представлений о человеке и воспитании.

Итак, сделаем некоторые выводы.

1. Выдвинутые видными зарубежными мыслителями антропологические идеи были осмыслены русскими философами и педагогами еще в XIX веке. Однако эти идеи не были представлены в виде концепций из-за недостаточного уровня развития наук о человеке, а потому не были восприняты массовым учителем.

2. Возрождение в первой половине XX века антропологических идей и обогащение их представлениями о человеке как высшей ценности обусловило изменение представлений о сущности воспитания, о формах и методах воспитательной работы. Общей позицией антропологических школ в педагогике стало понимание воспитания как создания и поддержания условий, благоприятствующих самостановлению личности, самореализации всех сущностных сил человека.

3. В настоящее время целесообразно вести речь об изменении общей ориентации педагогического мышления в рамках российской культуры. На наш взгляд, основные ориентиры таковы.

- Необходимо принять антропологический принцип в педагогике, который ставит человека в центр всех воспитательных усилий. Специфическим преломлением антропологического принципа в педагогической науке должна стать задача приблизиться к пониманию возникновения человеческого в человеке.
- Нужно решительно отказаться от придумывания все новых форм воспитательной работы, обеспечив ребенку полноценную жизнь, в которой есть место действиям и поступкам.
- Учитель должен освободиться от иллюзии понятности человека – одной из самых тяжелых болезней нашей педагогики. Ученик должен стать основным источником знаний для учителя.
- Следует пополнить нашу педагогическую теорию и наши представления о человеке пониманием его как свободного существа, наделенного волей, внутренними силами и законами, перестав покушаться на его автономию и суверенитет.
- Важно изменить отношение к наукам о человеке: одни науки (например, психология) принимаются общественным и учительским сознанием, другие (психоанализ, феноменология, герменевтика) – отвергаются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куликов В. Б. Педагогическая антропология. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.
2. Плеснер Г. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии: переводы / Сост. и посл. П. С. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 525–526.
3. Ушинский К. Д. Предисловие к первому тому «Педагогической антропологии» // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. М.: Педагогика, 1990. С. 3–36.
4. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии: переводы / Сост. и посл. П. С. Гуревича; Общ. ред. Ю. Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 31–95.