

ЛИЧНОСТНИЯТ ПОДХОД ВЪВ ВЪЗПИТАНИЕТО

Иван Г. Иванов /ВПИ - "Лумен"/

През последните десетилетия в научния речник все по-често започна да се среща понятието "подход". Заговори се, а в последствие се разработиха основите на системния, програмно-целевия и др. подходи, а в педагогиката – и на комплексния и интегралния подход. Най-общо казано, под подход се разбира йерархична дедуктивна система от идеи, разработени като принципи, свързани в едно цяло и определящи позицията на изследователя и начина на анализ и управление на явленията и процесите.

Един от основните подходи в психологията, който трябва да намери мястото си и в педагогиката, това е личностният подход. Той беше обоснован и разработен през 50-60-те години във водещите научни школи и е следствие от приложението на по-общия системен подход и на принципа за детерминизма по отношение на човешката личност. В класическия си вид той е разпространен преди всичко при изучаването на особеностите на личността – абстрактна или конкретна.

Под личностен подход в психологията се разбира такова изучаване на личността, при което чрез цялото се познават нейните елементи и връзката помежду им. Личността се разбира като свързана в едно съвкупност от вътрешни условия, през които се пречупват всички външни въздействия. В основата на подхода стои обусловеността на поведението на човека не само от външните условия, но и от собствените му особености.

В педагогическата литература понятието личностен подход се употребява рядко и то само откъм едната му страна – като методологическа база за изучаването на човешката личност. В този смисъл неговата същност се интерпретира изключително психологизирано. Той не се използва като нормативна база на педагогическата дейност. Получава се парадоксална ситуация – понятието "личност" се среща на всяка страница в педагогическата литература, но и до сега в нея липсва някаква концепция за личността. Особено голяма слабост е липсата сред принципите на възпитанието на принцип, изразяващ същността на личностния подход и традиционното включване на негово място на принцип за съобразяване с възрастовите и индивидуални особености на детето. В случая е допусната същата грешка, за която пише А.Н.Леон-

тив – съсредоточаването върху индивидуалните особености на човека не води до никъде, защото *a priori* не може да се съди за това, коя от тези особени характеристики е белег на личността и коя – не /5/.

Под личностен подход във възпитанието се разбира такава система от идеи и принципи, при която във всички звена на педагогическия процес от формулирането на целта до нейната реализация, на индивида се гледа като на реална цялостна личност. От гледна точка на личностния подход всяко педагогическо действие води до промяна в личността на детето и влияе върху нейната стабилност. От такава позиция правилността на едно или друго педагогическо решение зависи от ефекта му по отношение както на личността, така и на обществото като цяло.

Педагогическото въздействие има ефект само когато засяга цялостно личността на детето. При това ефектът е толкова по-силен, колкото се отнася до интегративните качества на личността, а не отделните ѝ компоненти. Всеки опит за влияние само върху един от тях нарушава пропорционалността и хармонията в системата.

Основната формула на личностния подход във възпитанието е така да се организира взаимодействието на външните и вътрешни фактори за развитието и формирането на личността, че да се осигурят оптимални условия за всеопащото ѝ развитие с оглед на реалното ѝ място в системата на обществените отношения, социалната поръчка и индивидуалните ѝ особености.

Личността се разглежда от позициите на личностния подход във възпитанието в няколко аспекта: като обект на изследване на мет-, интер-, интраиндивидуално ниво; като социален тип; като индивидуалност; като субект на социална дейност; като участник в система от обществени отношения; като цел и обект на педагогическа дейност; като субект на саморазвитието си.

Приложението на личностния подход във възпитанието е свързано с намирането на оптимални решения на редица педагогически проблеми от теорията и практиката. Тук ще се спрем на някои от тях, за да илюстрираме ефекта от подхода.

