**Монолог**  Марина БИТЯНОВА, кандидат психологических наук,

директор центра психологического сопровождения образования «Точка ПСИ»,

профессор МГППУ

**ВО ТЬМЕ НОЧИ И ПРИ СВЕТЕ ДНЯ**

*Антропологический подход в образовании*

Двадцатый век породил диаметрально противоположные смыслы для толкования сущности процесса образования:

— как искусства обманывать насчет происхождения, обманчиво скрывать унаследованное душой и телом плебейство (Ф. Ницше);

— как отклонения от целого, попытки втиснуть новых учеников в общество людей, уже потерпевших неудачу (А. Менегетти);

— как знакомства молодого человека с лучшей частью человеческого наследия (Э. Фромм);

— как процесса питания души и сердца ребенка всеми лучшими, высшими, возвышающими, одухотворяющими образами (Ш.А. Амонашвили).

Слово «образование» охватывает следующие семантические поля: а) процесс создания, порождения чего-то нового, б) формирование чего-либо согласно заданному образцу, в) нечто структурно сложное. Все эти значения сегодня в ходу.

Так, в процессе образования идет формирование нового типа людей — Человека культурного, образованного. И внешне, и, что важнее, внутренне этот тип людей отличается от прочих тем информационным, ценностным содержанием, которым он овладел и продолжает овладевать. Человек культурный порождается образованием.

У этого процесса есть определенные, внешне заданные цели. Отбор содержания и форм образования происходит в соответствии с этой целью. И цель эта связана с человеком, теми качествами и способностями, которые в нем предпочтительно сформировать. В образовании всегда есть эталон, образец Человека образованного, в соответствии с которым разворачивается процесс и оцениваются его результаты.

Образование — это самое главное понятие по отношению к ребенку, приходящему в школу или уже покидающему ее.

Образование — это то, что с ним происходит, и то, чем он становится.

Образование — это процесс, в который его включили на входе, и его личное достояние на выходе.

Конечно, мы чаще говорим «ребенок учится» или «ребенок воспитывается» в школе. Но правильнее говорить, хотя это, может быть, пока немного непривычно, «ребенок образовывается», то есть формируется по образу и подобию того образца Человека образованного, который взрослые заложили в содержание и формы его школьной жизни — урок, перемену, кружок, общешкольный праздник, классный час, экскурсию и пр.

Сегодня в педагогической профессии параллельно сосуществуют три принципиально различных способа бытия и, соответственно, три возможности строить педагогические процессы и педагогическую деятельность: парадигма традиции, технократическая и гуманитарная парадигмы. Доминируют «знаньевый» и антропологический подходы к пониманию сути педагогической деятельности.

***Два подхода***

Для педагога, живущего в рамках «знаньевого» подхода, основные ценности и смыслы педагогической деятельности помещены вовне. Профессиональной ценностью становится объективное, точное знание и четкие правила его передачи ученику. Для учителей такого типа во все времена был актуален девиз «знание — сила», а любой результат процесса обучения или воспитания может быть оценен в системе «да — нет», «знает — не знает», «воспитан — не воспитан», «владеет навыком — не владеет». При этом оценка качества знаний (поведения) переносится и на личность. В данном подходе всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона (нормы, стандарта), по которому сверяется уровень обученности, воспитанности, профессиональной подготовки.

Многообразными могут быть методики: от репродуктивных до интерактивных. Суть остается та же: задачей педагога либо автора обучающей программы является нахождение и передача алгоритма, позволяющего «завести» эталонное содержание в сознание и поведение ученика и обеспечить как можно более полное и точное его воспроизведение.

Обучение в рамках «знаньевого» подхода ведется по принципу «черного ящика», и педагогу в конечном счете оказывается интересен лишь вход и выход информации. Физиологическая, психологическая, нравственная цена, которую платит ученик за усвоение; моменты деформации разума, души — все это для него не столь значительно, а иногда просто непонятно и чуждо. Важнее всего результат, который, кстати, почти всегда добросовестно достигается, ибо в нем, формальных его показателях, в соответствии норме, стандарту — сила учителя и ученика.

