

ГУМАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Янчукович О.В.

Минский государственный лингвистический университет
olgagolota@yandex.ru

Аннотация. В аспекте классической «идеи университета» воспитание личности обозначено в качестве приоритетной цели. Рассмотрено понятие «жизни как искусства», получившее обоснование в концепции человечности и гуманизма Э. Фромма. Введение обучающегося в искусство жить тематизировано в качестве актуального направления гуманизации воспитательной деятельности. Обсуждены возможности использования антропологического подхода в практике воспитания.

Ключевые слова: человек, человечность, воспитание, искусство жить, гуманизация, антропологический подход.

Осмысление взглядов классиков «идеи университета» (С. И. Гессен, Дж. Г. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Шелер, К. Ясперс) позволяет увидеть назначение университета в неразрывном единстве целей: обучение специальным профессиям, исследование, образование (воспитание) личности [1]. При этом существенными видятся следующие замечания.

Во-первых, ограниченная цель отвергает саму идею университета, ликвидирует его духовную сущность. В результате односторонней специализации всякого знания, «вспучивания» специальных дисциплин студент обретает слишком много знаний и слишком мало *способности изложить собственную позицию*, слишком мало *ответственности* и со-ответственности за выражение собственного мнения [2, с. 487]. В этой связи высшим и неотъемлемым принципом университета является *связь исследования и обучения* [1, с. 70]. В таком случае процесс познания становится процессом творческого постижения истины и открытия.

Во-вторых, в весовом отношении целевых ориентиров университета именно образованию (воспитанию) личности придается большее значение. Главное назначение университета состоит в том, какой он воспитывает личность. В процессе университетского образования у студента формируются ясная картина мира и обоснованное мировоззрение, субъектный опыт принятия решений, приверженность бытийным ценностям, устремленность к раскрытию и реализации своего личностного потенциала. Если в университете не «существует флюид духовной жизни как фон мышления» [1, с. 69], он становится «застенчивым вузом», то есть специальной высшей школой с «нечистой совестью» [2, с. 486].

Системой отсчета, в пределах которой становятся ясными суждения о смысле и назначении воспитания в принципе, выступает концепция человеческого. Обратимся к фундаментальной концепции человечности и гуманизма Э. Фромма. Значимым видится следующее антропологическое допущение: *«сама жизнь есть искусство, в сущности самое важное и самое трудное и сложное искусство для человека»* [3, с. 31]. Объектом этого рода искусства является жизнедеятельность, то есть процесс развертывания и осуществления всех потенциалов человека. Овладение искусством жить позволяет обрести полноту бытия и подлинное ощущение счастья.

Человек преуспевает в этом искусстве, если формирует продуктивное отношение к себе и к миру. По определению, продуктивность – это ощущение себя «неким воплощением своих сил» и творцом. Человек наделен силами разума, которые позволяют ему расширять свое знание действительности, а значит приближаться к истине; выстраивать философию жизни; критически анализировать свой опыт и понимать, что способствует развитию, а что препятствует. Поскольку личность наделена силами любви, она способна понимать мир и делить свою человечность с другими. Любовь к человечеству неотделима от любви к себе. На способности любить (на заботе, уважении, ответственности и знании) основано утверждение своей жизни, счастья, свободы и развития [4].

Важно понять, что от рождения человеку дана возможность прожить осмысленную, счастливую и продуктивную жизнь. Вместе с тем, нельзя не признать вслед за Э. Фроммом, что человек предпочитает расходовать свою энергию на достижение иных целей – успеха, престижа, власти. Можно сказать иначе: человек отчужден от себя, его мироощущение определяется

выбором жизненной позиции «иметь», но не «быть»; он «имеет много», но не «является многим» [4, с. 316].

Как вид деятельности искусство жить требует определенных знаний. Это антропологические знания о человеке, его природе и возможностях проявления. Кроме того, это знание самого себя: своей системы ценностей, позволяющей найти некий смысл в окружающем мире и обустроить его; своих принципов, следуя которым стоит принимать решения и действовать; своих интересов; своей способности к любви и продуктивности. Овладевая умениями критического мышления, самопознания и саморефлексии, субъект преуспевает в искусстве жить.