Първият проблем е свързан с основната категория на личностния подход – личност, за която няма еднозначно определение, известни са повече от 70 такива опита /Виж 10/. Разнообразието в подходите личи особено ясно в речниците, енциклопедиите и учебниците. Най-разпространени са схващанията, че личността е съвкупност от свързани вътрешни условия, ядро на психиката; съвкупност от обществени отношения;

индивидуализирана всеобщност; човек, носител на съзнание; човек с определена степен на психическо развитие; устойчивост; цялостност; обществен индивид; съзнателен субект на дейността и т.н.

Концептуалната недостатъчност на категорията личност има определени следствия, от които най-неприятното за педагогиката е, че лична идеален модел на детската личност като програма за практическа реализация /Гиж 14/. Социалната поръчка пред системата на образование и възпитание не е конкретизирана. И до сега понятието "всестранно развита личност" – стратегическата цел на тази система е определено твърде аморфно и произволно на педагогическо ниво, от операционална следна точка, което пречи за реализация на личностния подход в пълна степен.

Друг проблем, който се поставя много остро от позициите на личностния подход е проблемът за цялостността на човека, разбираана като вътрешно единство, автономност, разграниченост от другите обекти, несводимост към нещо външно /13,62/, проявление на която е личността /5,100/. Човек може в по-голяма или в по-малка степен да притежава качеството цялостност, оттам и повече или по-малко да реализира потенциала си като личност, за това ниле още Н.Г.Чернишевски /6/.

Типично за съвременното общество е разрушаването на цялостността на човека и обществените отношения, дължащо се на връзките на производствения процес с индивида, а не с личността. Оттук и анонимността на човека в производството, където той не е личност, а изпълнител на много тясно специализирани социални функции, определени от външна за личността целесъобразност и от изпълнението на които се определя обществената му ценност. По този повод К.Маркс пише: "Резултат се получава такова положение, че човек чувства себе си свободно действащ само при изпълнение на своите животински функции – ядене, пиене, полов акт . . . , а в своите човешки функции той чувства себе си като животно!" /1,516/. Симптоматични в този смисъл са и мислите на Е.Фром: "Ние произвеждаме вещи, действащи като хора и хора, действащи като вещи." и "XIX век каза: "Бог умря!", XX век може да каже: "Човекът умря!" /4,100/.

Отчуждението от труда води до социално отчуждение.Маркс пише: "Обществото на този отчужден човек е карикатура на неговата действителна обществена връзка, на неговия истински родов живот. Неговата дейност се оказва по силата на това мъка, неговото собствено творение – чужда за него сила, неговото богатство – негова бедност, съд-

ностната връзка, съединяваща го с другите хора – несъществена връзка и напротив – откъснатостта му от другия човек се оказва неговото истинско битие"/1,24/.

Естествено е поставянето на въпроса: какъв човек трябва да формиране в нашето училище – подготвен за живота /т.е. адаптиран/ или цялостна личност? Получава се парадоксът, че ако развиваме човек като работна сила му пречим да се развие като личност, при това по този начин засилваме консервативния елемент на обществото и обратно – ако стимулираме личността му развитие /чрез всеостранност/, го правим нещастен от участието в трудовия процес.

От гледна точка на личностния подход трябва така да се организира възпитателния процес, че човек да има по-големи възможности за цялостна реализация. Това значи да се отхвърли тясно прагматичното тълкуване на принципта за връзка на училището с живота, водещо до обективно понижаване на качеството на общото образование, както и засилената и ранна професионална подготовка.

Съществен проблем на личността е този за реализацията на творческия ѝ потенциал. Този проблем е не само личен, но и обществен /11/ Избучна истина е, че степента на развитие на творческите способности на човека е мерило за степента на цивилизованост на една нация.

От философска гледна точка се различават два вида мислене – вещно, с опора върху емпирията, предимно индуктивно и аналитико-синтетично и творческо, диалектическо, хипотетивно-дедуктивно./13,64-67/ Всеки от тези два вида мислене и свързаните с тях дейности има своето място в системата на общественото производство, по характерът за личността тип мислене е творческото, тъй като само при него има възможност за лична оригиналност. Не случайно дейностите, свързани с вещно мислене, а и самото то подлежат на формализиране и автоматизиране, нещо което звучи абсурдно за творческото мислене.