По мере стремления человечества в ходе воспитания и обучения проникнуть в глубины субъективного мира, формировался гуманитарный, антропологический подход, где основной профессионально-педагогической ценностью становится определенный человек — его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. В этом великий смысл образования как процесса культурологического: «Образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнетворчеству» (Е.В. Бондаревская). Есть и не менее важный антропологический смысл: образование суть обретение человеком своего образа — неповторимой индивидуальности, творческого начала: «Формы вещей, неразличимые во тьме ночи, становятся зримыми и отчетливо являют себя при свете дня. Точно так же образование вылепливает и высвечивает образ этого человека и делает отчетливо зримым его уникальную непохожесть и отличенность от всех иных и всего иного» (М. Тищенко).

Педагогический процесс в гуманитарном варианте богат импровизациями, построен по принципу диалога (полилога). Здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна.

Одна из основных идей гуманитарного подхода — ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. Это значит, что в гуманитарном пространстве учителю интересен любой ученик, поскольку здесь важны не только и не столько конкретное знание (качество опыта), но в первую очередь путь к нему, отношение, оценочное суждение. В этом режиме становится возможным такое обучение, когда оба учатся: и ученик, и учитель.

Скорость и успешность обучения в такой системе зависят от уровня коммуникативной культуры, от индивидуальных способностей ученика и учителя проникнуть в суть познавательной или жизненной проблемы. Существуя в антропологическом подходе, педагог получает возможность все время обогащаться в профессиональном общении с учеником. Для него будут характерны диалоговые, игротехнические, проективные, исследовательские технологии, где используются языки естественного общения людей. В логике антропологического подхода возникает естественная возможность работы подрастающего человека со своими недостатками и проблемами в развитии.

***В поисках философской основы***

Концепция К.Д. Ушинского — создателя самой идеи педагогической антропологии, целостной науки о человеке в контексте его воспитания и саморазвития, к сожалению, в нашей стране долгое время не развивалась. Его имя снова зазвучало для нас только в трудах современных психологов и педагогов.

Философия образования (преимущественно зарубежная) за последние сто с небольшим лет прошла серьезный путь, и сегодня мы, разрабатывая ценностно-целевые основания своей деятельности, можем опираться на накопленные ею знания.

***Представим тезисно наиболее значимые для нас:***

1. Одно из самых существенных свойств человека — его принципиальная незавершенность. Человек — существо, превосходящее само себя и мир, принципиально незавершенное, открытое для мира, для возможностей действия, способное и вынуждаемое делать выбор (М. Шелер).

2. Образование есть неотъемлемый признак самого бытия человека, направленный и изнутри мотивированный процесс становления и самостановления человека (Г. Ноль, О. Больнов).

3. Человек не может быть полноценно описан и понят вне таких категорий и понятий, как «жизнь», «свобода», «смысл», «совесть», «достоинство», «творчество», «риск», «трагедия», «кризис», «событие» и др. (В. Слободчиков).

4. Конкретные условия и механизмы воспитания могут быть адекватно описаны только с позиций «детоцентризма» (при понимании ребенка в контексте целей и смыслов его существования, его психологической и биологической природы) (А. Орлов).

5. Процесс воспитания имеет принципиально диалогическую природу, он построен на встрече «Я» и «Другого» (М. Бубер).

6. Детство — самоценный период человеческой жизни, ключ в понимании природы человека (К. Ушинский).

В рамках антропологической парадигмы понятия образования и сущности человека рассматриваются в неразрывной связи. Педагогическая антропология задает нам общие принципы понимания самого назначения образования. Образование — социально-культурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческого качества на основе систематизированного в содержательном и процессуальном отношении воспитания и обучения (И.А. Колесникова). Основное содержание образования — компетенции и способности человека, формируемые в процессе обучения и социализации. Знания — «строительный материал», средство развития человека. Выбор учебного материала вторичен по отношению к задачам развития ребенка (возрастным, индивидуальным). Педагогическая деятельность — это деятельность по созданию условий саморазвития, самообразования людей, по обеспечению для них пространства выбора, возможностей свободного и творческого действия (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

***Становление, формирование, преобразование***

Из всего предшествующего разговора мы видим, что центральным понятием, характеризующим антропологически ориентированное образование, является понятие развития.

