

# АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ЕЁ ВОЗМОЖНОСТЬ И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

*Виктор Иванович Слободчиков, директор Института развития дошкольного образования РАО, профессор, доктор психологических наук.*

Вначале несколько слов о самой категории «антропология». Термин «**антропология**» в своём специальном значении закрепился за дисциплиной, изучающей природное происхождение человека и его рас, изменчивость строения тела человека во времени и территориально. Здесь антропология — это учение о человеке как биологическом виде.

Однако в системе гуманитарных знаний термин «антропология» стал использоваться для обозначения особого подхода к анализу различных проблем с позиций «человеческого измерения». В XIX в. Л. Фейербах ввёл в философию *антропологический принцип*: категория человека была обоснована им как главная категория новой философии. В дальнейшем наиболее полно и обстоятельно антропологический принцип был реализован М. Шелером в разработанной им философской антропологии. В России последователем антропологического принципа в философии был Н. Г. Чернышевский.

Из антропологического принципа берут начало различные концепции, в которых понятие «человек» полагается в качестве основной мировоззренческой категории, и на её основе разрабатываются систематические представления о природе, обществе, культуре в их «человеческом измерении».

В педагогике антропологический принцип наиболее полно был реализован нашим замечательным педагогом и философом К.Д. Ушинским в фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Здесь он обсуждает вопросы статуса педагогической науки, средств достижения педагогических целей, форм и способов организации образования педагогов и др. Высказанные К.Д. Ушинским мысли не потеряли своей актуальности и в современных условиях.

В советский период развития педагогической науки идеи К.Д. Ушинского были прочно

забыты, а собрание его педагогических сочинений было издано лишь в 1988–1990 гг. Можно констатировать, что в нашей стране педагогическая антропология как особая система знаний о становлении человека в образовании так и не сложилась. Вместе с тем антропологические идеи активно разрабатывались в зарубежной педагогике.

В 1928 г. вышел труд немецкого учёного Г. Ноля «Педагогическое человековедение», который представлял собой попытку синтеза различных подходов к человеку в качестве теоретической основы педагогической деятельности. Его последователи О. Больнов, В. Лох, Г. Рот, И. Дерболов, М. Бубер, Х. Витич, Г. Файль и др. обсуждали главный вопрос педагогического антрополога — вопрос об открытости и незавершённости сущности человека; именно в этом основа свободы действий для педагога. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состояло в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, её приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции общества.

Сегодня предпочитают говорить о целом блоке так называемых региональных или **акцентных** антропологий. Например:

- **христианская антропология** как учение о происхождении (создании) и назначении (эсхатологии) человека в свете Священного Писания и Святоотеческого Предания;

- **психологическая антропология** как психологическое учение о человеческой реальности во всей её полноте; о природе, условиях становления и развития субъективности, внутреннего мира человека в образовании и культуре;

\* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 06-06-00367а.

- **педагогическая антропология** как совокупность знаний из разных наук (медико-биологических, психологических, философско-социологических и др.), обеспечивающих педагогическую деятельность по формированию человеческих способностей в образовательных процессах;

- **философская антропология** как учение о сущности человека и смысле его жизни в мире, о его целостном образе в свете рационального человекознания;

- **культур-антропология** как целостное описание образа жизни конкретного сообщества людей в рамках определённой культуры;

- **социальная антропология** как описание поведения и базовых установок людей в рамках определённой социальной системы;

- **политическая антропология** как описание ценностных ориентаций и поведенческого выбора людей в совокупности систем (типов) власти.

Очевидно, что список акцентных антропологий может быть продолжен, и все они в той или иной степени должны войти в состав комплексного человекознания. Однако принципиальный вопрос — это иерархия акцентных антропологий, что здесь первично, а что вторично, третично...

Но сегодня мы только приступаем к построению особого представления — об **антропологии образования**; к созданию новой категории, содержание которой пока ещё остаётся размытым. Поэтому я и хотел бы, во-первых, обозначить те предпосылки, которые необходимы для такого представления, и, во-вторых, представить версию своего понимания данной категории.

Должен сказать, что необходимо отчётливо различать содержание двух словосочетаний — «*антропология образования*» и «*образовательная антропология*». В антропологии образования это содержание задано предельным (абсолютным) образом человека, можно сказать — «**собственно человеческим в человеке**». И уже этим образом детерминирован в той или иной мере весь универсум образования (в своих знаниях, идеологиях, технологиях, структурах).

В образовательной антропологии это содержание и образ человека ситуативны, а главное — релятивны (относительны). образо-

вательная антропология — это натуральный, социально и культурно детерминированный **опыт понимания человека** через призму *существующей*, хотя и изменяющейся практики образования. Можно сказать, каждая, исторически определённая практика образования вырабатывает свой, исторически же ограниченный образ человека.

