

УДК 37.015.2:371

Малякова Н.С.

ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ О ПОНИМАНИИ ПРИРОДЫ РЕБЕНКА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ключевые слова: педагогическая антропология, понимание ребенка, педагогический процесс, природа ребенка, диалог.

Возникновение идей о необходимости понимания природы ребенка в отечественной школе было обусловлено рядом факторов. Первым из них является социальное реформирование середины XIX в., которое способствовало формированию мнения о необходимости признания обществом достоинства человека вне зависимости от его происхождения. Актуальность антропологизации школы отразил Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни», опубликованной в «Морском сборнике» в 1856 г. К статье был предпослан эпиграф: «К чему вы готовите Вашего сына? Кто-то спросил меня. – Быть человеком, отвечал я» [5]. П.Ф. Каптерев, анализируя эту статью в работе «История русской педагогики», называет Н.И. Пирогова проповедником начал новой школы, всецело ориентированной на человека. В.П. Вахтеров в работе «Нравственное воспитание» писал об этом так: «Недостаток уважения к личности, отсутствие доверия к человеческой природе не только ребенка, но и взрослого, – вот главная причина множества прискорбных явлений в нашей жизни» [2, с. 11].

На развитие педагогической антропологии в России значительное влияние оказало философское осмысление природы человека во второй половине XIX – начале XX в. За века истории сложилось христианское понимание человека как единства духа, души и тела при ведущей роли духовного состава. Образование человека представлялось как процесс его духовного совершенствования – обретения веры, надежды, любви к Богу. Главный результат образования выражен здесь в понятии «сердце человека». Образовать «сердце» – значит, по словам святителя Феофана Затворника, «воспитать в нем вкус к вещам святым, Божественным, духовным» [9, с. 323]. Идеал образованного, сердечного, человека – это единство

ума, воли, чувств, внимания, бодрости, трезвости, внутренней собранности, умения владеть собой, строить храм своего духовного мира. Сторонники христианской антропологии обращали внимание на несовершенство природы ребенка: на неустойчивость детской психики, при которой мысли у ребенка легко переходят в чувства, чувства – в желания (П.Д. Юркевич); на его нравственную наивность (В.В. Зеньковский).

В это же время развивались идеи теории эволюции, выделяющие в качестве ведущих биологические и социальные характеристики человека. Таким образом, понимание природы ребенка потребовало от ученого ценностных, мировоззренческих обоснований своих идей.

Важным фактором возникновения в России идей педагогической антропологии стало развитие естественно-научных знаний. Были переведены на русский язык работы В. Аменты, А. Бине, Дж. Болдуина, К. Бюлера, И.Ф. Гербарта, К. Гросса, У. Друммонда, Э. Кей, Э. Клаппареда, Г. Компейре, Ж. Ламарка, Ч. Ломброзо, Э. Меймана, П. Наторпа, В. Прейера, В. Рейна, С. Холла, А.Ф. Чемберлена и др.

Обобщив существовавшие в то время подходы к пониманию природы ребенка, П.Ф. Каптерев дает классификацию теоретических представлений о природе детей:

1. Теория безразличия. Люди по своей природе одинаковы. Природа человека – бесформенный материал. Нет врожденных талантов, а есть искусство воспитания. Отрицается значение наследственности (Локк, Гельвеций, Гауфе)

2. Теория врожденных способностей и идей. Наследственность определяет судьбу человека.

3. Теория совершенства детской природы. В природе все хорошо. Первобытный человек был здоров душой и телом. Природа гармонична. Портит

и извращает природу среда (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой).

4. Теория несовершенства детской природы. Биологический взгляд состоит в том, что природа сама по себе несовершенна – дикая и жестокая. Богословский взгляд состоит в том, что в ребенке отражается первородный грех прародителей.

Он делает вывод: детская природа очень сложна и притом очень далека от гармоничности.

Природа ребенка стала предметом пристального рассмотрения в трудах В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.Н. Острогорского, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича и др. Широко известно высказывание К.Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [8, с. 23]. Ушинский обращает внимание на то, что средства воспитания надо искать в самой природе человека – в силе его ума, чувств, воли, эмоций, привычек. Учитель же зачастую не умеет опираться на природные способности ребенка.

