

# Педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория

И. А. ГРЕШИЛОВА

(ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ КРАЕВОЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ)

*В статье рассматривается педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория; анализируется соотношение философии и педагогики в контексте становления педагогической антропологии как направления философии образования.*

*Ключевые слова: педагогическая антропология, философия, человек, образование, культура, воспитание.*

Антропологизация гуманитарного знания в настоящее время рассматривается как процесс, предопределяющий необходимость нового видения ключевых компонентов образования — обучения и воспитания. Не случайно наряду с философской, социальной, культурной антропологией особое место занимает педагогическая антропология, которую называют своеобразным «мостом» от региональных теорий к всеобщему учению о человеке, к интегральной антропологии. В человекознании педагогическая антропология предстает как система философского, культурологического, филологического, социально-политического, историко-логического знания, что и определяет ее философско-культурологическое содержание. Цель данной статьи будет заключаться в рассмотрении педагогической антропологии как философски ориентированной теории в контексте органической связи между философией и педагогикой в трудах отечественных и зарубежных мыслителей.

Обратимся к высказыванию М. Мамардашвили, которому принадлежит мысль о том, что «все философские утверждения, имеющие термин «человек», никогда не разрешимы на каких-либо антропологических свойствах...». Философ утверждает, что «человек... единственное существо в мире, которое... находится в состоянии постоянного зановорождения» (Мамардашвили, 1991: 21). В период модернизации системы российского образования, когда только очерчены, но до конца не выверены стратегические приоритеты, человек находится в поисках ответов на социальные вызовы времени, и ему предстоит ответить на основ-

ной вопрос: оправдает ли образование как социальный институт возлагаемые на него надежды? Проблема заключается в том, что современному человеку необходимо не просто соответствовать быстрым темпам социально-экономических изменений, но и поспевать за временем, что предполагает пребывание в постоянном режиме не только получения новых знаний, но их пополнения и совершенствования. По уровню овладения человеком ключевыми компетентностями можно судить о результативности включения в образовательный процесс, о степени соответствия социокультурной ситуации его составляющих — обучения и воспитания.

Развитие всей истории философии свидетельствует о нерасторжимой связи философии и педагогики, проблемы человека и проблемы воспитания. Философию всегда интересовало воспитание как уникальный процесс становления человека. Педагогика неизменно ориентировалась на какую-либо философскую концепцию человека. В результате анализа источников литературы в данной статье определены аспекты соотношения философии и педагогики.

Философское обоснование педагогической антропологии обеспечивает фундаментальное понимание образования в единстве с преобразующей человеческую индивидуальность деятельностью. Деятельность — это основа человеческого существования, а специфика педагогической деятельности заключается в том, что она направлена на заранее заданный результат, в качестве которого может выступать историческая модель культурного человека,

следовательно, основная цель образования — это передача последующим поколениям ценностей культуры.

Это дает основание подойти к рассмотрению педагогической антропологии как педагогически ориентированной философской теории, которая может быть определена как одно из направлений философии образования, несмотря на то что возникла она гораздо раньше. Анализировать педагогическую антропологию именно в таком контексте представляется возможным, основываясь на том, что образование — это культурно-историческая категория, и оно попадет в сферу исследования, связанную с системой и процессом воспитания, обучения и развития человека.

Анализ педагогической антропологии не может быть ограничен эмпирическим, гносеологическим исследованием. Необходим более высокий уровень — мировоззренческий, предполагающий осознание и принятие своеобразной философской модели человека обучающегося и воспитывающегося. Исходя из этого, методологической основой педагогико-антропологических исследований может служить анализ концептуальных подходов философской и культурной антропологии, где первая изучает проблемы становления человека в семье и обществе и основания этих проблем, а вторая анализирует взаимодействие между человеком и культурой. Взаимодействие философии и педагогики через призму понимания проблем человека и культуры является в настоящее время особенно важным в области человекознания и реального формирования человека, поэтому целесообразным будет являться небольшой исторический экскурс к основам педагогической антропологии.