Един общ поглед към нашата учебно-възпитателна практика показва, че много от дейностите, свързани с пропвата на творчество от ланата са изнесени извън урока и дори извън училище, като по същество неговите функции са свързани повече с формирането на умение за вещно мислене. При това през последните години се забелязва известен уклон към прагматизъм и "реално" образование, засили се репродуктивният характер на обучението.

Реализацията на личностния подход е пряко свързана с категорията дидактическа проблемност. Без всякакво преувеличение може да се каже, че докато понятието проблемност се възприема в днешния му

екзотичен вид, нашето училище няма да е насочено към бъдещето, няма да създава благоприятни условия за личностно развитие и за неговите са валилни думите на А.Айнщайн: "Всъщност почти чудо е, че съвременните методи на обучение още не са задушили напълно святата любознателност . . ."/13,66/.

Проблем на личността, който се поставя остро от позициите на личностния подход, това е проблемът за нравствената и възпитаност.

В етиката съществува концепция, при която се прави разлика между морал и нравственост, като нравствеността се разглежда като безусловна, общочовешка и универсална система от ценности, а моралът – като актуално ограничена, груповая ценностна система /7,247/. Моралът обикновено носи нравствено съдържание, но в определени от историята, класата и т.н. размери, докато нравствеността е абсолютна. Моралът е свързан с необходимостта, а нравствеността – със свободата на човека /Там там/.

Личността е такава доколкото реализира в поведението си нравствени принципи и норми или по думите на А.С.Арсенев, доколкото е способна да излезе извън пределите на крайната форма /13,74/, като член на общината. Индивид, винаги ръководен се само от морални норми и реализира се само в крайна форма не е личност в истинския смисъл на думата, а само детайла, доколкото моралът на съответната група, който представител е той е нравствен.

За общочовешката същност на нравствената възпитаност пишат Д.И.Писарев, П.В.Блонски, С.А.Сухомлински и др. По същество това не е нов въпрос, но едва ли може да се каже, че е задоволително решен и в теорията, и в практиката. Затова и пред нашето училище стои от десетилетия открит един от най-трудните и деликатни въпроси – какво възпитание да се дава в него – нравствено или морално, в резултат човек да е високо нравствен и неадаптиран или морално адаптиран и не знаят нравствен? Каква трябва да бъде възпитателната среда – наситена с елементи на обществен морал, обществен модел, затова полезна за детето, както смята Д.Пийи /2,84-86/ или високо нравствена и практически не винаги полезна?

Отговорът от позициите на личностния подход на пръв поглед звучи парадоксално: една педагогическа система и изградената от нея среда трябва да е нравствена, идеалистическа, максималистична, за да стимулира личностното развитие на детето.

Фундаментален проблем на личността е и този за диалектичното единство между типични и индивидуални черти.

В понятието "индивидуалност" се включват особените, единични, неповторими свойства на човека – съвкупността от физиологически, психически и социални негови качества. В проявите си като индивидуалност човек реализира всеобщата си родова същност /9,242/, проявява се като цялостност, отличаваща се от другите. Индивидуалността е историческа категория, продукт на биологичната еволюция, при това е характерна за по-късните ѝ стадии /5,174/, а в човешкото общество степента на индивидуализация е в пряка зависимост от нивото му на развитие /4,178–179/.

В социологията понятието "социален тип" се употребява за да се обозначи с него определен модел, включващ съвкупността от функции и роли, произтичащи от мястото на личността в исторически формираната форма на производство, закрепена в принадлежността ѝ към дадена социална група /8,499–500/. Социалният тип на личността се разглежда като нейна основна особеност /10,29/, произтичаща от двойствеността на човека – по думите на Маркс "субект на природата и субект на обществото" /1,563–567/.

