

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Л. А. Липская

ИНТЕГРАЦИЯ ВАРИАТИВНЫХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье дается характеристика множества различных взаимосвязанных философских и педагогических антропологических подходов, обосновывается идея их системной интеграции и возможность использования в педагогической теории и практике вариативно развивающегося образования.

The article gives the characteristic of various correlated philosophical and pedagogical anthropological approaches and explains the idea of their systematic integration and possibility of their usage in pedagogical theory and practice.

Развитие истории образования и педагогической мысли свидетельствует о нерасторжимой связи философии и педагогики. Каждая эпоха имела свои философские представления о природе человека, которые служили основанием для представлений о характере его воспитания. Соответственно, педагогические теории опирались на тот или иной философско-антропологический фундамент, на тот или иной образ человека, понимание его сущности и места в мире, в зависимости от чего происходила смена антропологических оснований педагогики. Изменение приоритетов в сфере образования в наше время требует новой методологии – нового, широкого и целостного взгляда на человека. В качестве методологической основы, фундамента современного образования может выступать философская антропология [5], которая рассматривается не только как одно из появившихся в начале XX в. многочисленных узких течений (психологической, биологической, социальной, культурной и др. антропологий) [1], но и как целостное, систематизированное историко-философское знание о человеке [7]. Философская антропология является фундаментальной характеристикой педагогической науки, которая задает новые антропологические смыслы, становится ядром для педагогического понимания человека в его системной целостности.

Сегодня «научным мировоззрением», а соответственно идеалом и конечной целью образования нельзя считать только какую-то одну мировоззренческую установку, какую-то одну философскую идею. Вариативность разрушает сложившуюся единую систему установок и представлений о человеке, с позиций которых производилось воспитание, формировались принципы и цели образования. Согласно принципу вариативности не может быть единой для всех методологии и методики, единого понимания, каким должен быть ребе-

нок, какие методы его воспитания «хорошие», а какие «плохие». Философская антропология для каждого педагога-исследователя и педагога-практика выступает в качестве самостоятельного мировоззренческого ориентира в зависимости от того, с каких антропологических позиций он анализирует мир образования: экзистенциалистских, прагматических, социологических, феноменологических и т. д. Важно, чтобы это понимание было педагогически отрефлексировано и наполнено не только философским, но и педагогическим смыслом, иначе оно окажется оторванным от реальной действительности. Многофункциональность и вариативность учебно-воспитательной деятельности вызывает необходимость объединения усилий представителей философии, педагогики и педагогической антропологии в решении задачи реализации различных антропологических идей в практике современной школы.

Методология педагогики все чаще рассматривается не только как учение об основах построения теоретической, но и практической, образовательной деятельности и, прежде всего, деятельности по развитию, обновлению, преобразованию самой образовательной системы [3, с. 3]. Однако философско-антропологические идеи и концепции не могут напрямую переноситься не только в теорию, но и массовую педагогическую практику, как это было в советский период, когда философская методология педагогики переводилась на уровень методики. Они требуют интерпретации и адаптации применительно к педагогике. Эту задачу может выполнить педагогическая антропология, которая представляет собой проекцию способов философского рассмотрения человека на педагогику. Она является своеобразным мостом, который позволяет перейти от теорий высокого уровня (философской антропологии) к педагогической теории и практике [9, с. 331].

Целостность вариативного мира образования и мира детства требует от педагогической антропологии исходить не из абстрактных представлений о человеке, а из особенностей ребенка, который не может рассматриваться как маленький взрослый. Говоря словами К. Д. Ушинского, если педагогика хочет воспитать ребенка во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях, со всеми его потребностями и возможностями, слабостями и достижениями, со всеми его духовными требованиями и дарованиями. Это обуславливает необходимость разработки такой педагогической антропологии, которая бы смогла показать природу ребенка во всех ее сложных аспектах как единство объективного и субъективного, социального и индивидуального, телесного и духовного.