Педагогическая антропология как направление философии образования возникает в конце 1860-х — начале 1870-х годов в европейских странах. Была сформирована мощная антропологическая традиция философской антропологии, антропологического подхода к межличностным коммуникациям, к психологическим и социально-психологическим аспектам человеческого бытия. Это было время, когда европейская социально-философская, педагогическая мысль ориентировалась на

безличные социальные институты, которые не предполагали обращения к конкретному человеку. В постмодернистской философии М. Фуко провозгласил тезис о «смерти человека», Л. Альтюссер выступил с резкой критикой антропологизма. Философская антропология как направление философских знаний была замещена онтологией. В философии антропологический подход постепенно смещался в область философских знаний, а в культурологии определял такое направление исследования, как культурную антропологию. Философская антропология, синтезируя теоретический и ценностный подходы в постижении природы человека, основывалась на том, что человек — это активное, творческое начало, ответственное за свое существование и судьбу тех, кто рядом, за решение проблем, которые возникают «благодаря» и «в» его собственной деятельности.

В этой связи педагогическую антропологию необходимо рассматривать в контексте идей антропологической философии, получившей популярность в России во второй половине XIX в. В работах «Антропологический принцип в философии» Н. Г. Чернышевского (1860), «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченова (1863), «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова (1856) и других русских гуманистов-демократов педагогическая антропология рассматривается как всеобщее учение о человеке — интегральная антропология, и в данной интерпретации это имело общеевропейскую философскую значимость. Данные труды, запечатлевшие поиск уникального подхода к объяснению феномена воспитания человека, поистине можно назвать оригинальными научными и философскими теориями, и обращение к неумирающему классическому наследию русской философской мысли необходимо для современной философии образования.

Актуально звучит в настоящее время утверждение Н. И. Пирогова о том, что общечеловеческое образование, основанное на началах гуманизма, способствует воспитанию человека с высоконравственными качествами. Называя свой век «практическим по преимуществу», Н. И. Пирогов словно предвосхищает вопросы, которые в настоящее время рас-

смаstrиваются в контексте модернизации современного образования. Он писал: «...в различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление воспитания. <...> Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» (Пирогов, 1985: 39). В унисон высказыванию мыслителя XIX в. звучат основные положения Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая определяет характер современного национального воспитательного идеала, систему базовых национальных ценностей, благодаря освоению которых осуществляется процесс духовно-нравственного развития человека. «Воспитание ориентировано на достижение определенного идеала, т. е. образа человека, имеющего приоритетное значение для общества в конкретно-исторических условиях» (Данилюк и др., 2009: 10).

Мир стремительно развивается и изменяется, что сказывается на социальной адаптации современного человека, зачастую просто не успевающего приспособиться к быстрым переменам. Эта неспособность выражается в том, что человек иногда утрачивает самые важные нравственные качества и, самое главное, не замечает их отсутствия. Даже если человек считает себя успешным в этом мире, ощущает себя равноправным участником происходящих вокруг изменений, это не освобождает его от ответственности за происходящее, так как именно осознание доли этой ответственности позволяет человеку задействовать лучшие качества характера.

Для педагогической антропологии важен вывод о том, что только благодаря обучению и воспитанию человек становится человеком. Усваивая социальный опыт в процессе образования, принимая ценности различных социальных групп, человек воспроизводит их в своей жизнедеятельности, несомненно, в контексте своего времени, но и с ориентацией на будущее.

Если человек способен всмотреться в окружающих и соотнести собственные моральные

установки с внутренним миром других, целесообразно вести речь о сложной душевной работе, которая доступна далеко не каждому, но результаты которой как прямо, так и опосредованно сказываются на окружении человека.

Роль воспитания в жизни человека особо подчеркивал гениальный русский ученый и мыслитель И. М. Сеченов, замечая, что содержание психической деятельности, умственный кругозор и уровень культурного развития человека определяются главным образом воспитанием в широком смысле этого слова, влиянием условий жизни и деятельности человека. В своих научных исследованиях И. М. Сеченов проводит мысль о том, что существует преемственное развитие живой природы. Он пишет: «Действия наши управляются не призраками, вроде разнообразных форм я, а мыслью и чувством. Между ними у нормального человека всегда полнейшая параллельность: внушен, например, поступок моральным чувством — его называют благородным; лежит в основе его эгоизм — поступок выходит расчетливым; продиктован он животным инстинктом — на поступке грязь» (Сеченов, 1953: 186). В настоящее время происходит девальвация многих непреложных ценностей, они приходят в противоречие с социальной практикой, и только путем педагогических воздействий, путем осуществления ценностно-преобразовательной деятельности можно привести в соответствие нарушенный баланс. Важно не упустить в жизни человека период его стремления к нравственному самосовершенствованию, ответственному поведению, способности к действиям на основе морального выбора. И. М. Сеченов отмечает, что существуют «периоды крайне важные в жизни, эпохи, когда в душу всего легче вложить такие голоса, как чувство долга, любовь к правде и добру» (там же: 185).