П.Д. Юркевич считал основой понимания природы человека Божественное Откровение. В основе его работ «Идея», «Сердце и его значение в жизни человека», «Из науки о человеческом духе» лежат понятия о человеке на основе идей христианской антропологии о богоподобности его природы. Физическая природа человека обеспечивает общее чувство жизни; душевные состояния – желания, страсти, самочувствование, привычки – проявляются в познавательных, эмоциональных и волевых способностях. Духовную сущность Юркевич называет «потаенным человеком», основой которого является «сердце» – соединение всех внутренних сил.

Идея понимания и воспитания «внутреннего человека» – совокупности чувств, убеждений, сильной воли, ха-

рактера, привычек – высказывалась А.Н. Острогорским в работах «Педагогические экскурсии в область литературы», «Педагогическая хрестоматия». Обращает на себя внимание выделение им особей, педагогической природы человека.

Большой вклад в развитие понимания природы ребенка внесли медики: В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, М.И. Сеченов. Исследуя особенности нервной системы, органов чувств, деятельность мозга, они рассматривали вопросы использования полученных данных в педагогике. Процесс образования человека рассматривался ими как взаимодействие унаследованных качеств и воспитательных воздействий; как система постоянных упражнений по созданию навыков, обуславливающих активное отношение ребенка к окружающему миру.

Результатом изучения природы ребенка на этапе дореволюционной школы стало выделение школьных типов и характеров (труды В.П. Вахтерова, А.С. Вирениуса, П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лазурского, П.Ф. Лесгафта). П.Ф. Каптеревым в работе «Семейное воспитание» было дано определение «типа ребенка» как следствия условий его жизни и воспитания, а также проявления его биологических особенностей [3, с. 171–172]. П.Ф. Лесгафт в работе «Семейное воспитание и его значение» подробно описывает школьные типы детей: лицемерный, честлюбивый, добродушный, мягко-забитый и злостно-забитый, угнетенный. Называя анализ школьных типов детей антропологическим этюдом, он дает основания для выработки метода наблюдений за ребенком. Многолетние наблюдения, проведенные в Тенишевском училище, позволили А.С. Вирениусу разработать классификацию школьных типов на основе особенностей телосложения, темперамента и характера; составить таблицу типов темперамента, телосложения, характера и умственных способностей, описать

проявления положительных и отрицательных качеств характера. П.П. Блонский в работе «Педология» показывает разные типы учеников: очень развитый ребенок, ученик-дезорганизатор, ленивый ученик, умственно недоразвитый ученик. А.Ф. Лазурский выводит школьные характеристики типов детей по результатам исследований в Петербургском кадетском корпусе, где он изучал работоспособность, ассоциации, особенности памяти, внимания и другие параметры.

На основе понимания природы ребенка П.Ф. Каптерев разрабатывает теорию педагогического процесса, главная сущность которого заключена в совершенствовании всех физических и духовных сил ребенка. Он выстраивает следующую логику педагогического процесса: развитие – саморазвитие – совершенствование – самосовершенствование – самообразование – самодеятельность ребенка. Он выделяет аспект саморазвития как источник совершенствования ребенка, о чем пишет в «Дидактических очерках»: «...школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет представлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, то есть когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет, по мере средств и возможности, помогать этому процессу» [3, с. 96]. Большое значение П.Ф. Каптерев придает выработке самостоятельности мышления у детей, указывая на то, что в учебной деятельности и оценивании результатов обучения нужно обращать внимание на те усилия, которые вкладывает ребенок, на то, каким внутренним процессом он получает знания. То есть нужно смотреть на ученика не только с точки зрения развития его интеллекта, но и с точки зрения

развития характера. Каптерев выделяет основное свойство организма – самодетельность, поэтому процесс обучения должен всячески способствовать ее развитию. Л.А. Степашко отмечает: «Введя в педагогику категорию “педагогический процесс”, Каптерев акцентировал внимание научной мысли на внутренней стороне взаимодействия педагога и воспитанника, связанной с саморазвитием личности как спонтанным процессом и ее самоусовершенствованием как процессом, педагогически стимулируемым и направляемым» [7, с. 168].