Педагогическая антропология – это не одна, а множество концепций и подходов, с тех или иных позиций рассматривающих проблему воспитания ребенка, это многоаспектное и целостное знание о нем, в единстве его социальной, биологической, психологической и духовной сущности. Существующие сегодня взаимосвязанные философские и педагогические концепции, в каждой из которых так или иначе имплицитно присутствует антропологическая составляющая, могут рассматриваться как вариативные философско-пе-

дагогические антропологические подходы (аксиологический, культурологический, индивидуально-прагматический, социальный, герменевтический, феноменологический, экзистенциальный и т. д.). В психолого-педагогической литературе понятие «подход» формулируется, как правило, следующим образом: подход – это особая форма познавательной и практической деятельности; рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения; стратегия исследования изучаемого процесса; базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога; метод структуризации исследуемого объекта. Каждый подход имеет свои достоинства и недостатки, свои возможности и ограничения, оказывается эффективным для решения одних исследовательских и практических задач и неэффективным для других. Концептуальные антропологические подходы, которые сосредоточены на самом человеке как воспитателе и воспитуемом, раскрывают антропологические основания развития педагогической мысли и практики образования, позволяют проследить динамику воспитания человека в историко-педагогическом процессе как телесного, душевного и духовного существа [4, с. 33].

Педагогическая антропология, опираясь на философское знание о человеке, дает педагогике полное представление о ребенке, как о предмете не только воспитания и самовоспитания, но и становления и самоосуществления, развития и саморазвития, исходя из многогранных проявлений его бытия. Взаимосвязанные философская и педагогическая антропология могут предложить педагогике не только целостное и многоаспектное знание о человеке как образующемся и образуемом, но и раскрыть особенности ребенка как уникальной и неповторимой личности, помочь сформулировать адекватные современной вариативной ситуации в образовании цели, содержание и методы образовательного процесса.

Упорядочение множества образовательных концепций, спонтанно оказывающих влияние на педагогическую практику в определенную систему, необходимо для определения теоретико-антропологических оснований управляемого развития отечественного образования, поскольку вариативность с ее фрагментарностью, доминирующим эмпиризмом и стихийностью развития может быть разрушительна для него. Выявление философско-педагогических антропологических оснований вариативного развития современного отечественного образования даст возможность представить мир образования в его взаимосвязи с миром ребенка, который выступает ядром всей образовательной системы и связан с ней многообразными отношениями. Аккумулируя вариативные идеи, педагогическая антропология ориентирует педагогическую практику на гармоничное развитие личности ребенка.

Новое системное видение многогранной био-психо-социокультурной природы человека порождает методологический плюрализм, множественность постановок задач и их решений, которые требуют систематизации различных философско-педагогических антропологических подходов к исследованию и практике образования. В условиях полиметодологии (множественности мето-

дологических подходов) весьма продуктивной видится идея интеграции методологических подходов в единую педагогическую систему [2]. Интеграция вариативных антропологических подходов, не эклектическая, а системная, основывается на идее целостности и интегративности природы человека, а также на различных способах педагогического познания и самопознания отличительных особенностей ребенка. Вариативность подходов заключается в том, что в зависимости от поставленных целей и задач исследования и организации процесса воспитания можно варьировать и выбирать соответствующие философско-педагогические антропологические подходы. Интеграция означает возможность использования множества различных методологических антропологических подходов к исследованию и организации педагогической системы, соединения на антропологической основе множество разнородных, составляющих ее компонентов – философско-педагогических концепций и сформировавшихся на их основе образовательных практик. Таким образом, философско-педагогический антропологический подход рассматривается не как одномерный (герменевтический), делающий акцент на духовном становлении человека «понимающего» [6], а как многоаспектный, исходящий из принципа диалектического единства разных подходов к воспитанию.