Сегодня появляются новые методики воспитания и обучения на рынке педагогических идей. Воплощению целей и задач духовно-нравственного развития и воспитания служат и разнообразные инновационные программы образовательных учреждений различных типов. Результаты работы по основным направлениям этих программ запечатлены в биографии учеников, которые в процессе обучения

и воспитания являлись субъектами культурной и социальной жизни, что не замедлило сказаться на результате. Только те образовательные учреждения, уклад которых отвечает природосообразной потенциальной уникальности каждого обучающегося, способствуют индивидуально-личностному развитию человека, способны решить главную задачу: воспитать преемника и продолжателя культуры человечества. Несомненно, многое зависит от самого человека, но не менее важным является среда, которая оказывает влияние на формирование его взглядов, мировосприятия.

На основе исследований головного мозга И. М. Сеченов доказал, что любые действия человека, поступки имеют первопричину не в самом человеке, т. е. не зависят от его сознания и воли. Они объясняются теми условиями жизни, в которых человек находится, так как только эти условия определяют характер его деятельности и его собственное отношение к окружающим (там же: 5).

Необходимо отметить, что на протяжении истории всегда существовала и существует точка зрения, согласно которой человек либо зол, либо добр по природе. Кроме того, известен классический антагонизм: человек имеет одновременно как светлые, так и темные стороны души; для самого человека становится тайной их сосуществование и иногда стихийное проявление в самых непредсказуемых ситуациях. Вступая в конфликт с самим собой, человек начинает постижение тайны своего бытия, которая не может быть раскрыта до конца, и только присутствие направляющей силы, носителем которой может быть мудрый наставник, способно указать человеку путь добра и справедливости. В подтверждение этой мысли можно привести философское рассуждение Э. Фромма: «...зло в человеке не необходимо, но человек становится злым, только если требуемые для его роста и развития условия отсутствуют. Зло не существует независимо, само по себе, а есть отсутствие добра, результат неудачи в жизни» (Фромм, 2010: 248). Философ убежден в том, что в самом человеке недостаточно побуждений для развития собственных сил, эти побуждения должны поступать извне.

Как отмечают многие современные педагоги, человек не стремится изначально к самостоятельности. Для него удобнее чувствовать рядом поддержку взрослых: родителей, учителей — только они способны в начале его жизненного пути помочь обрести чувство ответственности за свои поступки. Тогда возникает проблема: насколько мудрыми должны быть советы, насколько они должны соответствовать возрасту человека (человек обучаем и воспитуем в разные жизненные периоды), чтобы в конечном счете это способствовало его самореализации и саморазвитию. Задача теории и практики воспитания должна заключаться в том, чтобы неустанно отыскивать такие пути воздействия на человека, которые могут использоваться для развития положительных качеств личности и всячески препятствовать проявлению качеств негативных. В этой связи В. И. Максакова отмечает: «...способность к воспитанию развивается в течение всей жизни. Если дошкольник стремится быть воспитанником, а способность к самовоспитанию развита у него недостаточно, то школьник все меньше стремится быть воспитанником и все больше и успешнее занимается самовоспитанием» (Максакова, 2006: 65). Анализируя отношения, складывающиеся между учителем и учеником в различных учреждениях, важно руководствоваться тем, как происходит обмен информацией между участниками образовательного процесса.

Выходя на проблему педагогической деятельности, К. Д. Ушинский в своем труде «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» осознает философский характер своего исследования. Труд Ушинского с уточнением называют даже антропологической философией воспитания, потому что воспитующий должен обладать логикой ведения предмета, уметь поделить его на нужные порции. Кроме того, необходимо знание психологии в различных ее проявлениях, поскольку психология и логика являются методологической основой педагогики. Овладеть теорией воспитания означает не просто механически воспринять различные факты науки, но целенаправленно осуществлять деятельность по переработке этих фактов в аспекте

воспитания. Обосновывая метод антидогматического подхода к воспитанию, К. Д. Ушинский акцентирует внимание на том, что подход должен основываться не на теоретических концепциях, а исходить из практической жизни. Поэтому важнейшей составляющей деятельности педагога, по мнению К. Д. Ушинского, является педагогический такт, который необходим для оценки тех или иных педагогических мер, правил и наставлений, являющийся особым приложением такта психологического, его специальным развитием в области педагогических понятий (Ушинский, 1990: 31).

