И. М. Дугин

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КОРПУСОВ

В статье показано, что на современном этапе развития гуманитарного знания наиболее полное представление о человеке и его нравственном опыте позволяет получить антропологический подход, что позволяет опираться именно на него при организации нравственного воспитания учащихся кадетских корпусов. Особое внимание автор обращает на причины, мешающие реализации антропологического подхода в педагогической практике.

Фундаментальный труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» и другие работы ученого, посвященные нравственному воспитанию, стали для российских педагогов четким психолого-педагогико-антропологическим ориентиром. Только за последнее десятилетие усилиями А. М. Бим-Бада, Р. У. Богдановой, В. И. Гинецинского, Е. И. Исаева, В. Б. Куликова, В. С. Леднева, Л. М. Лузиной, В. Л. Матросова, Л. К. Рохлевской, В. И. Слободчикова, Ю. С. Тюнникова, В. В. Чистякова и многих других ученых теория и методология антропологического подхода получили существенное развитие. Однако изучение организации нравственного воспитания учащихся в ряде кадетских корпусов Санкт-Петербурга показало, что в значительной части педагоги, знакомые с теорией антропологического подхода, на практике остаются приверженцами традиционной «директивной» педагогики. Анализируя причины данного противоречия, автор пришел к выводу о том, что одной из них является то, что профессиональное мышление многих педагогов еще не полностью освободилось от некоторых мировоззренческих установок, которые сложились в отечественной философии, психологии и педагогике за длительный период их ориентации на естественно-научную парадигму в гуманитарных науках. Эти установки действуют, не всегда осознаются, но всегда ощутимы в результатах педагогической деятельности, поэтому назовем их, вспомнив Ф. Бэкона, «идолами», затрудняющими внедрение плодотворных педагогических идей в учебно-воспитательный процесс. Раскроем содержание этих «идолов» и покажем их принципиальную мировоззренческую оппозиционность гуманистическим идеям антропологической педагогики.

«Идол» первый — ***онтологический*** — связан с редукцией человека к уровню объективной реальности, к объекту с изначально фиксированной и неизменной сущностью. Известно, что на уровне объективной реальности любое сущее сполна определяется извне, в принципе (то есть при наличии соответствующих средств) полностью познаваемо и управляемо. Отношение субъекта к данному уровню бытия строится по принципу «Я — Оно» (объект, вещь). «Человек не может жить без Оно. Но тот, кто живет только с Оно, — не человек» — справедливо полагал М. Бубер[1]. Ведь если человек мыслится лишь как объект, то с ним можно осуществлять любые манипуляции. Поэтому сущность нравственного воспитания в масштабах данного уровня сводится к субъект-объектному взаимодействию педагога и учащегося, то есть к управлению или технологии, основанным на данных науки и нацеленным на получение «педагогического продукта» с заранее определенными личностными параметрами.

Понимание сущности нравственного воспитания в контексте антропологического подхода кардинально иное. Антропологически ориентированный педагог признает, что очень многое в проявлениях человека как субъекта может быть объективировано и адекватно отражено научным познанием и тем самым превращено в объект управления. Многое, но далеко не все, ибо субъект в антропологическом измерении никогда не бывает tabula rasa, и субъективность не может быть до конца сведена к интериоризации объективного. Взаимодействуя с учащимися в педагогическом процессе, антропологически мыслящий и действующий педагог всегда будет учитывать наличие в них ядра субъективности, которое К.-А. Сартр называл

«нерефлектируемым coqito», В. А. Лефевр — «экзистенциальным вакуумом», а Н. А. Бердяев — духовностью. Именно это ядро в конечном итоге и определяет неповторимый облик каждого из людей, лежит в основе нравственных решений и обеспечивает постоянный выход человека за свои пределы, его открытость миру, постоянную изменчивость, синхронную с обновляющимся в процессе его активной деятельности миром. Поэтому нравственное воспитание в контексте антропологического подхода — это педагогическая форма субъект-субъектного взаимодействия между воспитателем и воспитуемым. Соразмерное человеческой природе, открытости человека миру, оно понимается как процесс, который принципиально не может быть завершенным, ибо изменчивый мир требует постоянной корректировки педагогических целей и идеалов. Можно сказать, что это — своеобразное педагогическое программирование развития личности (что надо сделать воспитателю, чтобы сохранить человеческое в другом — в воспитаннике) и помощь воспитаннику в процессе саморазвития проявить творческие способности, духовное богатство, выразить индивидуальность. Его наиболее адекватной формой является диалогическое общение, герменевтическое понимание (сопереживание, вчувствование), сущность которого наиболее полно и выражается в нравственном отношении к другому человеку. К сожалению, нравственное воспитание учащихся в кадетских корпусах основано преимущественно на внушающем монологе командира, а не на участном убеждающем диалоге педагога.

