

# АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.В. Андриенко**

Новосибирский государственный

педагогический университет

eva\_andrienko@rambler.ru

В статье предложен анализ педагогических проблем в контексте современной социальной жизни, с учетом эвристических возможностей антропологического подхода. На основе положений, идей и концепций педагогической антропологии в историческом и современном контексте представлен комплекс условий реализации антропологического подхода в образовании. Предложены условия реализации антропологического подхода в образовании.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, педагогическая антропология, педагогика, аксиологический подход, ценности.

Динамика современной жизни, обусловленная неустойчивостью социально-экономического развития общества, находит свое отражение в смене или конфликте идеалов, ценностей, целей и смыслов. Образование, как целенаправленная социализация, сталкивается с необходимостью решения важнейших вопросов обучения и воспитания. Их содержание было раскрыто более ста лет назад в статье Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» посредством постановки дилеммы, упрощенная схема которой может быть обозначена следующим образом: если воспитывать и обучать ребенка с целью его наилучшего приспособления к данному обществу, то следует игнорировать нравственный аспект развития в угоду утилитаризму современной жизни; или: если воспитывать нравственного и порядочного человека, то он не сможет реализовать себя в этом прагматичном и конкурирующем мире<sup>1</sup>.

Эта дилемма приобретает значение всякий раз, когда общество утрачивает свою стабильность и осложнено различными социальными противоречиями. Именно в такие периоды актуализируются антропологические идеи, особенно в педагогике – науке об образовании, все чаще воспринимаемом в качестве процесса, направленного на расширение возможностей саморазвития и компетентного выбора личностью жизненного пути. Антропологизм как «учение о человеке» представляет собой философскую концепцию, усматривающую в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию, исходя из которой, только и можно разработать систему представлений о природе, обществе и мышлении. Значимость учения о сущности человека как основного предмета рассмотрения выдвигается на первый план.

На рубеже девяностых годов двадцатого века при кризисном состоянии общества стали резко проявляться негативные тенденции в формировании мировоззренческих позиций подрастающего поколения

<sup>1</sup> Пирогов, Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избр. педагог. соч. – М.: Педагогика, 1953. – С. 55 – 79.

в России, свидетельствующие об отрыве от мировоззрения родителей, которые также находились в состоянии социальной неуверенности и растерянности. Представления о человеке, его духовной, нравственной и социальной сущности подверглись значительной деформации. Так, проведенное еще в 1991 году исследование показало, что значительное количество респондентов дает отрицательную характеристику человеку как таковому<sup>2</sup>. Из 479 старшеклассников многие, характеризуя сущность человека, определяли его следующим образом: «биологическое существо, самое корыстное и жестокое из всех обитателей земли», «самое бесполезное создание природы» и т.д. Такие ответы свидетельствовали об отрицании, игнорировании или непонимании того лучшего, что несет в себе человек как духовное, нравственное существо<sup>3</sup>. Сегодняшнее подрастающее поколение – это дети тех старшеклассников, антропологические ценности которых были деформированы негативными факторами перестроечного периода.

Причем нынешний экономический кризис в совокупности с меняющимся образованием в условиях его модернизации еще более обостряет антропологические проблемы обучения, воспитания и социализации.

Утрата значимости человека как нравственного существа весьма негативно сказывается на ценностных ориентациях личности, которые обеспечивают некоторую устойчивость, преемственность поведения и деятельности, выраженную в определенном направлении потребностей и интересов. Ценностные ориентации выступают в качестве важнейших элементов внутренней структуры личности, закрепленных жизненным опытом, всей совокупностью переживаний индивида и ограничивающих зна-

чимое от несущественного. Потеря веры в созидательные возможности человека приводит к дезадаптации личности в социуме, деструктивному поведению, проявлению социопатии и увеличению количества безнравственных поступков среди молодежи.

