

**C.А. СМИРНОВ, профессор  
Новосибирский государственный  
университет экономики  
и управления**

### **Педагогическая антропология: становление**

Педагогическая антропология существует с Сократа и Конфуция. Ее активное становление связано с работами западных (прежде всего немецких) авторов после Второй мировой войны. В более явном отрефлектированном виде педагогическая антропология (ПА) на Западе и в СССР стала оформляться на почве философии образования и теоретической педагогики в 60–70 гг. XX в. Особенно активно она развивается в тех странах, где имеются философские традиции, связанные с религиозной и философской антропологией.

Глубокое исследование педагогической антропологии было предпринято А.П. Огурцовым [1]. Он выявил и описал главную проблематику педагогической антропологии, а также проанализировал ее основные концепции, опираясь прежде всего на немецкую традицию. А.П. Огурцов отмечает, что ПА начала развиваться в ситуации, когда был провозглашен лозунг «смерти человека» (т.е. смерти традиционного гносеологического и эмпирического субъекта). Антропологическая проблематика отошла на задний план, на периферию философского знания. В 70–80 гг. в ПА идет интенсивный поиск новых тем и направлений и строится ее предмет. Огурцов считает, что ПА можно охарактеризовать как способ антропологического обоснования образования. Одни исследователи видят главную задачу в разработке эмпирической теории и философском анализе понятий педагогики. Другие – в изучении проблемы и теории личности. Третьи считают ее наукой об образовании как особом институте. Четвертые полагают, что ПА – междис-

### **Педагогическая антропология \***

циплинарное поле для концептуальных разработок.

Объем наработок так велик, что уместно указать на один из их списков. В предисловии к книге «Теории и понятия педагогической антропологии», выпущенной в 1994 г. под редакцией Й. Петерсена и Г.Б. Рейнера, называется ряд подходов, для каждого из которых характерна своя концепция человека [Там же].

*Интегральный:* интерпретирует человека как homo educandus и educabilis, то есть существо воспитуемое и нуждающееся в образовании (А. Флиткер, Г. Рот, М. Лидтке).

*Философский:* считает человека «неостанавливаемым животным» (Ф. Ницше). Человек – это целостность открытых вопросов, «открытая система» (О. Больнов, И. Дерболов, В. Лох).

*Феноменологический:* рассматривает человека как homo distincfus, – это подросток, дитя, учитель, школьник, отец, мать. (М.Я. Лангенвельд, Р. Лассан).

*Диалектико-рефлексивный:* трактует человека как «политическое животное». Он проявляет себя в модусе социального и индивидуального само осуществления (М. Бубер, Э. Левинас, Т. Адорно, В. Клафки).

*Имплицитный:* человек понимается как imago hominis и существует лишь в модусе образов себя (Шейерп).

*Текстовый:* рассматривает человека как анаграмму, превращает его в текст, подлежащий расшифровке (Ж. Деррида, М. Фукко, К. Гирц).

*Плюралистически-исторический:* понимает человека как homo absconditus (че-

\* Опубликовано: Человек. 2004. № 3. С. 79–88.

ловек «сокрытый»), обнаруживаясь в моз-  
дусе рефлексивности и двоякой историч-  
ности (Д. Кампер, Л. Мелленхаузер,  
Х. Вулф).

Разнообразие подобных перечней дока-  
зывает неопределенность предмета ПА.  
Поэтому есть смысл сосредоточиться на  
работах ведущих авторов, таких как Й. Лан-  
гевельд, О. Больнов, И. Дерболав, Г. Здар-  
зил, Е. Финк, М. Лидтке и др.

Основные труды этих авторов были на-  
писаны в 50–70-е гг. и в начале 80-х гг. Так,  
работа И. Дерболава «Педагогическая ан-  
тропология как теория индивидуального  
самоосуществления» издана в 1980 г.; труд  
К. Динельта «От метатеории образования  
к смыслу-ориентированной педагогике. Оп-  
равдание задачи педагогической антропо-  
логии в наше время» увидел свет в 1984 г.  
Работа О. Больнова «Между философией  
и педагогикой» вышла в 1988 г. По мнению  
А.П. Огурцова, в перечисленных работах и  
другой немецкой литературе можно выде-  
лить два подхода.

