

Н.С. МАЛЯКОВА
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Анализируются особенности педагогической антропологии как конкретно-научной методологии образования человека.

Ключевые слова: педагогическая антропология, антропологическая терминология, научный статус педагогической антропологии, антропологическая образовательная практика, человек как субъект образования.

Начало XXI века отмечено активизацией творческого поиска новых образовательных моделей и концепций, адекватных социальным, культурным, технологическим вызовам современности. По результатам исследования эффективности реализации национального проекта «Образование», в современной школе происходят значительные изменения, обусловленные инновационной деятельностью учреждений и отдельных педагогов. В деятельности школ выделяется ряд эффективных инновационных инициатив, имеющих антропологические характеристики. Это – концепции и программы, нацеленные на сохранение и укрепление здоровья детей, на повышение их культурного уровня, на расширение пространства для проявления свободы, самостоятельности, на возможности раскрытия потенциала каждого ребенка. Развивается проектно-исследовательская деятельность учителей и учащихся, все шире используются образовательные технологии, стимулирующие учащегося к саморазвитию, к самовоспитанию, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, исходя из потребностей, возможностей и одаренности ребенка [3].

Собственный инновационный опыт, осуществляемый с 90-х гг. прошлого века в школах Псковской области: участие в проектах по обновлению содержания и структуры образования, многолетний опыт моделирования программ развития, проектирования воспитательных систем и формирования укладов жизни школ разного типа, а также анализ значительного количества находящихся в открытом доступе документов образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга, Ленинградской, Новгородской областей позволяет сделать вывод о формировании образовательной практики, которую В.И. Слободчиков определяет как «антропологическую» [12]. Цивилизационные вызовы современности определяют необходимость ее методологического обоснования с позиций конкретно-научного педагогико-антропологического подхода, помогающего проектировать педагогический процесс, формулировать организационные задачи и определять пути их решения.

Особенностью современного образования является множественность подходов, методологически обосновывающих педагогическую практику, ориентированную на человека. Так, *аксиологический подход* выделяет в педагогическом процессе ценности человеческой личности. Здесь устойчиво преобладает социологическая линия (Э. Дюркгейм, М. Вебер, Г. Риккерт; В.П. Тугаринов, В.А. Ядов, П.А. Сорокин), выделившая в педагогических исследованиях М.Г. Казакиной, Г.И. Щукиной, А.В. Кирьяковой и др. ценности социального порядка, обуславливающие процессы регуляции поведения, повышения активности человеческой личности в учебной и внеучебной деятельности. В то же время, с конца 90-х гг. актуализируются положения о переживании ценностей; о понимании ценности как явления, связанного с интересами и потребностями человека (А. Мейнонг, Р.Б. Пери, Дж. Дьюи, А. Маслоу). В образовании широко распространилась теория К.А. Абульхановой-Славской о построении личной жизненной стратегии на основе осознания ценностей, определяющих выбор способа жизни, целей и этапов ее достижения.

Междисциплинарный подход выделяет проблему человека в логике взаимодействия различных антропологических наук. По мнению Д.И. Фельдштейна, сегодня все более актуальными являются психолого-педагогические исследования, осуществляемые «на стыке» с другими научными дисциплинами, изучающими человека и его развитие: социальной антропологией, феноменологией, когнитоло-

гией, культурологией, понимающей социологией, семиотикой, информатикой [13]. Междисциплинарный подход дает возможность обнаружить общие структуры различных научных знаний о человеке, задать направление движения необходимое для их синтеза. В его основе лежат положения об интеграции научного знания, об адекватных отношениях между теориями, о внутренней трансформации наук.

С позиций системного подхода образование человека осуществляется в условиях сверхсложной социальной системы, которую невозможно понять как простую совокупность элементов. В данном подходе обращает на себя внимание положение М.С. Кагана о системной специфике гуманитарного знания, выделяющей проблему человека как субъекта, и тем самым, наполняя его проявлениями человеческой жизни во всей полноте формируемого и переживаемого опыта [5].