Педагогический опыт свидетельствует, что нравственное воспитание может быть основано на принуждении. Пример тому — педагогическая система И. Ф. Гербарта, многое из которой было заимствовано отечественными военными педагогами, использовалось ранее и используется по традиции сегодня при воспитании и обучении учащихся кадетских корпусов. Антропологическое понимание нравственного воспитания категорически отвергает такой подход. Поскольку свобода — это атрибутивная характеристика человека как субъекта, то важнейшей особенностью нравственного воспитания как процесса антропологического является то, что оно основывается на человеческой свободе, на любви к добру, а не на принуждении, насилии, страхе наказания. На эту особенность нравственного воспитания обращали внимание многие выдающиеся представители отечественной психолого-педагогической науки. Так, например, Л. С. Выготский отмечал: «Всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно»[2]. Анализируя недостатки нравственного воспитания, основанного на несвободе, выдающийся отечественный ученый полагал, что оно не может быть успешным по следующим причинам:

во-первых, такое воспитание, запугивая слабого, вызывает сопротивление у сильного;

во-вторых, способствует формированию у личности самолюбования своими поступками, что педагогически некорректно;

в-третьих, фиксируя внимание воспитуемых на их проступках, оно тем самым провоцирует к их совершению[3].

Обратим внимание и на другие негативные последствия воспитания, основанного на принуждении, которые затрудняют нравственное развитие учащихся и которые удалось выявить при

изучении учебно-воспитательного процесса в кадетских корпусах:

- в случае доминирования в воспитательном процессе принуждения поведение учащихся со временем приобретает защитно-оборонительный характер;
- по причине регулярного применения в ходе воспитания принуждения происходит постепенная адаптация к нему со стороны учащихся, что заставляет педагогов изыскивать более сильные формы принуждения, использовать в качестве средства воздействия коллектив;
- поведение, усвоенное учащимися в результате систематического принуждения, становится стереотипным, учащиеся фиксируются на деталях, у них формируется тревожность. В конечном итоге поведение учащихся лишается творческого содержания и внутренней свободы, жестко структурируется, становится менее вариативным.

Воспитание же, в ходе которого приоритет отдается ненасильственным приемам взаимодействия с учащимися, придает их поведению свободный характер, превращает его в средство самореализации. В итоге поведение, усвоенное учащимися, становится более гибким, творческим, легко трансформируемым, адаптивным, что приводит к развитию у них положительных чувств, симпатии, аттракции по отношению к воспитателям и более терпимого отношения к несовершенству товарищей. Естественно, что такие качественные изменения в поведении учащихся способствуют их нравственному развитию.

«Идол» второй — ***гносеологический*** — связан со сциентистской установкой понимать сознание сугубо в теоретико-познавательном плане, отождествлять его со знанием о мире. Данная установка связана с философской традицией интеллектуализировать нравственность, которая восходит к Сократу, считавшему, что знание — это добро, а незнание — зло. В педагогической интерпретации эта традиция привела к отождествлению нравственного воспитания с нравственным просвещением, информационным, вербальным воздействием на личность воспитуемого. В контексте же антропологического подхода предполагается, что проблематика сознания не исчерпывается проблемами познания мира при всей их несомненной важности. Акт сознания, считают многие антропологически ориентированные мыслители, возникает там, где у человека появляется нужда в свободном выборе, например, между соблазном и долгом, добром и злом, где «Я» берет на себя бремя свободы решать, как поступать: смириться или бунтовать, жить или умереть, отдать приоритет своему телу или душе и уму. Именно в бескорыстном, то есть свободном, ничем не обусловленном поступке, деятельности человек с наибольшей полнотой заявляет о себе как о субъекте нравственности.

Отсюда следует, что важнейшей особенностью нравственного воспитания в его антропологическом понимании является практический, деятельностный характер. Образно и метко выразил эту особенность нравственного воспитания академик Б. В. Раушенбах: «Воспитание нравственности нельзя свести к прослушиванию курса лекций или чтению соответствующей литературы. Это немыслимо по той же причине, по какой нельзя пройти по натянутой проволоке, прослушав соответствующий курс лекций. Надо учиться вести нравственную жизнь»[4]. Поэтому сердцевиной, центральным звеном системы нравственного воспитания в кадетском корпусе, если ее организовывать в соответствии с рекомендациями антропологической педагогики, должно стать формирование у

учащихся в ходе конкретных видов деятельности (учебной, служебной, хозяйственной, игровой) нравственных отношений к другому человеку. Между тем изучение практики нравственного воспитания в кадетских корпусах свидетельствует о значительном перекосе в использовании деятельностных и вербальных методов воспитания учащихся в пользу последних. Педагоги предпочитают проводить беседы, диспуты, викторины, тематические вечера, обсуждения литературных произведений на этические темы, нежели организовывать коллективные воспитательные дела с этическим содержанием, создавать намеренно или использовать спонтанно возникшие педагогические ситуации, требующие от учащихся практических нравственных действий.