Первый – феноменолого-экзистенци-  
альная аналитика человеческого существо-  
вания. В нем ПА – антропологический спо-  
соб исследования воспитания и образова-  
ния на основе феноменологической редук-  
ции. Второй – сциентистская ориентация, в  
рамках которой ПА выступает как пред-  
мет эмпирической науки либо как вариант  
интерпретативной науки.

Долгое время немецкие исследователи  
считали ПА некоей интерпретативной нау-  
кой. Сейчас они пришли к выводу, что пе-  
дагогическое знание плюралитично и еди-  
ная наука невозможна. В целом, пишет  
А.П. Огурцов, сложилось мощное «антро-  
логическое движение», но оно пока не  
имеет единой области исследований и еди-  
ных методов.

В 90-е гг. ПА все более релятивизиру-  
ется, сохраняя вместе с тем ряд базовых  
проблем:

- определение сущности человека как *homo educandus*;
- анализ основных представлений о

воспитании и образовании на языке антро-  
логии (нечто вроде антропологизации  
образования – см. также работы Б.Г. Ме-  
щерякова [2]);

- исследование современного состоя-  
ния образования с использованием арсена-  
ла естественных и социальных наук, совре-  
менной философии (прежде всего феноме-  
нологии и экзистенциализма).

Ведущей интенцией ПА становится не  
формирование единой парадигмы, а выяв-  
ление различий в философских теориях,  
отказ от единой парадигмы.

Для современной ПА также характерно  
использование данных биологии, физиоло-  
гии, генетики, экологии, этологии под уг-  
лом зрения принципа коэволюции, синтези-  
рующего знания социальных и естественных  
наук. Применение принципа коэволюции  
было предложено А.П. Огурцовым совмест-  
но с коллегами в одной из работ [3]. Однако  
в этом направлении в ПА нет сколько-ни-  
будь существенного продвижения.

Наиболее философски нагруженной  
является немецкая ПА. В России, во Фран-  
ции, в англоязычных странах, в каждой из  
стран по разным причинам философским  
аспектам уделяется меньше внимания: во  
Франции – ввиду сведения человека к дис-  
курсу и тексту, в России – из-за общей иде-  
ологизации философии и потери ею своей  
«территории», в США – в силу господства  
аналитической философии и эмпирических  
подходов, а также отказа от метафизики  
человека, метатеорий и метанarrативов.  
Тем не менее в США на стыке работ по  
культурологии, социальной антропологии,  
теории педагогики и педагогической прак-  
тики идут активные работы по ряду узло-  
вых тем, которые можно отнести к пробле-  
матике ПА. Это разработки М. Коула,  
Д. Вертча и их сотрудников, ряда других  
специалистов, опирающихся на культурно-  
историческую психологию Л.С. Выготско-  
го. На стыке философии образования и ПА  
ведут исследования специалисты, объединен-  
ные Обществом по философии образо-  
вания (работы Н. Бурбулиса, Ч. Тайлора,

А. Сидоркина, С. Норриса, Х. Сигела, Д. Маклека). Концептуально многие авторы ориентированы на описание проблем образования в терминах постмодернистского дискурса и гендерного подхода в образовании, плюрализма в обучении, дискурсивных практик (в отличие от немецких авторов, опирающихся на классическую континентальную традицию). Также они используют идеи русских авторов, переживающих свой ренессанс на Западе в 80–90 гг., – Л.С. Выготского и М.М. Бахтина. Общество по философии образования проводит ежегодные конференции и ежегодно публикует сборники статей.