Образование, по сути дела, и есть процесс целенаправленного развития, который приводит к определенному результату — становлению человека, обретению им культурно значимых качеств, способностей и возможностей. Эти способности (они, а не сами по себе знания, обретаемые в процессе обучения!) позволяют ему стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей — рефлексии, самосознания, способности к диалогу и проектировочной деятельности и др.

Слово «развитие» первоначально означало «развертывание свитка при чтении». Похожее толкование словосочетания «развитие мысли» мы находим у Цицерона: то, что было свернуто в сознании говорящего, разворачивается через его речь перед слушателями.

В настоящее время понятие «развитие» стало естественной и неотъемлемой частью мировоззрения человека. Оно применяется для характеристики самых разных процессов в живой и неживой природе. Понятие, которому чуть больше двухсот лет, сегодня одно из ключевых в культуре.

Для нас важно различать три вида развития с точки зрения причин, его обусловливающих (по В. Слободчикову).

**Становление** — естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой причины, запускающей (поддерживающей) изменения, и до закономерных следствий. Возрастное развитие, особенно в период от младенчества до юности, имеет довольно устойчивые и четкие характеристики становления. Есть закономерные этапы физического, психофизиологического, умственного и эмоционально-волевого развития. Для данного этапа цивилизации характерны и определенные закономерности становления личности человека.

**Формирование** — процесс изменения деятельности, способов и средств развития, имеющихся в распоряжении человека, движение от социокультурного образца к его внутреннему присвоению. Процессы и закономерности формирования — сердцевина всего образования. Это то содержание, которое мы хотим с помощью педагогических средств «переложить» из внешнего культурного окружения ребенка в его внутренний мир.

**Преобразование** — процесс саморазвития, движения человека по целям, ценностям и смыслам своего существования. Преобразование присоединяется к процессам становления и формирования на определенных этапах развития, а к подростковому и юношескому возрасту становится (должно стать!) доминирующим. Само по себе это не происходит, так как способность к саморазвитию должна быть выращена в человеке, в том числе — в процессе формирования.

Таким образом, развитие ребенка — сложный процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе становление, формирование и саморазвитие.

***Задачи развития и образовательный процесс***

Для антропологической педагогики центральным понятием, определяющим и содержание, и форму педагогической работы, является понятие «задачи развития».

Р. Хавигхерст дает следующее определение понятию «задача развития»: это задача, которая лежит на полпути между требованиями общества и потребностями индивида. Успешное и своевременное решение такой задачи делает человека счастливым и облегчает решение задач развития последующих возрастов. Неуспех в решении задач развития ведет к ощущению несчастливости, к общественному осуждению и сложностям в решении будущих задач развития.

Для нас важны две различных, но взаимосвязанных между собой составляющих этого понятия.

С одной стороны, задачи развития — это то, что имеет отношение к самому ребенку, процессам его становления и формирования на определенном возрастном этапе. Задачи развития, а затем и саморазвития связаны с самой логикой движения ребенка от одной социокультурной ситуации к другой, от одного физиологического возраста к другому, с ведущей деятельностью, системой отношений с другими людьми, а с определенного момента — с собственными ценностями и смыслами жизни.

С другой стороны, задачи развития — это то, что предлагается взрослыми (в нашем случае — педагогами, образовательной средой школы) для усвоения, переработки и превращения в то самое внутреннее содержание, о котором мы говорили ранее.

Задачи развития — это то образовательное содержание, которое предлагает антропологически ориентированная школа ребенку определенного возраста, обладающему теми и иными индивидуальными особенностями. Это содержание может «упаковываться» в урок, внеурочное мероприятие, оформление образовательной среды, формы общения взрослых с учащимися и учащихся между собой.

Однако за каждой формой, содержанием и методикой каждого урока учитель (и любой другой специалист школы) видит задачу развития, удерживает ту развивающую цель, ради которой все это было придумано и воплощено.

***Задачи развития рождаются при слиянии (или сложном переплетении) трех источников:***

— задачи формирования тех важнейших человеческих качеств и способностей, ради которых и существует образование;

— задачи возрастного развития, вытекающие из внутренней логики становления психики человека на данном этапе и требований социокультурной ситуации, в которой здесь и сейчас живет ребенок;

— задачи данного ребенка, связанные с его индивидуальными особенностями и возможностями.