Именно поэтому в педагогической науке и практике стала важной разработка и реализация аксиологического направления, связанного с осмыслением ценностных систем, которые могут формироваться и трансформироваться в процессе развития общества. Аксиологические основания образования связаны с процессом гуманизации, акцентирующем внимание педагога на человеке – субъекте собственного развития с опорой на его эмоционально-потребностную сферу личности, реализацией и широким использованием различных форм и методов активизации обучения и воспитания. Аксиологические основания современной педагогической антропологии предполагают реализацию идеи относительно свободного личного выбора в особых условиях жизнедеятельности человека. Выдающиеся отечественные философы (Н.А. Бердяев, В.С. Библер, К.М. Мамардашвили и др.) и психологи (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.) внесли свой вклад в разработку данной идеи. Они определили воспитание и образование как гуманитарный феномен и способ становления человека в культуре.

Педагогическая антропология актуализируется как направление в теоретической и практической педагогике в условиях кризиса или стремления общества выйти из социально-экономического кризиса, или при резких социально-экономических изменениях, отражающихся на всех общественных отношениях. Так было в России в период реформ 60-х годов девятнадцатого века, в Германии после Первой ми-

<sup>2</sup> Королькова, Е.С. Человек как объект науки / Е.С. Королькова // Магистр. – 1991. – № 1.

<sup>3</sup> Там же.

ровой войны, в Западной Европе и США во время экономического кризиса; так происходило и в перестроечной России, старшее поколение которой было весьма озабочено состоянием ценностных ориентаций молодежи. Эта же проблема актуализируется и сегодня.

На уровне социолого-педагогической и философской интерпретации данного явления выделяют «Антропологический поворот», знаменующий обращенность теории и практики образования к человеку в его реальной сложной противоречивой жизни; и «Поворот к повседневности», определяющий обращенность образования на объективную реальность. При этом «Поворот к повседневности» характеризуется нередко отказом от педагогики как таковой, поскольку в условиях стабильного, сильного и процветающего общества сама среда обеспечивает нравственное и духовное развитие человека, причем на уровне стихийной социализации. Именно в такие периоды появляются концепции антипедагогики, дескулинизации и т.д. Вполне понятно в связи с этим, что немало антипедагогических идей было высказано в Западной Европе и США в 70-е годы двадцатого века, характеризующиеся стабильностью социально-экономической и политической жизни многих развитых стран мира.

Комплексное изучение и новое антропологическое понимание педагогических проблем в контексте современной социальной жизни определяется некоторыми положениями теорий: «открытого будущего», «формального и материального образования», «педагогики ненасилия», «педагогики фасилитации», «медиа-образования», «дескулинизации», «антипедагогики» и других.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Российская Педагогическая Энциклопедия. В 2 т. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2 (М–Я). – 672 с.

Некоторые из этих положений свидетельствуют не только о развитии педагогической антропологии, но и о её кризисе. Так, например, ключевая идея антипедагогики связана со стремлением некоторых исследователей нивелировать значение целенаправленных процессов воспитания и обучения, а также их позитивного влияния на ребенка.

Сторонники «антипедагогики» переоценивают значение индивидуализма и автономии детского развития, которое невозможно без участия других людей и институтов социализации. Акцентируя внимание на проблемах школьного насилия, они полностью отрицают позитивные факторы влияния школы как уникального института социализации, существующего во всех странах мира. Нет сомнения в том, что школа несет в себе ряд проблем и противоречий, однако именно антропологический подход к их решению дает основание для оптимистического взгляда на будущее школы как в нашей стране, так и за рубежом. Вполне понятно, что такой оптимистический взгляд необходим будущим педагогам, осваивающим новые знания в процессе профессиональной подготовки и формирующим необходимую мотивацию творческого труда.

Таким образом, факторы так называемого кризиса педагогической антропологии служат своеобразным ориентиром для привлечения внимания исследователей и практиков к наиболее актуальным проблемам современного образования, целенаправленно инициируя их активность. Кроме того, чередование стабилизации и дестабилизации общественных отношений (вне зависимости от причин) явление нормативное и закономерное, что подтверждается всем ходом истории развития человечества, поэтому реализация антропологического подхода в образовании не утратит своей актуальности, хотя в опреде-

ленные периоды может и не быть столь востребованной, как сегодня.