Далее — образовательная антропология как система знаний строится по структуре выше обозначенных акцентных антропологий (главным образом как педагогическая антропология), то есть как учение о человеке в языке той или иной гуманитарной системы знаний. Поэтому возникает иллюзия, что достаточно суммировать представления акцентных антропологий в некий конструкт, и окажется возможным раскрыть содержание и существо антропологически ориентированного образования.

Но «образование» не есть ни систематизированное учение, ни тем более монодисциплинарный корпус знаний. В своем существе оно может быть выражено в трёх фундаментальных интерпретациях:

1) **образование** — это вполне самостоятельная форма общественной практики (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая все другие социальные сферы, которая, с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития. Такая интерпретация — это *образование в пространстве социума*;

2) **образование** — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования, механизм связывания нацело некоторой общности людей и способа их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей общей жизни во времени; здесь *образование в пространстве культуры*;

3) **образование** — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, человека, способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию. Данная интерпретация — это *образование в пространстве человеческой реальности*.

С моей точки зрения, для антропологии образования третья интерпретация является её главным ценностным основанием и целевым ориентиром; вторая и первая интерпретации являются условиями и средствами достижения этих целей и ценностей.

Но тогда *антропология образования*, если говорить дефинитивно, — это **синтезированная система разно-типологических знаний о практике выращивания «собственно человеческого в человеке»**. Или более развёрнуто — это одновременно мировоззренческие и теоретико-методологические основания построения практики развивающего образования. Ещё раз: если антропология образования — это двуипостасная система (знание и сама практика), то речь должна идти, с одной стороны, не об акцентных антропологиях в их отдельности или сумме, а о принципиально новом — образовательном знании, не редуцируемом ни к какой монопредметности. С другой стороны, необходимо вводить представление об **антропо-практике**, практике «вочеловечивания человека», а не только о практике освоения знаний, умений, навыков.

Сегодня человеческое измерение, **«человечность»** как особая валентность содержания и способов деятельности самых разных социальных субъектов становится предметом пристального внимания многих учёных, политиков, социальных работников. Вопрос в том, *как, при каких условиях, за счёт чего* возможны консолидация и наращивание мощности, а главное — качества этого самого «потенциала человечности»?

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства именно человеческого в человеке. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование и прежде всего развивающее образование пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно действительно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека. Тех способностей, которые позволяют ему быть человеком и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего быть подлин-

ным субъектом культуры и исторического действия, а главное — **субъектом своей собственной жизни**.

Однако реализация подобных ориентиров предполагает разработку новых научных средств, новых технологий построения самого образования, именно как особых **антропо-техник**, с помощью которых возможно целенаправленное культивирование базовых, родовых способностей человека. Вопрос в том, как и какие способности будут полагаться в качестве базовых и существенных?

В целом ряде исследований я уже рассматривал проблему онтологических оснований именно **человеческого** (а не человекоподобного) **способа** жизни. В качестве таких оснований были рассмотрены *человеческая общность, человеческое сознание, человеческая деятельность*. Это предельные, взаимопологающие основания, не только не выводимые из других оснований, но и не выводимые друг из друга. Более того, было показано, что наша христиански-европейская культура в качестве ведущего имеет деятельностное основание со всеми вытекающими из этого следствиями; есть культуры, в которых собственно человеческий способ жизни покоится на других основаниях.

Так вот, если не вдаваться в обширную конкретизацию (это особая работа и предмет обсуждений), то существенные силы человека в пространстве обозначенных онтологических оснований, в их предельно концентрированном виде можно обозначить следующим образом. В пространстве деятельности — это **субъектность**, в пространстве сознания — это **рефлексивность**, в пространстве общности — это **совестливость**.

Иными словами, антропо-практика как практика культивирования (выращивания) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке» — это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека. Субъективная реальность во всей её полноте, во всех возможных измерениях задаётся пространством человеческих **Встреч** — пространством **событийной общности** (пространством соборности), пространством **совместно-распределённой деятельности** (пространством сотрудничества), пространством **рефлексивного сознания** (пространством диалогического общения).

Именно здесь может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые оказывается возможным и становление собственной субъектности, и подлинно личностное самоопределение человека, и авторство собственных осмысленных действий. Здесь, в такой практике, возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе, говоря словами А. С. Пушкина, его способности к **самостоянию** в собственной жизни.