***Социокультурные задачи развития ребенка в процессе образования*** — это те важнейшие человеческие способности и качества, умения и обретенные возможности, которые являются результатом образования. Обретение их делает индивида частью культуры, общества, субъектом развития человеческой цивилизации и саморазвития. На уровне метафоры мы назвали их «струнами» развития в процессе образования. В антропологическом подходе можно говорить о следующих «струнах», или социокультурных задачах развития человека в процессе образования.

**Самосознание** — осознание и оценка самого себя как субъекта деятельности, отношений с другими людьми: своего нравственного облика, интересов, ценностей, идеалов, мотивов.

**Рефлексия —** процесс осознания человеком процессов своего внутреннего мира: как я мыслю, что я чувствую, что я хочу.

**Саморазвитие** — развитие как цель, поставленная самим человеком, как результат преобразования им самого себя.

**Мышление** — психическая деятельность, благодаря которой человек обнаруживает общие объективные отношения и структуры вещей и использует их для регуляции своих действий.

**Целеполагание** — умение ставить цель на основе требований ситуации (учебной задачи) или собственных желаний и выстраивать последовательность шагов по ее достижению.

**Саморегуляция** — умение управлять своим эмоциональным состоянием, реакциями, психическими процессами, понимая и принимая поставленную цель или требования ситуации (условия задачи).

**Самоопределение** — сознательное выявление и утверждение собственной позиции в проблемной ситуации, совершение поступков на основе выбора.

**Сотрудничество** — отношения, построенные на уважении и принятии интересов и позиции других людей как равноценных собственным.

**Диалог** — способность к объединению своих усилий с усилиями других людей для достижения общей цели.

Удерживать в каждом возрасте ту или иную социокультурную задачу, облекая ее решение в адекватные формы, — очень важная составная часть профессионализма педагога.

***Принципы проектирования***

Для того чтобы «настроить» работу школы на решение задач развития — социокультурных, возрастных, индивидуальных, при проектировании ее деятельности необходимо учесть ряд очень важных антропологических положений.

Прежде всего — создание условий для целостного проживания ребенком всех образовательных ситуаций, предлагаемых взрослыми. Человек — целостное телесное существо, субъект деятельности и общения с другими людьми, обладающий внутренним миром, даром познания самого себя и мира вокруг. В различных антропологических традициях можно увидеть разные подходы к определению этой целостности. Для христианской антропологии характерно выделение трех сторон целостности — телесной, душевной и духовной. В психологической антропологии В.И. Слободчиков выделяет три аспекта человеческого «Я»: индивид, личность и индивидуальность.

Для решения задач проектирования образовательной среды можно выделить следующие аспекты целостного «Я» человека:

Целостность ребенка в школе — это представленность его в основных ипостасях человеческого существования, в системе социальных отношений и разнообразных видов деятельности. В традиционном варианте построения образовательного процесса, несомненно, есть место ребенку, но он представлен в таком образовании преимущественно одной стороной своей целостности — как «субъекта восприятия информации и нормативного общения». Другие стороны «Я» ребенка также проявляются в ситуациях школьного общения и взаимодействия, но в большинстве случаев они квалифицируются как нарушение течения образовательного процесса (дисциплины, норм учебного труда, норм общения со взрослыми и пр.). По сути дела, школа нередко провоцирует фрагментарное включение ребенка в те или иные образовательные ситуации или отношения. Вследствие этого ученик ощущает себя в школе дискомфортно, школьная среда не предоставляет ему возможностей для развития значимых сторон его человеческой сущности.

Достижение целостности — это создание в рамках образовательной среды школы в целом или отдельных ее аспектов условий, позволяющих ребенку реализовывать и развивать разнообразные стороны своего «Я», переживать состояние целостности на интеллектуальном, эмоциональном, физическом и духовном уровнях. Этому должны быть подчинены все аспекты образовательного процесса: содержание учебных предметов, технологии и методы обучения, стиль общения учителя и ученика, содержание их общения, система дополнительного образования, воспитательная и психологическая работа, оформление школьного пространства и др.

Не менее важной является реализация принципа активности ребенка в образовательном процессе. И это — второе важное положение. В антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции. Главное — что эта активность (даже если она умело создана извне) управляет ребенком изнутри, помогает ему преодолевать трудности, идти к цели, самостоятельно решая задачи собственного развития.