Нельзя не согласиться с идеями критико-эмансипаторской философии образования, восходящей к социологическим теориям Франкфуртской школы, о том, что противоречия образования в определенном смысле являются проявлением социальных конфликтов общества и его идеологии, и что автономии образования не может быть в принципе, поскольку политика всегда будет «конституировать» педагогику, обязывая школу воспитывать детей в системе определенных ценностей.

Ценности имеют объективную природу, в том числе и ценности образования. В то же время они зависят от субъекта и его оценочных суждений. Это противоречие, выявленное в свое время Т. Парсонсом, рассматривается в качестве фактора стабилизации системы (как ни парадоксально оно может быть воспринято на первый взгляд)<sup>5</sup>. На самом деле данное противоречие редуцирует крайности ценностных предпочтений общества, различных социальных групп и отдельных индивидов, являясь основой саморегуляции системы, поскольку ценности опосредуются не только реалиями жизнедеятельности, но и всей культурой общества, его менталитетом. Следует отметить, что система ценностей, доминирующих в обществе, всегда рассматривалась в качестве наиболее высокого уровня социальной регуляции, поскольку в ней фиксируются основные критерии социально признанного, оцениваемого в плане добра и зла, истины или не истины.

В настоящее время в России меняется уровень ценностно-ориентационного единства общества, фиксирующего совпадения оценок различных людей и социаль-

ных групп по отношению к тем или иным явлениям. Основания оценок субъектами окружающего мира и ориентации в нем различны. Люди совершенно по-разному дифференцируют объекты по их значимости, что не может не отразиться на образовательных подходах.

Общество предлагает человеку различные ценности, иногда разнонаправленные, интериоризация которых в процессе воспитания и социализации приводит, в конечном счете, к глубоким внутриллическим невротическим конфликтам, проявляясь в стремлении индивида ставить перед собой две или даже несколько взаимоисключающих целей, достижение которых невозможно в принципе. Но поскольку процесс интериоризации, т.е. формирование структур психики под влиянием относительно устойчивых структур социальных отношений, осуществляется практически всюду, где данные устойчивые социальные отношения имеют место, без вмешательства всей системы образования остановить этот негативный процесс крайне сложно<sup>6</sup>. Дети, например, в любом случае будут смотреть телевизионные программы, вольно или невольно интериоризируя ценности, предлагаемые навязчивой рекламой. Средства массовой коммуникации создают особую социальную среду, которая является весьма существенной частью стихийной социализации подрастающего поколения. Уже есть ряд исследований, направленных на выявление тех негативных ценностей, которые транслируются таким образом.

В то же время образование, как уникальный институт социализации, через который проходят практически все люди, несомненно, обладает потенциальными ресурсами и возможностями формиро-

<sup>5</sup> Российская Педагогическая Энциклопедия. В 2 т. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2. (М–Я). – 672 с.

<sup>6</sup> Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Андриенко; под ред. В.А. Сластенина – Изд. 5-е, стер. – М.: Академия, 2008. – 264 с.

вания истинных ценностей у подрастающего поколения. Для этого сами субъекты образовательного процесса, в частности учителя, преподаватели вузов и колледжей, ученые-педагоги должны прийти к определенному социальному согласию по поводу приоритета тех или иных ценностей. Речь идет именно о приоритете ценностей, поскольку абсолютные ценности бытия вряд ли вызывают сомнения у большинства людей.

Антропологический подход базируется на экзистенциальных категориях: «кризис», «доверие», «риск», «совесть», «достоинство», «достижение», «неудача», «ответственность», «долг» и др., отражающих такие феномены, которые практически не поддаются планированию, поскольку находятся в зоне принципиальной неопределенности. Это существенно осложняет постановку педагогических задач в условиях социальных изменений. Именно при реализации антропологического подхода в образовании особенно интенсивно привлекаются сведения из различных наук, нацеленных на познание человека во всей его сложности, амбивалентности и многообразии социальных проявлений.