Осмысление антропологических воззрений Э. Фромма позволяет утверждать в качестве одного из важнейших направлений гуманизации воспитательной деятельности введение обучающихся в искусство жить.

Следует отметить, что построение воспитательной деятельности на основе антропологического подхода видится перспективным. Значение этого подхода состоит в переориентации педагогом усилий в своей профессиональной деятельности. Особую актуальность приобретает создание нравственной среды, в которой удовлетворяются подлинно человеческие потребности обучающихся: в исследовании и творчестве; в реализации личностного потенциала; в системе жизненных смыслов и ценностных ориентаций; в соотнесенности и единении с миром; в выражении способности мыслить и чувствовать, в переживании себя как творца своей жизни, в свободе.

Введение обучающихся в искусство жить основано на понимании воспитания как категории бытия, а не знания и переживания (М. Шелер). В свете онтологического смысла воспитания значение антропологического подхода и в том, что «в качестве методов, средств и форм воспитания осмысливаются и вводятся в ткань воспитательного процесса имманентные человеческой жизни модусы – общение, понимание, диалог, *со-страдание*, *со-переживание*, встреча, любовь, разочарование и т.п. – все то, что сохраняет саму жизнь» [5, с. 195].

Гуманность антропологического подхода к воспитанию личности состоит в изменении практик общения: в отказе педагога от монологизма в пользу диалога. Монологизм, проследуем за мыслью М.М. Бахтина, – это отрицание равноправности сознаний в отношении к истине. В монологических формах культивируется презрение к непосвященным, преобладают профессионализмы, терминологизмы. В противовес монологу диалог – это особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями, это встреча, соприкосновение и борьба разных индивидуальностей, пересечение кругозоров. В диалоге появляется особое – полемическое – отношение к другому, уважение его индивидуальности. Поэтому только в диалоге можно увидеть и понять внутреннего человека (его конкретность (имя), целостность, ответственность, неисчерпаемость, незавершенность), увидеть и понять личность и саморазвивающуюся логику этой личности [6]. Диалоговый характер взаимодействия создает искомую творческую атмосферу, которая дает субъектам ощущение свободы, позволяет иметь свою ценностно-смысловую позицию, раскрывать и реализовывать способности к любви и продуктивности.

Ценность воспитания напрямую связана с личностью педагога. Нельзя не согласиться с утверждением К.Д. Ушинского: «... личность воспитателя значит все в деле воспитания...» [7, с. 169]. Вполне очевидно, что с гуманизацией воспитательной деятельности меняются требования к уровню личностно-профессионального развития педагога. Главный вектор этих изменений связан с переходом к образу преподавателя, творческого, владеющего духовной свободой мысли, открытого к диалогу и способного понимать ответственность диалога, обладающего антропологическим знанием и гуманитарным мышлением.

Педагогам, как следует из рассуждений философов образования, следует перестать быть бюрократами, «скрывающими за своей ролью бюрократических раздатчиков знаний отсутствие жизненности» [3, с. 307]. В процессе своей профессиональной деятельности важно знакомить студентов с собственным процессом познания и благодаря этому с «духом наук», а не с мертвыми результатами знания [1, с. 70]. Необходимо проявлять веру в личность, веру, которая в идеале предназначена для поддержки и повышения ее уверенности в себе. Доверяя своему ученику, педагог способствует развитию у него самостоятельности мысли и действий, тем самым поддерживая его собственные шаги к свободе и ответственности [8, с. 283]. Педагогу надлежит стать «духовным воспитателем» и оказывать влияние на своих воспитанников в качестве «личностного образца образованности» [2].

Избрание антропологического подхода в качестве ориентира своей профессиональной деятельности спасает преподавателя от замыкания на своем учебном предмете и выводит в пространство диалога, исследования, фасилитации духовного развития личности студентов и формирования их как субъектов своей жизни.

Литература

1. Ясперс К. Идея университета. Минск, 2006.
2. Философская антропология Макса Шелера: уроки, критика, перспективы/ отв. ред. Д. Ю. Дорофеев. М., 2011.
3. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
4. Фромм Э. Душа человека. М., 1992.
5. Степанов И. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М., 2008.
6. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т 5. М., 1996.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т.1. М., 1988.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.,1990.