Обеспечение целостности существования ребенка в школе и поддержка активности — это задачи, требующие специальной (целенаправленной и продуманной) деятельности педагогического коллектива. Работа с детьми должна насыщаться условиями и возможностями для развития различных сторон человеческого «Я». Результатом такой деятельности будет развитие тех или иных качеств и способностей ребенка.

**Создавая архитектурный проект**

Образование есть процесс целенаправленного развития, который приводит к определенному результату — становлению человека, обретению им культурно значимых качеств и способностей. Эти способности позволяют ему стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей — рефлексии, самосознания, способности к диалогу, проектировочной деятельности и т.д. Предметные и межпредметные знания, предметные и общеучебные умения и навыки выполняют в ходе этого целенаправленного развития роль «строительного материала», с помощью которого происходит сначала созидание, а затем и самосозидание человека как субъекта культуры.

Если продолжить эту метафору, то становятся понятными приоритеты и иерархии педагогической деятельности. Выбор строительного материала вторичен по отношению к архитектурному проекту. В свою очередь, этот проект, с одной стороны, привязан к местности, ансамблю других сооружений, а с другой — отражает идею, творческий замысел автора или коллектива авторов. Так же и знания вкупе с умениями и навыками не обладают самостоятельной ценностью, а приобретают ее в контексте некоторой идеи и целей, поставленных педагогами в отношении развития личности конкретных учеников, в контексте задач развития.

***Построение системы работы школы на основе антропологического подхода предполагает, как минимум, два важных шага.***

Первый шаг — проектирование образовательного процесса и образовательной среды школы на основе антропологических принципов: 1) целостности ребенка в процессе образования, 2) его собственной активности в освоении предлагаемого содержания, 3) ориентации на развитие качеств и способностей человека как субъекта культуры.

Второй шаг — построение системы деятельности всех специалистов школы на основе задач развития школы и ребенка, организация постоянного сотрудничества этих специалистов.

Такая система работы предполагает деловое взаимодействие всех специалистов школы, создание условий для решения задач развития всех учащихся школы и каждого ребенка в отдельности. Система выстраивается и регулируется на различных уровнях:

— ценностно-целевом: единый взгляд на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования;

— содержательном: общее представление о портрете выпускника, задачах развития для различных школьных возрастов, конкретных учащихся школы;

— технологическом: построение каждым специалистом своей деятельности на основе поставленных задач развития;

организационно-управленческом: создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы средств и форм взаимодействия специалистов.

Вернемся к понятию качества образования. С нашей точки зрения, антропологический подход представляет собой ту методологическую базу педагогической деятельности, которая обеспечивает все «этажи» процесса выработки критериев оценки качества образования: раскрывает само понятие, фиксирует эталонные требования к результату (через описание обретенных человеком качеств и способностей), определяет требования к содержанию и процессу педагогического взаимодействия, настроенного на решение задач развития учащихся.

Отдельная задача, очень непростая, но понятная в контексте общих антропологических положений, — это выработка конкретных критериев и показателей образованности учащегося и критериев «нацеленности» образовательного процесса на эталонный результат, возрастные и индивидуальные задачи развития. Коллектив нашего центра вместе с психолого-педагогическими коллективами целого ряда российских школ занимается в настоящее время проектировочной деятельностью по разработке и внедрению таких показателей.

ЛИТЕРАТУРА

Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.– Воронеж, 2000.

Битянова М.Р. Антропологический подход к решению проблем успешности обучения ребенка в школе / М.Р. Битянова, О.И. Глазунова. Московский городской психолого-педагогический университет; Психологический институт РАО // Психологическая наука и образование. —

2005. — № 1.

Битянова М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Науч.-методич. пособие для психологов и педагогов. — М.: МГППУ, 2006.

Битянова М.Р. Разработка и внедрение гуманистической модели образовательной системы:

учеб.-методич. пособие / Битянова М.Р., Беглова Т.В. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.

Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. — СПб.: Детство-ПРЕСС, 2001.

Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М.: Смысл, 2002.

Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000.

Слободчиков В.И., Исаев, Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. —

М.: Школа-ПРЕСС, 1995.

Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — М., 1994.