При этом весьма значимыми становятся психотерапевтические функции педагогики, которые прослеживаются в самой постановке проблем ценностей воспитания. Педагог вникает не столько в технологию и методику воспитания, сколько в реальную жизненную ситуацию, обнаруживая, интерпретируя и разъясняя её педагогический смысл. Таким образом на первый план педагогического осмысления и педагогической деятельности выдвигается экзистенциальная ситуация и её целевая обусловленность в контексте преобладающих осознаваемых, либо неосознаваемых ценностей человека.

Педагогический аспект экзистенциальных ситуаций человека весьма основательно

исследовался в немецкой научной школе, на которую особое влияние оказала немецкая классическая философия. Закономерным следствием данного воздействия была разработка нескольких антропологических концепций в Германии (XIX – XX вв.). К ним можно отнести концепцию «педагогического человекознания» Г. Ноля, «педагогическую теорию» О.Ф. Больнова, концепции «герменевтико-феноменологического подхода» В. Лоха, К. Гиля, Ф. Кюммела и др.<sup>7</sup> Анализ генезиса этого направления педагогической антропологии показывает, что тенденции её развития обусловлены, прежде всего, содержанием трех основных источников: экзистенциальной философии, классической педагогики и психологии развития.

Многие теоретики и основоположники германской научной школы педагогической антропологии, рассматривая воспитательное значение экзистенциальных ситуаций человека, делали неоднократные попытки выявить те проблемы, с которыми сталкиваются люди в условиях меняющегося общества (О.Ф. Больнов, Г. Ноль, М. Шелер, Д. Вильгейм, Г. Зиммель и др.). Это, прежде всего, проблема формирования и усвоения нравственных ценностей и развития таких человеческих качеств как честность, порядочность, ответственность, совесть. Проблема сложности постижения педагогического смысла некоторых форм человеческого бытия: конфликта, кризиса, столкновения с трудностями, преодоления личностных деформаций и других. Была выделена проблема анализа эмоционального и смыслового аспектов отношений между взрослым и ребенком, отражающихся в развитии эмоциональной сферы субъек-

<sup>7</sup> Российская Педагогическая Энциклопедия В 2 т. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2. (М–Я). – 672 с.



ектов воспитательного процесса. Рассматривалась экзистенциальная функция семьи, проявляющаяся в ситуации эмансипации взрослеющих детей от родителей и обнаруживающаяся при конфликте ценностей семьи и ценностей общества.

Исследователи пытались анализировать эти проблемы с учетом возможностей, открывающихся перед человеком в процессе их разрешения. С точки зрения возрастной и социальной психологии феномены кризиса или конфликта вполне могут быть использованы как своеобразный источник развития, его исходный этап, толчок к движению, поскольку в такой период человек открыт новому и готов к изменениям. В этом заключается некоторый оптимистический контекст анализа проблемы.

В русле психотерапевтического аспекта рассмотрения может быть решен вопрос и о приоритете ценностей. Так, например, развитие чувства собственного достоинства ребенка в процессе воспитания рассматривается в качестве педагогической ценности, поскольку чувство собственного достоинства лежит в основе самооценки индивида, его толерантного отношения к другим людям и событиям повседневности, адекватной самооценки. Оно также является и своеобразной точкой опоры в трудных жизненных ситуациях.

Образование, включающее в себя единство обучения и воспитания, не может не опираться на основные виды социального опыта, который передается из поколения в поколение. При этом такие виды социального опыта как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и опыт творческой деятельности выдвигается на первый план в условиях меняющегося общества. Разрыв между обученностью и воспитанностью является актуальнейшей не только педагогической, но и общественной

проблемой, которая, вероятнее всего, будет решаться и с учетом реализации антропологического подхода в образовании. Один из современных отечественных теоретиков педагогики, академик В.В. Краевский, в своей статье под впечатляющим названием «Воспитание или образование?» отмечает следующее: «Как будто ясно, что образованность – еще не все, что нужно человеку и особенно окружающим его людям. Мало ли образованных хамов? Разве образ изучившего науки и владеющего языками дикаря с дубиной в виде компьютера так уж далек от современной жизни?»<sup>8</sup>.