Итак, в современном отечественном образовании на новом уровне складывается *антропологическая парадигма* — и не только в качестве нового объяснительного принципа **«феномена человека»**. Внутри самих гуманитарных наук, ориентированных на образование (прежде всего в педагогике, в педагогической психологии, в психологии развития и образования человека), происходит своеобразный *парадигмальный сдвиг*. Речь идёт о новом типе «научности» — об **образовательном знании**, о его принципиальном антропоцентризме, объёмлющем не только представления акцентных антропологий, но и вненаучные знания (опыт вероисповедания, педагогический опыт, опыт преодоления жизненных коллизий).

Антропологический подход в сфере гуманитарного знания — это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления **полного — всего человека**; человека как **субъекта** собственной жизни, как **личности** во встрече с Другими, как **индивидуальности** перед лицом Абсолютного Смысла бытия, перед Богом.

Сегодня требуется действительно системный пересмотр философских, психологических, социально-педагогических, политико-экономических основ современных гуманитарных практик с точки зрения их подлинно антропологической модальности. И здесь я должен сделать одно позиционное утверждение: всякая практика может считаться гуманитарной, если она является **практикой становления, развития, удержания и защиты «собственно человеческого в человеке»**. И наоборот — любая практика не гуманитарна (не гуманна), если она это-

го не делает, в какие бы человекообразные формы она ни рядилась.

Современные психология и педагогика, например, должны **перестать быть пособием** о способах духовного кодирования, о техниках социальной дрессуры и манипуляций; они должны становиться в подлинном смысле антропными, человеко-ориентированными науками, способными целенаправленно строить практики действительного выращивания «собственно человеческого в человеке».

Надо сказать, что понятийный статус «образовательного знания» ещё только складывается в категориальном поле гуманитарных наук, хотя сам термин имеет более чем полувековую историю существования в западной философии образования. Ещё раз подчеркну, что в самом общем — содержательном смысле — образовательное знание это **синтезированная** совокупность религиозно-философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов производств: *«производства»* культурного человека в образовании и *«производства»* знания о строении и базовых процессах самого этого образования. Образовательное знание в своей целостности должно быть способным ответить на четыре системообразующих вопроса:

- **во имя Кого?** — это вопрос об *абсолютном смысле* бытия человека, который открывается ему только в свете Того, Кто превыше всех конечных определений этого смысла. Подобный вопрос естественен для верующего человека, в пространных религиозного сознания. В секулярной культуре он подменяется (но не отменяется) вопросом о ценностях; на современном политизированном слэнге речь обычно идёт об общечеловеческих ценностях.

И тем не менее, следующий уровневый вопрос в структуре иерархии — это:

- **во имя чего?** — именно это прямой вопрос о **ценностях**, но не «общечеловеческих» (они в принципе невозможны,) а о ценностях своей родовой культуры и её *со-бытия* с другими культурами. Вся проблема при ответе на этот вопрос связана с ответственным назначением масштаба и границ своей культуры, а не её «национального генотипа».

И только определив себя в этом ценностно-смысловом пространстве, можно впервые и по существу ставить вопрос:

● **для чего?** — это вопрос о **цели** человеческого деяния, о той точке (цель — мета, метка) в культурно-историческом пространстве, куда необходимо попасть и получить желаемые результаты. Цель — хотя и деятельностьная категория, но никакие средства (иезуиты) и никакие результаты (позитивисты) сама по себе она не может оправдать — вне ответа на два предшествующих вопроса. В противном случае — «бешеный активизм» — «во что бы то ни стало».

И последний вопрос в этой иерархии, с которого начинается рациональное познание в Новом и Новейшем Времени, это:

● **почему?** — вопрос о **причине** видимых или невидимых, но «естественных» событий и обстоятельствах человеческой реальности. Рациональному сознанию кажется очевидным, что знание причин позволяет со стопроцентной вероятностью аппроксимировать последствия. А потому считается, что это и есть первый вопрос (а при ответе на него и последний) во всяком познании.

Нетрудно заметить, что вопросительная логика гуманитарного познания оказывается прямо противоположной логике естествознания. Именно в этом моменте кроется **стратегический просчёт** таких гуманитарных наук, ориентированных именно на образование, как психология и педагогика. Пытаясь строить себя по образу естественно-научных дисциплин, они никак не могут достичь ответа на первые два вопроса, подставляя на место ответа господствующую, политизированную идеологию. Однако уже на уровне здравого смысла понятно, что от них требуются простые ответы на простые вопросы: **что** — с точки зрения психологии развития — должно происходить по норме развития и **как** эта норма может быть обеспечена средствами педагогики развития?