Между индивидуалното и типичното в личността съществува диалектично единство. Типичното съществува само чрез индивидуалното, както и в индивидуалното са представени типични черти. Индивидуалността може и да е независима от типа, но по думите на Ф.Енгелс това е "лоша" индивидуалност – без социална опора /12,600/.

Личността е продукт на достъпните за нея обществени отношения в този смисъл к субективният живот на личността, който е в основата на нейната индивидуалност определя и границите, в които се реализира типът личност.

Противоречието единство между социален тип и индивидуалност отдавна съществува като педагогически проблем. Две са основните концепции: че чрез възпитанието трябва да се формират изключително типичните черти на личността, които са и обществено ценни – линията на Платон, Аристотел, Хегел, А.И.Хернен, Н.К.Крупская и др. и че чрез възпитанието трябва да се формира преди всичко индивидуалността на човека – линията на Ж.Ж.Русо, И.Кант, Л.Толстой, М.Монтен, Ч.Монтесори, Ж.П.Сартър и др. Наред с крайните концепции съществува още една, която диалектически ги обединява, марксистката теза, най-синтетично изразена с известната фраза на А.С.Макаренко за индивидуалния коректив към общата програма.

Училището трябва да дава достатъчно възможности на детето за личностна изява и за проява на индивидуалността, но съществуват и

последи пречки и ограничения, обусловени преди всичко от главния недостатък на класно-урочната система – стандартизацията на подхода към детето. Ч ако в теоретичен план средството за неутрализация на този недостатък, а оттам и за даване на повече шанс на личността за самобитност е добре известно – индивидуализацията на учебно-възпитателния процес, то в практиката нещата не винаги са правилно решени. Първо, индивидуализацията и диференциацията на учебно-възпитателния процес все още не са много измисляне към учителя. Гялата документация, регламентираща труда му е насочена към формирането на типични черти в личността на ученика. Второ, там където се допуска и препоръчва да се индивидуализира учебно-възпитателния процес, това се прави най-често с компенсаторна цел или на практика индивидуализацията служи за тувиране на индивидуалните различия. Трето, много възможности за личностна изява детето има извън урока, извън училището. . .

Реализацията на личностния подход във възпитанието изисква преодоляването на тези слабости и създаването в нашето училище и особено в урочната работа на повече условия за изява на индивидуалността на детето. Ако продължаваме да не правим това, ще продължаваме да вървим по думите на Елен Кей "най-старото и неизменно педагогическо предсказание." /3, 21/.

Разработките на основите на личностния подход във възпитанието още се намира в начална фаза, но опрелелето може да се каже, че той има и ще има място в педагогическата теория и практика. Приложението му води до въвеждането на някои стереотипни постановки и е насочено към подобряване на ефективността от педагогическия труд в името на повишаването на качеството на човека – гражданин на социалночестното общество.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Маркс, К., Ф. Енгелс. Избранные произведения. М., 1976.
2. Блон, Дж. Училището и детето. С., 1934.
3. Кей, Е. Рек ребенка. Санкт-Петербург, 1906.
4. Кемеров, Р. Р. Проблема личности: методология исследования и жизненный смысл. М., 1977.
5. Леонтьев, А. М. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.

6. Педагогика для всех: афоризмы и мысли. Сост. В.В.Чечет, Мн, 1984.
7. Речник по этике. Под ред. на О.Г.Дробински и И.С.Коп, С., 1974.
8. Речник по марксистко-ленинска социология. С., 1972.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
10. Социальная структура социалистического общества и всестороннее развитие личности. Ред. Л.Р.Буева, М. 1983.
11. Филипов, Д. Способности и обществен прогрес. - Человек, эволюция, космос. №1, 1986.
12. Философски речник. С., 1977.
13. Философско-психологические проблемы развития образования. Ред. В.Р.Давыдов. М., 1981.
14. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника. Под ред. Г.И.Филонова. М., 1983.