Осваивая педагогические понятия, каждый имеющий дело с обучением и воспитанием приобретает опыт, о котором в настоящее время ведется много дискуссий (что можно назвать педагогическим опытом, каковы цели и результаты его применения и пр.). Ведь каждый раз, общаясь с тем или иным человеком, тот, кто призван осуществлять благородное дело передачи имеющихся знаний, идет не проторенными дорогами, а открывает для себя заново душу своего воспитанника, оказывая на него воздействие посредством своей собственной души. Без этого воздействия не может быть осуществлен процесс формирования личности, ее лучших качеств и, следовательно, человека в самом высоком смысле этого слова.

В своем труде К. Д. Ушинский неоднократно обращается к философии А. Шопенгауэра, иногда соглашаясь с ним, иногда полемизируя по вопросам, касающимся объяснения различных свойств человека. А. Шопенгауэр, взяв за основу собственной классификации «основных отделов» человека трехчленность распределения благ в «Никомаховой этике» Аристотеля, представляет в своих трудах то, от чего зависит разница в складывающихся судьбах различных людей. Он определяет три основных пункта: «что такое есть человек, т. е. личность в самом широком смысле слова, куда относятся здоровье, сила, красота, темперамент, нравственный характер, ум и его развитие; что человек имеет, т. е. всякого рода собственность и владение; и, наконец, чем человек представляется, т. е. каков человек в представ-

лении других» (Шопенгауэр, 1993: 190). В результате логики развития мысли философа можно предположить: все зависит от внутренних установок человека, формирующихся под воздействием внешних факторов, т. е. воспитательных воздействий. По справедливому утверждению А. Шопенгауэра, «мир, в котором живет каждый из нас, прежде всего зависит от того, как мы его себе представляем, — он принимает различный вид, смотря по индивидуальным особенностям психики: для одних он оказывается бедным, пустым и пошлым, для других — богатым, полным интереса и смысла» (там же: 191). Человек, будучи существом социальным, выстраивает жизненные связи с окружающими людьми, давая оценку их внутреннему миру и соотнося их установки с собственным видением.

Рассуждая о том, что такое есть человек, А. Шопенгауэр замечает, что это то, «что он имеет в самом себе: ибо его индивидуальность сопутствует ему постоянно и всюду накладывает свою печать на все, что он переживает» (там же: 197). По его мнению, правильная оценка того, каков человек внутри и для самого себя, — в сравнении с тем, чем он является просто в глазах других людей, должна много способствовать нашему счастью.

Исторический экскурс к истокам педагогической деятельности, трактовкам философами сущности человека дает возможность убедиться в том, что педагогическая деятельность, которая и зародилась в чистом виде как философствование, мудрствование, выделяла в культуре самые сокровенные смыслы, значимые для общества ценности. Это было своеобразным вхождением в культуру. Но чтобы вхождение состоялось, необходимо было основывать теорию педагогики на всестороннем знании человека. Называя педагогику искусством, К. Д. Ушинский отдает ей приоритет перед всеми другими искусствами, объясняя это тем, что «она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества — их стремлению к усовершенствованию в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека — его души и тела; а вечно предшест-

вующий идеал этого искусства есть совершенный человек» (Ушинский, 1990: 8). Но как достичь этого идеала? В настоящее время существует немало социальных, культурных и педагогических «рецептов», которые подразумевают формирование аксиологического мышления, сознания ответственности за происходящее перед будущим. Для того чтобы ими воспользоваться, необходимо совершенствование педагогического мировоззрения в направлении антропологизации.