Понятно, что целокупный и содержательный ответ на все выше поставленные вопросы возможен в рамках именно антропологии образования, которая в европейской культуре своим основанием должна иметь **христианскую антропологию**, а достраиваться средствами других — акцентных антропологий: философской, социокультурной, психолого-педагогической и др.

Сегодня инструментальный смысл образовательного знания обнаруживает себя при разработке и реализации инновационных проектов и программ развивающего и развивающегося образования. Кардинальные изменения в современной образовательной практике поставили существующие психолого-педагогические науки в критическое, рефлексивное отношение к своему историческому опыту, к собственным теоретическим основаниям. Становление и развитие инновационного образования обнаружили, что в традиционной педагогике, например, отсутствует не только «язык понимания» (язык понятий), а соответственно, и «язык объяснения» инновационных педагогических явлений, но даже и «язык описания» их оказывается много хуже, чем у публицистов, пишущих о проблемах образования.

В современной педагогике, в педагогической и возрастной психологии произошла своеобразная «*понятийная катастрофа*»: одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами (типа всестороннее развитие, гармоничная личность и пр.), другие стали аморфными, потеряли свои чёткие очертания (например, почти все понятия из области «воспитание»). Одной из главных причин такого положения является до сих пор не преодоленный **разрыв** между системами научно-философского и эмпирико-методического знания, ориентированных на образование, и самой образовательной практикой. Более жёстко — разрыв именно между **образовательным знанием** и практическим **педагогическим действием**.

Сегодня необходимы исследования, направленные не на открытие так называемых «объективных» истин в теоретической педагогике и психологии образования, а на улучшение практического положения дел. Это тот корпус образовательных исследований, который у нас в 1990-е гг. получил название «**практико-ориентированной науки**» — науки, способной строить принципиально новые образовательные практики, и прежде всего как антропо-практики. Такая наука способна осуществить цепочку **преобразований**, переходов от теоретико-концептуального знания к знанию проектному, затем к технологическому, инструментальному, орудийному, и только теперь — к осмысленному практическому действию, к новой практике образования.

Обозначенная совокупность знаний вкупе с механизмами их преобразования и составляет систему **образовательного знания**. Становление такой системы предполагает соразмерение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности — научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Однако синтез подобного комплекса в образовательную или исследовательскую программу осуществляется, как я уже говорил, не в рамках и не в форме дисциплинарной монопредметной теории (философской, психологической, педагогической). Концептуальным пространством проектирования такого рода программ является именно **образовательная антропология**.

И последнее. Есть ли хотя бы какие-нибудь прецеденты проектно-исследовательских работ, иллюстрирующих то, о чём я говорил выше? Прецеденты подоб-

ных работ в России уже есть, и число их увеличивается. Самое главное в таких инновационных разработках — это *создание возрастно-нормативных моделей развития детей и возрастно-ориентированных образовательных программ* для каждой ступени образования, которые как раз и являются специальными средствами (антропо-техниками) теперь уже — образовательной антропологии. Теоретическим основанием и концептуальной рамкой таких разработок на сегодня является *психолого-педагогическая антропология и христианская психология*, которые как специфические системы знаний находятся в режиме своего становления.

В перспективе можно такую же работу осуществить для разных типов и уровней образования. Сегодня такие модели и программы уже созданы и опробованы в экспериментальном режиме для старшего дошкольного, начального и полного среднего образования. □

## Беспалько В.П. ПРИРОДОСООБРАЗНАЯ ПЕДАГОГИКА

М: Народное образование, 2008. 512 с. Пер. Формат 60x90/16.  
ISBN 978-5-87953-219-7



Только природосообразное образование позволяет человеку полноценно реализовать заложенные в него изначально уникальные способности. В этой книге автор подытожил многолетние исследования по проблемам теории и методологии природосообразного образования. Результатом исследования стало построение первой в мире природосообразной педагогической системы — персонализированного образования.

В книге сохранена структура, логика и содержание лекций таковыми, как они излагались в аудиториях, где отработывалась их доступность и общепонятность. Если что-то и менялось в этих лекциях, то только не их основная идея, или их парадигма. Именно своей парадигмой и отличается природосообразная, нетрадиционная педагогика от искусственной, традиционной.

Каждая лекция сопровождается переводом на английский язык её оглавления и синопсиса, чтобы дать возможность любопытному иностранцу заглянуть в российскую педагогику, практически неизвестную за рубежом.

Индекс по каталогу «Высылаем по почте» — 0388.  
Цена со стоимостью пересылки: 399,00

По вопросам оптовых закупок и подписки обращаться по адресу:  
109202, г. Москва, шоссе Фрезер, д. 17. «НИИ школьных технологий».  
Многоканальный тел./факс: (499) 270-20-65. E-mail: market@narodnoe.org