Вариативный философско-педагогический антропологический подход (или, правильнее сказать, подходы) в своей исследовательской и образовательной функции сосредоточен не только на постижении духовной жизни ребенка, но и других не менее значимых аспектах его жизнедеятельности. Данный подход синтезирует различные аспекты разветвленного и многообразного философского и педагогического человекознания. В рамках интегративного подхода «мир образования», «мир человека» и «мир ребенка» – основные онтологические компоненты неразрывной антропологической целостности. Новое вариативное и интегративное понимание смысла философско-педагогического антропологического подхода, определяющего содержание теоретико-методологических и практических основ современного отечественного образования, является наиболее существенным вкладом в педагогическую теорию.

Рассматриваемый подход является амбивалентным (Л. И Новикова), потому что он преодолевает, «снимает» противоречия двух основных, ведущих антропологических подходов – объектного и субъектного – и в результате преодоления их «дуальных оппозиций» дает качественно новый результат и новый смысл [8, с. 25].

Сущность объектного антропологического подхода заключается в том, что человек понимается как существо, внешне детерминированное, как объект воспитания, занимающий пассивную позицию в процессе развития и социализации. При объектном подходе решаются естественно-социальные и социокультурные педагогические задачи, направленные на социальную адаптацию и культурную интеграцию ребенка, в процессе которых происходит освоение социальных ролей, культурных ценностей и приемлемого поведения, формирование чувства гражданственности, коллективизма, ответственности, самоограничения и самодисциплины. В традиционной модели образования,

основанной на объектном подходе, утвердились и достаточно эффективно функционируют различные формирующие методы педагогической работы (контроля за поведением, приучения, поощрения, тренировки).

Субъектный антропологический подход рассматривает человека как полностью или в основном автономное, активное и свободное существо, способное к саморазвитию и самоизменению. В субъектной модели образования ребенок является главной целью и высшей ценностью, субъектом педагогических отношений. Личностная ориентация образования осуществляется на основе решения духовно-персоналистических и индивидуально-психологических задач, направленных на раскрытие сущностных сил ребенка – самопознание, самореализацию и преобразование им самого себя. Субъектная модель ориентирует педагогов в основном на мягкие методы педагогического взаимодействия: сотрудничества, поддержки, диалогического общения, сопереживания, понимания. Они предполагают свободное, с учетом особенностей ребенка духовно-личностное и индивидуально-психологическое развитие. Ведущими показателями эффективности этой модели выступают готовность учащихся к самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию, их смыслодостижение и самореализация, которые достигаются в процессе персонификации и индивидуализации. В целом несомненным достоинством субъектной (гуманистической) модели является ее ориентированность на то, чтобы придать образованию качественно новый личностный смысл.

В образовании крайности субъектного и объектного подходов ведут, с одной стороны, к социальному конформизму, а с другой – к эгоизму и индивидуализму, к возможному антисоциальному поведению. Наиболее предпочтительно сочетание и взаимодополнение этих подходов в рамках вариативной антропологической модели образования, поскольку она способствует преодолению возникающего разрыва между мерой адаптации ребенка в обществе и его обособлением, индивидуализацией.

Спроектированная и апробированная вариативная антропологическая модель образования ориентирует педагогов на использование разных, дополняющих друг друга подходов и методов воспитания, гармоничное сочетание которых создает возможность целостного воспитания и разностороннего развития ребенка с учетом имеющегося у него потенциала и индивидуальных особенностей. Вариативная модель образования позволяет преодолеть противоречия традиционной, основанной на объектном подходе и инновационной (субъектной) модели, что соответствует Закону «Об образовании» (1992), определяющему образование как обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства.

Модель отражает процесс обучения, развития и социализации ребенка на разных этапах вариативной образовательной системы. Она включает две составляющих:

- инвариантную – социальные и личностно значимые цели, ориентированные на гармонизацию интересов общества и потребностей ребенка в выборе разнообразных образовательных траекторий;

• вариативную – комплекс педагогических задач, различных антропологических подходов и методов, учитывающих индивидуальные возможности, особенности и закономерности развития детского организма.