В основу трактовки сущности и процесса воспитания К. Д. Ушинский положил два главных понятия — «организм» и «развитие». Понятие «организм» подразумевало рассмотрение человека как единое психофизиологическое существо, в котором духовная и физическая сторона находятся в тесной зависимости, а понятие «развитие» определяло взгляд на человека как на существо, непрерывно изменяющееся по определенным имманентным законам. Если от природы человек наделен рядом задатков, то неизвестно, разовьются ли они. Это зависит от условий его окружения. Знания, которые человек получает, по мнению К. Д. Ушинского, имеют три источника: во-первых, впечатления из внешнего мира, оказывающие влияние на органы чувств; во-вторых, опыты произвольных движений и связанное с ними мускульное чувство; в-третьих, наблюдение душою своей собственной деятельности. Ушинский, формируя собственное осознание теоретических и практических подходов к воспитанию, обращается к имеющемуся разнообразию философских подходов от Античности (Платон, Аристотель) до Канта, Гегеля и Шопенгауэра. Анализируя научные факты и особенности видения воспитания философами разных эпох, он выдвигает свое оригинальное антропологическое обоснование воспитания. В. Б. Куликов отмечает: «...в основе этого подхода находится человек как принцип педагогической философии, методом познания выступает опыт; не случайно подзаголовком своей работы Ушинский делает название «Опыт педагогической антропологии», что в значительной степени соответствует «Опыту о человеческом Разумении» Локка. Опыт, в понимании Ушинского,

не сводится к бесконечному потоку эмпирического педагогического опыта, но как метод открывает путь «рациональному и сознательному» воспитанию человека» (Куликов, 1988: 38).

Резюмируя, необходимо заметить, что, несмотря на многообразие современных толкований педагогической антропологии, связанных с тем, что человек рассматривается как субъект и объект образования, ключевой все же остается позиция, основывающаяся на том, что в проблемном поле педагогической антропологии представлены совместные исследования философов и педагогов, и результатом этих исследований будет являться определение тех путей, следуя которым человек становится личностью, приобретает нравственные качества, необходимые ему для жизни в обществе. Если философия изучает общие закономерности развития человека, общества и природы, то педагогическая антропология как педагогически ориентированная философская теория позволяет научно обосновать особенности педагогической деятельности, основывающейся на идее социализации человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М., Тишков, В. А. (2009) Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение.
- Куликов, В. Б. (1988) Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск : Изд-во Уральского ун-та.
- Мамардашвили, М. К. (1991) О человеческом в человеке / под общ. ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат.
- Максакова, В. И. (2006) Педагогическая антропология. М. : Изд. центр «Академия».
- Пирогов, Н. И. (1985) Избранные педагогические сочинения. М. : Педагогика.
- Сеченов, И. М. (1953) Избр. произведения. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР.
- Ушинский, К. Д. (1990) Педагогические соч. : в 6 т. М. : Педагогика. Т. 5.
- Фромм, Э. (2010) Человек для самого себя : пер. с англ. М. : АСТ ; АСТ Москва.
- Шопенгауэр, А. (1993) Избр. произведения. М. : Просвещение.

*PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY  
AS A PEDAGOGICALLY ORIENTED  
PHILOSOPHICAL THEORY*

*I. A. Greshilova*

*(The Transbaikalian Regional Institute of Educators'  
Advanced Training and Professional Retraining)*

The article examines pedagogical anthropology as a pedagogically oriented philosophical theory. The correlation between philosophy and pedagogy is analyzed in the context of the formation of pedagogical anthropology as a trend of the philosophy of education.

Keyword: pedagogical anthropology, philosophy, person, education, culture, upbringing.

*BIBLIOGRAPHY (TRANSLITERATION)*

Daniliuk, A. Ia., Kondakov, A. M., Tishkov, V. A. (2009) *Kontsepsiia dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia lichnosti grazhdanina Rossii*. M. : Prosveshchenie.

Kulikov, V. B. (1988) *Pedagogicheskaiia antropologiia: istoki, napravleniia, problemy*. Sverdlovsk : Izd-vo Ural'skogo un-ta.

Mamardashvili, M. K. (1991) *O chelovecheskom v cheloveke / pod obshch. red. I. T. Frolova*. M. : Politizdat.

Maksakova, V. I. (2006) *Pedagogicheskaiia antropologiia*. M. : Izd. tsentr «Akademiiia».

Pirogov, N. I. (1985) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia*. M. : Pedagogika.

Sechenov, I. M. (1953) *Izbr. proizvedeniia*. M. : Gos. ucheb.-ped. izd-vo Ministerstva prosveshcheniia RSFSR.

Ushinskii, K. D. (1990) *Pedagogicheskie soch.* : v 6 t. M. : Pedagogika. T. 5.

Fromm, E. (2010) *Chelovek dlia samogo sebia* : per. s angl. M. : AST ; AST Moskva.

Shopengauer, A. (1993) *Izbr. proizvedeniia*. M. : Prosveshchenie.