Природа ребенка активно исследовалась в педологии. В трудах П.П. Блонского, Н.Д. Виноградова, А.П. Нечаева, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского даны результаты исследования интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер ребенка: его интересов, особенностей памяти, характера, активности, возрастных особенностей. Главной чертой педологии была направленность результатов исследования в школьную практику. Предлагались практические рекомендации по повышению качества учебной и воспитательной работы, по работе с трудными детьми, с родителями на основе полученных данных; подчеркивалась важность приспособления всей школьной жизни к природе ребенка. Выделялась актуальность формирования базисных антропологических знаний у учителя. Утверждалось, что недостаточность понимания природы ребенка приводила к переутомлению школьников по причинам несоответствия учебных программ возрасту, нерационального распределения предметов, сочетания труда и отдыха ребенка, слабого учета индивидуальных различий, малоподвижности школьной жизни детей.

В педагогической антропологии России дореволюционного периода обращалось особое внимание на ведущие потребности ребенка: в движе-

нии, познании, свободе, деятельности. На основании понимания потребности ребенка в движении, в активной деятельности Лесгафт разработал теорию физического воспитания. Обращалось внимание на природную потребность ребенка в познании. Отмечалось, что ребенок сам неосознанно стремится к развитию, реагируя на всякое раздражение и проявляя эту реакцию внешне, в живых впечатлениях (В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев). Подчеркивалось значение потребности ребенка в свободе, поддержания в детях «духа искания» (К.Н. Вентцель). Свобода позволяет приобретать знания опытным путем, освобождает творческие силы учащегося, учит искусству мыслить. Ученик должен открывать знания, изобретать, экспериментировать. Таким образом, выделяется круг идей о педагогической природе человека – его способности к саморазвитию, самосовершенствованию, стремлению к деятельности, к реализации своих потребностей.

В советской школе понимание ребенка определялось идеями формирования «нового» человека, имеющего материалистическое мировоззрение, революционный гуманизм и патриотизм, жертвенность во имя социальных преобразований, социальный оптимизм, интернационализм, целеустремленность, мужество, правдивость, дисциплину, политическую грамотность. Наиболее полно эта идея была реализована в 50–80-е гг. прошлого столетия в опыте В.А. Сухомлинского, в коммунарском движении, в педагогике сотрудничества, в опыте педагогов-новаторов. Повышение внимания к детству в послевоенные годы было вызвано желанием взрослых вернуть детям, пережившим тяжелые годы войны и потерь, ощущение радости жизни. О судьбах таких детей и об опыте понимания ребенка пишет В.А. Сухомлинский в книге «Сердце

отдаю детям», обращая особое внимание на необходимость чувствовать человека сердцем – понимать мотивы его поведения, не причинять ему боль и страдания. Внимание к ребенку – основа «педагогике общей заботы» И.П. Иванова, которая в разнообразных формах коллективной творческой деятельности (трудовой десант, «живая газета», «лагерный сбор», защита фантастического проекта, кольцовка песен и др.) способствовала созданию нового образа взаимодействия детей и взрослых, формированию педагогической позиции «вместе с ребенком». Выделяется антропологический опыт 1950–1960-х гг. Ленинградской школы № 210 под руководством Т.Е. Конниковой – ученого, руководителя творческой лаборатории ЛГПИ имени А.И. Герцена по проблемам активизации самостоятельности ребенка в организации школьной жизни. В 1970–1980-е гг. выделяется создание «педагогике сотрудничества» в опыте школ В.А. Караковского, М.П. Щетинина, в педагогической деятельности Ш.А. Амонашвили, педагогов-новаторов. Главной целью здесь стала помощь ребенку в формировании человеческих качеств.

Необходимость понимания ребенка потребовала индивидуализации педагогического процесса. В опыте педагогов-новаторов В.Ф. Шаталова и С.Н. Лысенковой она осуществляется путем создания алгоритмов учебной деятельности, что и позволяет сосредоточить внимание учителя на конкретном ученике. В работах В.Ф. Шаталова «Куда и как исчезли тройки», С.Н. Лысенковой «Когда легко учиться» показано решение главной задачи учителя – распределения внимания и времени на каждого ученика. Педагоги в своем опыте подтверждают актуальность одной из ведущих идей педагогической антропологии – необходимости всестороннего знания природы ребенка. Хорошо знать ученика – значит, замечать

его усталость, уметь переключить внимание, сохраняя работоспособность. Решая задачу развития творческих способностей ученика, учитель художественно-эстетических дисциплин И.П. Волков подчеркивает значение самостоятельного создания ребенком творческого продукта. В статье «Какой я вижу современную школу» он подчеркивает необходимость учитывать способности и склонности детей к саморазвитию в их практической деятельности. Для учителя литературы Е.Н. Ильина ученик является смыслом жизни. Он должен быть не просто равным учителю, но выходить на первый план, проявляя свои способности и инициативу. В работах «Искусство общения», «Шаги навстречу», «Путь к ученику» педагог-новатор рассматривает урок как сотворчество с учеником.