«Идол» третий — ***психологический*** — связан с представлением об «отражательном» характере формирования сознания, внутреннего мира человека и с вытекающим из этого представления пониманием специфики педагогического влияния на человека. Предельно обобщая, можно сказать, что привычная для отечественной педагогики психологическая «модель» формирования сознания сводится к следующим положениям:

во-первых, сознание понимается как «механизм» отражения объективной, противостоящей человеку реальности;

во-вторых — оно рассматривается как «механизм» адаптации индивида к этой объективной реальности.

Совместная «работа» этих двух «механизмов» и задает все содержание психики человека — ее структуру, функции, свойства, процессы, состояния.

Такая «модель» формирования сознания оказывается уязвимой не только потому, что фактически отождествляет психику человека и животного, интерпретирует субъектность индивида как качество, производное от внешних условий его бытия, но и потому, что она оказывается бессильной для объяснения многих жизненных явлений. С позиций данной «модели» формирования сознания не удается, например, адекватно осмыслить причины таких негативных аморальных явлений в молодежной среде, как наркомания, вандализм, алкоголизм, так как она недостаточно учитывает активность самого сознания, избирательность самого индивида. В контексте же «модели» сознания, используемой в современной антропологической психологии, человек как субъект воспринимает те или иные ценности не потому, что они отражают его бытие, а потому, что они способны удовлетворить его потребности, желания, интересы, порожденные бытием.

Иначе говоря, сознание, ценностные ориентации человека как субъекта понимаются представителями антропологической психологии не в качестве «продуктов» отражения внешних условий его жизни, а как следствие всего набора его потребностей и возможных путей их удовлетворения. Такая «модель» формирования сознания ставит перед педагогами кадетских корпусов серьезную проблему изучения широкого спектра потребностей и интересов учащихся. При этом им необходимо учитывать, что среди потребностей и интересов, детерминирующих выбор учащимися тех или иных ценностных ориентаций и форм поведения, имеются не только интересы общественного характера, связанные с обязанностями, долгом, но и глубоко индивидуальные интересы и потребности — в психологическом комфорте, в самоуважении, в реализации собственных притязаний. Педагогам следует учитывать и то, что выбор ценностей осуществляется учащимися не изолиро-

ванно, а в контакте с другими людьми, прежде всего — с товарищами.

Это обстоятельство делает необходимым анализ мощного влияния на формирование нравственного сознания учащихся социально-психологических механизмов: подражательства, внушаемости, социального сравнивания, моды. Особое значение при этом приобретает изучение ценностных ориентаций членов референтных для учащихся групп, которые оказывают особенно сильное влияние на их нравственное развитие.

Таким образом, характер включенности учащихся как субъектов в ту или иную ситуацию обусловливает систему их потребностей и интересов, а те, в свою очередь, — тяготение к той или иной модели жизни и ее восприятия. Поскольку в культуре потенциально заложены разные модели жизни, учащиеся осуществляют самостоятельный выбор той из них, которая субъективно воспринимается ими как более предпочтительная в силу их индивидуальных особенностей. В конечном итоге учащиеся обретают тот или иной характер практического или духовного освоения действительности. Оно может быть творческим или потребительским, преобразующим или адаптивным, самобытным или конформным, основанным на идеях коллектива или личности, добра или красоты.

Очевидно, что антропологическое понимание нравственного воспитания вносит существенные коррективы в традиционное понимание диалектики внутреннего и внешнего в педагогическом процессе, особая роль при этом отводится субъективным механизмам в обеспечении нравственного развития учащихся. Поэтому профессиональное мастерство «антропологически мыслящего» педагога проявляется не столько в его способности оказать внешнее воспитательное воздействие на учащегося (внушить, навязать свою точку зрения), сколько в умении педагогическими средствами (диалогом, подкреплением положительных мотивов поведения, развитием позитивных эмоций в случае достижения успеха в конкретном деле) пробудить дремлющие в учащемся потенции и создать условия для их развития, помочь сориентироваться в культуре.