Необходимость обоснования формирующейся антропологической практики образования находится в русле постнеклассической парадигмы, которая задает в системе социально-гуманитарных наук новую структуру методологической аргументации, расширяющую категориально-понятийный аппарат педагогики в терминах «человеческого качества», «человеческого в человеке». Обращает на себя внимание тот факт, что антропологические характеристики в образовательных моделях отражаются и в использовании понятий: «человек», «субъект», «самоактуализация», «самоопределение», «образовательные потребности ребенка», «диалог», «межсубъектное взаимодействие», «миссия учителя», «жизненная задача» и т.п. Проблема расширения антропологической терминологии в современной педагогике обозначена в трудах Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой, Н.М. Борытко, Л.М. Лузиной. Так, Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич указывают на личностные смыслы педагогических понятий как на «особое пристрастное отношение личности к жизненным ценностям». Привлекается внимание к внутреннему миру человека в понятиях: «мое мышление», «мой опыт познания», «мой опыт поведения», «самоосуществление», «саморазвитие абсолютного, заложенного в сознании человека», «духовная субстанция» [1]. Н.Е. Щуркова, подчеркивая необходимость развития технологии воспитания, характеризует человека как уникальное явление мира, требующее особого обращения, максимального развития «физических и духовных потенций». В круг педагогических понятий ею вводятся: «счастье» как продукт усилий самого человека, как деятельность педагога, обучающего воспитанника созидать счастье собственной жизни; «жизненный опыт» как проживание взаимодействия с миром, выявления значения конкретных событий для человека; «образ жизни» как построение индивидуальной жизненной стратегии в контексте достижений культуры [14]. Н.М. Борытко выделяет понятие «бытие человека», рассматривая его как субъектный мир человека, выступающий в качестве предмета воспитания. Оно включает в себя две стороны: «бытие как предстояние» человека или как его восхождение к культуре, уточняющее характеристики процесса освоения социокультурного опыта – социализации и вхождения в культуру; «бытие как самостояние человека» или как восхождение к себе, связанное с решением задачи построения индивидуального образа жизни [2]. Исследуя специфику человеческого бытия в образовании, Л.М. Лузина выделяет 4 группы понятий: 1) бытие как таковое: «духовность», «душевность», «жизнь», «индивидуальность», «субъект», «человек»; 2) бытие как самопознание: «внутренний опыт», «внешний опыт», «диалог», «значимость», «истина», «понимание», «смысл жизни», «ценность»; 3) бытие как самоопределение: «выбор», «личность», «самовоспитание», «саморазвитие», «самореализация», «творчество»; 4) бытие как бытие в мире: «встреча», «взаимопонимание», «любовь», «надежда» [8]. Приведенные примеры свидетельствуют о тенденции расширения в педагогике круга антропологических понятий, что позволяет уточнить специфику организации жизни школы с позиций педагогико-антропологического подхода.

Педагогическая антропология активно развивается в России с 90-х гг. XX в. Определенные К.Д. Ушинским еще в середине XIX века проблемы человека как предмета воспитания в современных условиях находят свое развитие в научном исследовании и осмыслении ценностей человеческой личности, характера отношений учителя и ученика, воспитателя и воспитанника; формируемых в контексте образования: жизненного опыта, гуманистических взглядов и убеждений. Одним из первых современных исследований стала докторская диссертация Б.М. Бим-Бада «Антропологические основания

важнейших течений в мировой педагогике (1-я пол. XX века)» (1994 г.), в которой дано историческое обоснование возникновения и развития основных направлений исследования в педагогической антропологии. В начале XXI века появился ряд философских докторских исследований по проблемам педагогической антропологии. Т.А. Петрунина исследует проблему дисциплинарного статуса педагогической антропологии как целостной внутренне взаимосвязанной системы представлений о человеке, лежащей в основе педагогической теории. Н.В. Крылова раскрывает особенности антропологической традиции в построении теории образования человека, выделяя антропологические идеи в области становления человеческой личности, основ национального образования, естественно-научного материализма. О.М. Ломако дает философско-антропологический анализ генеалогии воспитания как универсальной сферы человеческого бытия. Главной экзистенциальной задачей у нее выступает – научить ребенка человечности путем создания воспитывающей среды, определяющей место человека в мире. Философско-антропологический подход к воспитанию исследован в диссертации Л.М. Лузиной.