Современная государственная образовательная политика не может не учитывать значимости данных положений, так как резкая динамика общественных изменений почти всегда негативно сказывается на процессе и результатах передачи социального опыта от поколения к поколению и интeриоризации ценностей.

На самом деле, педагогика не рассматривает человека, но всесторонне изучает процессы обучения и воспитания. Это действительно парадоксальная ситуация, свидетельствующая о необходимости реализации антропологического подхода в образовании. Вопрос заключается в том, как его реализовать и в чем это может проявляться в реальной образовательной практике?

Многие антропологические идеи были предложены Б.Г. Ананьевым, который выступил в 60-е годы двадцатого века с инициативой разработки единой концепции человекознания как комплексной дисциплины, интегрирующей достижения широкого круга наук о человеке<sup>9</sup> [1]. Интеграцию он считал весьма важной, поскольку психологи и педагоги сталкиваются с ре-

<sup>8</sup> Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3 – 10.

<sup>9</sup> Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.

альными жизненными и профессиональными проблемами, которые можно решать только в онтогенетическом плане, на основе базового, сущностного понимания человека как такового. Вплоть до нашего времени весьма перспективная антропологическая идея Ананьева о развитии нового научного направления – онтопсихологии (синтетической дисциплины, объединяющей возрастную, дифференциальную и другие направления психологии с педагогикой), направленной на изучение целостного жизненного пути человека в контексте его достижений, не реализована, а разрыв между педагогикой и психологией только усиливается<sup>10</sup>.

Между тем в реальных условиях жизни образовательная практика имеет дело с такими феноменами, которые требуют единства психолого-педагогических влияний, в то время как, например, подготовка учителя в системе высшего педагогического образования пока еще не ориентирована на изучение и понимание человека во всей многогранности и сложности онтогенетического развития.

То есть в современных условиях антропологический подход в образовании не реализован, или реализован не в полной мере, несмотря на явную потребность в нем как большинства субъектов образовательного процесса, так и всего общества в целом. В то же время его значимость, необходимость и своевременность вполне осознаны практически на всех уровнях российского образования.

У преподавателей, реализующих антропологический подход в образовании, должны быть сформированы представления о педагогической антропологии как интегративном знании, включающем рассмотрение и анализ педагогического процесса с позиций рефлексии личности к

собственному целостному восприятию жизненных проблем и их нравственных решений. При этом происходит педагогическое осмысление биологического, психологического, социального развития человека во всем многообразии целенаправленной и стихийной социализации с учетом взаимодействия философии, психологии, педагогики, этики. Современная категориальная система педагогической антропологии строится на категориях рефлексивности, самоопределения, саморазвития, преодоления, самообразования, самопредставления, самоактуализации и других.

Педагогическая антропология как направление человекознания позволяет рассматривать становление, формирование целостности ребенка и взрослого человека в контексте его возможной будущей продуктивной жизнедеятельности. Здесь предполагается единство трех временных онтологических характеристик его существования: прошлого, настоящего и будущего. Субъект живет и развивается в настоящем, учитывая опыт прошлого и предвосхищая будущее.

Сопоставив некоторые положения, идеи и концепции педагогической антропологии, как она понимается в историческом и современном контексте, мы приходим к некоторым выводам об условиях реализации антропологического подхода в образовании.

*Фиксация на позитиве в образовании.* В процессе образования педагог центрирует свое внимание прежде всего на возможностях человека и ситуаций, в которых он оказался вне зависимости от того, насколько благоприятными или неблагоприятными они являются. Перспективы развития, достижения, истинные ценности, определяющие цели, личностные смыслы становятся значимыми объектами педагогического анали-

<sup>10</sup> Там же.

за и деятельности. Любое обстоятельство жизнедеятельности воспитанника рассматривается с точки зрения смысловых контекстов.