Возрождение в России исследований в области педагогической антропологии в конце XX в. по-новому высветило идею понимания учителем ребенка. В работе Л.М. Лузиной «Понимание как духовный опыт (о понимании человека)» раскрываются особенности понимания как принятия ценностей другой личности. Описываются педагогически значимые приемы и условия понимания Другого. Воспитание человека с позиций его понимания требует от учителя умений «переживания» – соотнесения своего жизненного опыта с опытом другого человека; «личностного слушания» – выражения желания понять другого; «интерпретации» – осмысления действий, поступков с позиций своего опыта. Необходимым условием понимания ребенка становится диалог. Идея понимания ориентирует учителя на формирование надпредметных антропологических знаний. В понимании человека Л.М. Лузина предлагает опираться на его широкие природные, культурно-исторические, общечеловеческие, социально определенные,

индивидуальные, ценностные характеристики. В конечном счете, понимание трактуется как постижение человека во всей его целостности [4].

Идея понимания ребенка в современных исследованиях требует формирования у учителя нового типа мышления, диалогического по своей сути: умений выразить свою смысловую позицию, понять смысловую позицию партнера, дополнить ее, обосновать, изменить. В диалоге возникает проблема интерпретации проявлений внутреннего мира его участников. Понимание нацелено на раскрытие духовного мира личности, а этот процесс далеко не прост. Духовная сторона достаточно закрыта от познания Другим. Нужно принимать во внимание сложность и глубину ее формирования, иметь хотя бы общие представления о ценностях личности, о самом человеке.

Актуализируются психологические знания о понимании как способности овладения духовной и материальной культурой человека, средствами ощущения, восприятия, мышления, представлений, впечатлений, эмпатии, рефлексии, интерпретации. Подчеркивается значение совместной деятельности для понимания человеком человека, активный характер этого процесса. А.А. Бодалев подчеркивает: «...если человек хочет, чтобы его правильно понимали окружающие, ему необходимо быть общественно активным» [1, с. 24]. Изучается проблема формирования навыков понимания человека у самого ребенка. А.А. Бодалев выделяет педагогические аспекты понимания дошкольника и школьника. У дошкольника преобладают первичные представления о человеке – как он трудится, как слушает взрослых, какие у него физические особенности. У школьника формируются обобщенные представления, умения оценивать разные стороны личности.

Изучение идей педагогической антропологии о понимании ребенка в отечественной школе на разных этапах ее развития позволяет выделить ряд педагогических задач:

1. Задачи проникновения во внутренний мир ребенка:

- понимание природы ребенка;
- понимание ценностей ребенка;
- понимание его смысловых позиций;
- понимание и интерпретация его поведения;
- идентификация с ребенком, отражение его внутреннего мира;

2. Задачи по организации диалога в процессе педагогического общения:

- направление смысла общения на ребенка, переключение на него;
- сопереживание ребенку;
- регуляция совместной деятельности;
- умение раскрывать природное стремление ребенка к развитию, к деятельности, к совершенствованию;
- ведение ребенка к пониманию человека.

3. Задачи формирования профессиональных умений: развитие коммуникабельности, наблюдательности, внимательности к ребенку, способности к сопереживанию, эмпатии, контактности.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология общения. Избр. психол. труды. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.
2. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. М., 1901.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования. Пг., 1915.
4. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков, 1997.
5. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.
6. П.Ф. Каптерев о семейном воспитании: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. и авт. коммент. И.Н. Андреева. М.: Академия, 2000.
7. Степашко Л.А. Философия и история образования: учеб. пособие для студ. вузов. М.: МПСИ: Флинта, 1999.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.: 1950. Т. 8.
9. Феофан Затворник. Путь ко спасению. Письма о христианской жизни. Поучения. М.: Лепта, 2002.