Обращает на себя внимание значительное количество кандидатских исследований по педагогической антропологии. С середины 90-х гг. прошлого века и по настоящее время в данном типе научных работ рассмотрены:

- теоретико-методологические основания наследия К.Д. Ушинского в работах Ю.А. Бороздина, М.Ю. Гвоздецкого, Н.А. Дацковской Н.М. Дементьевой, Е.В. Тюковой, А.В. Шашкова;
- антропологические идеи П.Ф. Каптерева о педагогическом процессе в работе Н.Б. Пантелеевой;
- христианско-антропологические идеи В.В. Зеньковского о воспитании в работах Т.И. Зверевой, Е.В. Кирдяшовой;
- педагогико-антропологические идеи В.П. Вахтерова в работе Л.В. Бутуниной;
- идеи свободного воспитания К.Н. Вентцеля в работах И.В. Кулешовой, Яна Минюя, Т.П. Толмачевой;
- педагогико-антропологические идеи М.М. Рубинштейна в работе Л.А. Гоман;
- педагогико-антропологические идеи П.Ф. Лесгафта в работе О.И. Пановой;
- педагогико-антропологические идеи В.А. Сухомлинского в работе И.А. Старцевой;
- антропологические идеи педологии в работах А.В. Светличной, О.А. Степуниной.

Среди диссертационных исследований выделяются работы по истории развития идей педагогической антропологии в России. В исследованиях К.Н. Воробьевой, Е.В. Гентух, Е.Г. Ильяшенко, И.С. Смирновой даны различные периодизации этапов развития идей педагогической антропологии от середины XIX до 90-х гг. XX в.

В Российской педагогической энциклопедии подчеркивается: «Антропологическая ориентация в трактовке воспитательной и образовательной проблематики исходит из восприятия человека как универсальной, свободной и ответственной сущности. Педагогические действия могут и должны соотноситься с духовной деятельностью человека, его основополагающей способностью быть субъектом образования и воспитания [11, с.121].» Характеристики человека как субъекта образования становятся определяющими в разработке современных образовательных моделей с позиций педагогической антропологии.

Исследование вопроса о научном статусе педагогической антропологии показывает несколько преобладающих точек зрения. Педагогическая антропология рассматривается как интегративная наука, как система человековедческих дисциплин, (В.В. Кузин, Б.А. Никитюк, В.В. Чистяков); как интеграция знаний, направленных на обучение и воспитание ребенка (Г.Е. Соловьев), как системное знание о человеке, воспитывающем и воспитываемом (Л.К. Рахлевская).

В зарубежных исследованиях педагогическая антропология рассматривается, преимущественно, как феноменология – наука изучающая феномены человеческого бытия в контексте образования. Так, К. Динелт выделяет феномены человеческого бытия: труд, любовь, страх, смерть; В. Лох, М. Лангевельд – этапы становления биографии человека; Й. Дерболав, Э. Финк – самоосуществление и интерпретацию человеком собственной жизни [9]. В таком понимании педагогическая антропология

обращает внимание на вопросы детства человека; на определение антропологической сущности воспитанника, на вопросы о значении воспитания и о способах воспитания, обусловленных различными феноменами человека.