*Толерантное отношение к себе и к другим людям на основе формирования чувства собственного достоинства.* Базируется на понимании сущности социализированного человека как части национальной культуры. Принятие других людей и культур возможно только в том случае, если человек принимает самого себя и свою базовую национальную культуру. Педагог при этом принимает воспитанников такими, какие они есть в реальной жизни со всеми своими достоинствами и недостатками, успехами и поражениями. В основе такого принятия лежит самопринятие и адекватное отношение к собственным достоинствам и недостаткам. Толерантность базируется на мудрости и понимании – постижении сущности всей сложности человека как уникальной, открытой, активной, интенциональной, амбивалентной системы, способной к самопознанию и самоизменению на основе духовности и нравственности.

*Приоритет воспитания над обучением.* Идея приоритета воспитания над обучением связана с пониманием простой истины: человека не надо учить всему, его надо научить учиться. Он сам добудет себе столько знаний, умений и других видов опыта, сколько нужно. А для того, чтобы научиться самому добывать необходимые знания, выделяя при этом, какие именно из них являются основными и важными в данный момент, нужно иметь соответствующую направленность личности, которая определяется постижением смысла событий окружающей действительности и собственной жизни. Знания, в отличие от ценностей и целей, никогда существенно не влияли на жизнь

и судьбу человека. А вот ценности и цели, структурирующие некоторые личностные особенности, весьма основательно определяют качество, объем и возможности приобретения новых знаний, умений, навыков и любых других видов социального опыта.

*Реализация воспитания на контекстном уровне через содержание образования.* Воспитание осуществляется различными способами и в различных условиях. Содержание образования содержит в себе неисчерпаемые возможности для реализации этого процесса. В данном случае имеется в виду не система каких-либо воспитательных мероприятий, непосредственно связанных с тем или иным событием в образовательном учреждении (что, конечно, важно для воспитания), а отбор содержания для обеспечения предметов учебного цикла. Особое значение приобретают здесь предметы мировоззренческого характера, которые содержат в себе ценности и глубокий смысловой контекст

*Реализация онтогенетического подхода в образовании.* Данный подход предполагает учет всего жизненного пути человека при его обучении и воспитании. При этом учитываются особенности того, что было, и одновременно перспективы развития человека, его способности к достижениям, в качестве реальных факторов образовательного процесса. Таким образом, прошлое, настоящее и будущее выступают как единый временной контекст развития человека. Здесь образование центрируется именно на способности любого человека достигать вершинных уровней в любом аспекте самопроявления и деятельности. Онтогенетический подход может быть реализован в ряду подходов, традиционно используемых в системе современного образования: возрастного, индивидуального, личностного, дифференцированного. Следует отличать



онтогенетический подход от возрастного подхода. Если возрастной подход предполагает учет возрастных особенностей на определенном этапе развития человека, то онтогенетический подход предполагает рассматривать возможности и достижения человека на определенном этапе его жизни применительно и в структуре идеальной модели всей жизнедеятельности.

*Установление содержательных, функциональных, структурных, процессуальных и других типов связей педагогики и психологии* при диагностике, анализе, разработке и практической реализации различных направлений обучения и воспитания в современном образовании. Антропологический подход предполагает интеграцию многих наук о человеке, но все же педагогика и психология имеют особый статус в связи с возможностями их практических применений к реальному образовательному процессу на основе существующих фундаментальных теорий развития, воспитания, обучения, социализации, образования.

### Литература

*Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.

*Андрюченко, Е.В.* Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Андрюченко; под ред. В.А. Сластенина – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 264 с.

*Королькова, Е.С.* Человек как объект науки / Е. С. Королькова // Магистр. – 1991. – № 1.

*Краевский, В.В.* Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3 – 10.

Российская Педагогическая Энциклопедия. В 2 т. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1999. – Т. 2 (М–Я). – 672 с.

*Пирогов, Н.П.* Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избр. педагог. соч. – М.: Педагогика, 1953. – С. 55–79.