Обратим внимание на еще одно важное отличие антропологического представления о детерминации сознания, психики человека от укоренившегося в отечественной психологии естественнонаучного представления о том, что психологические явления вполне могут быть описаны в логике причинно-следственных отношений. Сегодня это не очевидно даже для природных объектов, при изучении же субъективной реальности необходимо специально вводить и постоянно учитывать еще, по крайней мере, три типа детерминации: целевую, ценностную и смысловую. Только в совокупности этих координат появляется действительная возможность вполне адекватно реконструировать ход развития какого-либо психического явления, а тем самым и понять его. В полной мере это относится и к пониманию психологических механизмов развития учащихся кадетских корпусов в ходе нравственного воспитания.

«Идол» четвертый — ***собственно педагогический*** — связан с недооценкой детства как самоценного периода человеческой жизни. Традиционная педагогика, реализуя «схему» субъект-объектного взаимодействия с ребенком, рассматривает мир детства как часть мира взрослых, часть, не равноценную целому и подчиненную ему, его целям, установкам и ценностям. В методологических пределах этой «схемы» ребенок —

это всегда ученик, воспитанник, подопечный, ведомый, а педагог — учитель, наставник, воспитатель, ведущий. Содержание взаимодействия между ними транслируется только в одном направлении — от взрослого к ребенку, а форма такого взаимодействия — полный контроль над ребенком в ходе воспитания и обучения.

Проявления такого взаимодействия между педагогами и учащимися в кадетских корпусах многообразны. Это и приверженность значительной части педагогов авторитарному стилю руководства и общения, и их ориентация на дисциплину и организованность как главный смысл педагогической деятельности, и использование силы коллектива для манипуляции сознанием учащихся.

Установки же антропологической педагогики на взаимодействие педагога и учащегося кардинально иные. Оно понимается как особая форма индивидуального контакта между взрослым и ребенком, имеющего две одинаково важные цели — внешнюю и внутреннюю. Внешняя, деловая цель состоит в том, что воспитатель как наставник делится с ребенком своим жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками. Внутренняя — собственно педагогическая, нравственная цель состоит в том, чтобы на основе взаимной приязни, симпатии и эмпатии наладить человеческий доверительный нравственный контакт, обмениваться в процессе взаимодействия опытом индивидуальной жизни, обсуждать проблемы идеалов, потребностей, интересов, давать оценку событиям общественной жизни, анализировать ход личной жизни, многообразные отношения с миром. В таком индивидуальном взаимодействии воспитателю легко изыскать способы и средства утверждения в ребенке нравственной устойчивости, оказания духовной поддержки, формирования оптимистической психологической установки. Таварищеская привязанность, возникающая в процессе такого взаимодействия, позволяет педагогу эффективно влиять на мотивы воспитуемого, пробуждать в нем общественные и личные стимулы, раскрывать жизненную перспективу, удерживать от бурных эмоциональных порывов, необузданных страстей и необдуманных действий, стабилизировать психику ребенка.

Наиболее глубоко сущность такого взаимодействия между педагогом и учащимся раскрывается в масштабах антропологического подхода посредством понятия «*со*бытийная общность», которая мыслится как живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее ценностно-смысловое единство при внешней противопоставленности, как уникальная, внутренне противоречивая, живая общность педагога и учащегося[5]. В целом же активизацию «продвижения» антропологических идей в понимании детства в практику нравственного воспитания учащихся кадетских корпусов мы связываем с ориентацией педагогов на требования принципа природосообразности, на непрерывное наращивание новых сторон его реализации с учетом и использованием ими достижений «антропологических» наук в исследовании детства и в организации учебно-воспитательного процесса.

В заключение отметим специфическую черту антропологического подхода, делающую его особенно «привлекательным» для педагогической практики. У него мало шансов самому превратиться в «идола», сдерживающего педагогическое творчество. Антропологический подход основан на особом типе научного и практического мышления. Применительно к воспитанию это означает такой анализ и такое видение проблем,

при котором именно человек, в единстве всех его проявлений — биологических, психических, духовных, социальных — выступает как главная цель и ценность процесса воспитания. Современное человекознание, обогащаясь новыми представлениями о человеке, обеспечивает антропологическую педагогику новыми плодотворными теоретическими и методологическими идеями, страхуя ее от косности и догматизма, создает условия для поступательного развития.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 *Бубер М.* Я и Оно. М., 1991. С. 12.
2 *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1991. С. 67.
3 Там же. С. 69.
4 *Раушенбах Б. В.* Религия — нравственность // Знамя. 1991. № 1.
5 *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. М., 1995. С. 171.

I. Dugin

AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE MORAL UPBRINGING OF CADETS

It is claimed that it is the anthropological approach that permits to obtain the most comprehensive idea about the human and his/her moral experience at the modern stage of development in the field of humanitarian knowledge. It is assumed that there is an opportunity to use this approach successfully for general comprehension of pedagogical phenomena and processes.