Модель позволяет выполнять функции обучения, воспитания, развития и социализации, включая социальную адаптацию, культурную интеграцию, индивидуализацию и персонификацию, обеспечивающие преемственность на разных этапах вариативной образовательной системы.

Важными педагогическими условиями эффективного функционирования данной модели являются встроенность ее в контекст педагогико-антропологического пространства учебного заведения, перемещение акцента с объектных на субъектные педагогические отношения, комплексное решение педагогических задач, обеспечение социализирующего и развивающего характера образования. Для педагогико-антропологического пространства характерна ориентация на сближение и слияние различных антропологических традиций, вариативных методов, призванных обеспечить гармонизацию жизни ребенка, его разностороннее развитие и успешную социализацию. Для этого в образовании объединяются оба идеала – ориентации на внешний и внутренний мир ребенка, а образовательный процесс организуется таким образом, что в результате перемещения акцента с объектных на субъектные педагогические отношения формируется как сплоченный коллектив, так и личность каждого ребенка.

Как показали наши исследования, реализация этих условий позволяет успешно сочетать внешние социальные цели, направленные на удовлетворение приоритетных интересов общества, и внутренние, учитывающие индивидуальные возможности и разнообразные потребности ребенка в выборе образовательных траекторий. В процессе их гармонизации преодолеваются крайности объектной и субъектной моделей образования. Разные подходы к отбору содержания и методов образования, комплексное решение педагогических задач (социокультурных, естественно-социальных, индивидуально-психологических, духовно-этических), способствуют эмоционально-комфортному вхождению каждого ребенка на природосообразных началах в мир учения. Антропологическая модель образования отвечает концептуальным требованиям педагогической антропологии к образованию ребенка на разных этапах вариативной образовательной системы. Она акцентирует внимание на соответствии педагогических целей, задач и методов индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям ребенка.

В качестве основных критериев результативности вариативной антропологической модели выступают, с одной стороны, уровень подготовки подрастающего поколения к будущей общественной жизни, усвоение социальных норм и традиционных ценностей, степень приспособления к обществу и культурной интеграции; с другой стороны, готовность учащихся к самосовершенствованию, самовоспитанию и саморазвитию, их смыслодостижение и самореализация, способность на основе свободного выбора убеждений и действий к самоизменению и самосозиданию.

Подобные модели сегодня успешно реализуются в Челябинском государственном лицее № 11 (А. Г. Гостев), во многих московских школах. Е. А. Ямбург, В. А. Караковский и другие ученые-педагоги отстаивают идеи полипарадигмальности, поиска антропологического консенсуса. Реализация в образовательном процессе вариативных антропологических подходов имеет несомненный положительный эффект как в содержательно-процессуальном, научно-методическом, организационно-педагогическом, так и личностно-ориентированном плане.

Стратегия развития образования в направлении его многообразия и вариативности допускает свободный выбор образовательным учреждением ведущей концептуальной идеи, которая характеризует его определенную направленность (культурологические лицеи, лицеи информационных технологий, церковно-приходские школы, школы самоопределения и т. п.); создает методологические предпосылки для целенаправленной разработки разных вариантов проектных решений по созданию и развитию на антропологической основе целостного развития мира образования в его единстве с миром ребенка на всех этапах его обучения.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
2. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – С. 45.
3. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 72 с.
4. Корнетов Г. Б. Образование человека в истории и теории педагогики. – М.: АСОУ «Золотая буква», 2006. – 148 с.
5. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23–29.
6. Лузина Л. Н. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Псков. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова, 2000. – 186 с.
7. Марков Б. В. Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Изд-во «Лань», – 1997. – 284 с.
8. Новикова Л. И Амбивалентный подход в воспитании / Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. / Сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, – 2001. – 128 с.
9. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.