Необходимость обоснования формирующейся антропологической практики актуализирует понимание педагогической антропологии как методологии. В трудах Б.М. Бим-Бада, Л.М. Лузиной, Г.М. Коджаспировой, А.П. Огурцова, В.В. Платонова она выступает как принцип познания педагогических явлений. И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов рассматривают ее как основу для формирования педагогической теории. С точки зрения Т. Власовой, педагогическая антропология выступает как методологическая рефлексия воспитания в культурно-историческом, социологическом, психологическом пространствах. В.И. Слободчиков рассматривает педагогическую антропологию как новый, антропоцентрический, тип научности; В.И. Максимова – как тенденцию гуманизации образования, направленную на изменение педагогического мировоззрения; В.И. Гинецинский – как способ организации образовательного пространства.

В литературе обращает на себя внимание формирование антропологического подхода к воспитанию. Здесь выделяется процесс становления человеческого путем формирования представлений о гуманности, нравственности, о путях совершенствования человека. В.Б. Куликов выделяет способность человека быть воспитанником и воспитателем, «воспитываемым и воспитывающим» [7]; И.А. Колесникова – человекообразительную функцию воспитания в педагогических концепциях [6]. Л.М. Лузина указывает на необходимость формирования новых методологических качеств воспитания, за счет усиления интеграции педагогики с философской антропологией. Специфика антропологической методологии, по мнению Л.М. Лузиной, заключается в возможности «...освободиться от критериев научности и стать свободной, воссоединиться со своими корнями – философской антропологией, признать таинство бытия и таинство жизни [8, с.19].» Н.М. Борытко выделяет «антропологическое пространство», как развивающуюся во времени целостную систему, воспитательные характеристики которой обусловлены возрастными этапами развития ребенка. Высказывается точка зрения о том, что антропологическое обоснование ориентирует процесс воспитания на реализацию у человека «заданного природой» [2].

С 90-х гг. прошлого века обозначился антропологический подход в историко-педагогических исследованиях. Так, К.Д. Радина указывает на такие характеристики антропологического подхода к изучению истории педагогической мысли как: «концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон на ее развитие; ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса; конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов; реализация гуманистической направленности педагогического знания [4, с.9].» С такой точки зрения, историко-педагогический процесс рассматривается как пространство формирования человеческой субъектности: физических, душевных и духовных качеств и свойств личности.

Необходимость выделения педагогико-антропологического подхода к организации жизни школы обусловлена антропологической тенденцией образования, выступающей как ответ социокультурным, технологическим, цивилизационным вызовам современности. Происходящие динамичные изменения имеют прямое отношение к человеку, способному не просто отлично выполнять поставленные перед ним задачи, но, прежде всего, уметь принять самостоятельное решение, творчески самореализоваться в качественно иной трудовой деятельности. Педагогико-антропологический подход как конкретно-научный уровень методологии призван обосновывать исследовательскую и практическую деятельность, определить выбор понятий, идей, закономерностей и принципов организации жизни школы, в полной мере, соотносимой со способностью человека быть субъектом образования.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Волгоград, 2000.
3. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Национальный проект «Образование»: оценки экспертов и позиция населения. М.: ЦСП, 2008.
4. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева и др.; Под ред. З.И. Васильевой. М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: ЛГУ, 1991.
6. Колесникова И.А. Воспитание человеческих качеств. //Педагогика. 1998. №8. С.56-62.
7. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988.
8. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков: ПППИ, 2000.
9. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы. //Человек, 2002. №1. С.71-87.
10. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004.
11. Российская педагогическая энциклопедия, в 4 т., Т.2. М., 1999.
12. Слободчиков В.И. Школа антропологической практики в современном образовании. URL : <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>
13. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в. В сборнике научных работ «Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека» / Под ред. Б.П.Мартыросяна, Г.Н. Филонова, О.В.Суходольской-Кулешовой. М.: ЛЕНАРД, 2013. С. 9-33.
14. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002.



Pedagogic and anthropologic grounds of the modern educational experience

There are analyzed the peculiarities of pedagogic anthropology as a particular scientific methodology of education.

Key words: *pedagogic anthropology, anthropologic terminology, scientific status of pedagogic anthropology, anthropologic educational experience, man as the subject of education.*