Так, работающий на Западе выходец из России А.М. Сидоркин использует бахтинские понятия полифонии, диалога, автора и героя и анализирует проблему диалога между учителем и учеником, а также проблему полифонии при обучении класса. В качестве базового он предлагает понятие «педагогика отношений» в отличие от популярного в американской педагогике понятия «педагогика поведения».

В целом члены общества пытаются проследить отражение постмодернистских тенденций в теории и практике образования, опираясь на работы Ж. Деррида, М. Фуко, Р. Рорти, Ж.-Ф. Лиотара и др., и не претендуют на построение собственной метафизики человека. Они ориентированы на то, чтобы описывать процессы демократизации школы, внедрения диалога в практику обучения, развития у детей критического мышления, на индивидуальный подход, плюрализм культур и групп (включая демографический и этнический аспекты).

В последнее время уверенно заявила о себе «критическая педагогика». Ее еще называют критическая теория образования, или новая социология образования. Это направление подробно рассмотрел российский педагог И.Д. Фрумин [4]. Лидеры движения (А. Жиро, П. Макларен и др.) опираются на умеренный постмодернистский дискурс. Основные ее положения сводятся к следующему.

- Образование (школа в том числе) понимается не как отдельное ведомство, а как культурный и политический институт. Школа формирует культурную ориентацию в социальных практиках. Такой подход А. Жиро называет «вышколиванием». Школа должна быть местом социальной трансляции и эманципации. Из нее должны выходить критические мыслители, способные менять мир и самих себя и управлять этими изменениями.

- Содержание обучения включает в себя не столько знание, сколько социальные практики, ориентации, формы взаимодействия. Функция школы – введение новых поколений в определенную социальную реальность, а знание должно быть критическим, проблемным и открытым.

По мнению Фрумина, критическая педагогика – это форма постмодерна, отказ от универсализации и авторитарности в пользу разнообразия, плюрализма, мультикультурности.

К этому направлению критической педагогики примыкает движение «критических мыслителей», организационно оформленное в Международную ассоциацию чтения. Проект «Развитие критического мышления средствами чтения и письма» был реализован в ряде стран, в том числе и в России при поддержке Института «Открытое общество». Автор участвовал в этом проекте в качестве тренера-мастера [5].

### **Педагогика развития в России. Передовые концепции**

В 80–90-х гг в России развивалось инновационное педагогическое движение, идущее в авангарде всех философско-педагогических и методологических разработок. К лидерам движения можно отнести Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого, В.В. Давыдова, Ю.В. Громыко, И.Д. Фрумина, Б.Д. Эльконина, А.И. Адамского и др. Концептуально они опирались на работы Л.С. Выготского и на свои пионерские разработки. К середине 90-х гг. инновационное движение сошло на нет, и серьезных

теоретических, концептуальных разработок в настоящее время не наблюдается.

Содержательно здесь переплелись разные концепции и подходы: линия Э.В. Ильинкова (воплотилась в работах группы В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина) и линия Г.П. Щедровицкого (теория и практика организационно-деятельностных игр, продолжающихся с 1979 г. по настоящее время в разных модифицированных вариантах, в группах С.В. Попова, П.Г. Щедровицкого, А.П. Зинченко).

С точки зрения базовых концепций в философии образования и психолого-педагогической антропологии можно выделить три основных подхода, в которых рассматривалась антропологическая проблематика и роль образования как особого социального института: методология Г.П. Щедровицкого и его учеников (ее прикладные варианты – системо-мыследеятельностная педагогика, СМД-антропология), теория и практика развивающего обучения В.В. Давыдова и школа диалога культур В.С. Библера.

С начала 90-х гг. инновационное педагогическое движение базировалось на нескольких образовательных площадках в Красноярске, Москве, Новосибирске и Томске. С 1993 г. под руководством В.В. Давыдова проводятся ежегодные конференции по педагогике развития в Красноярске. Был создан первый в России психолого-педагогический факультет в Красноярском университете. С середины 90-х гг. наметилась тенденция к дифференциации движения и переплетению концепций в разнообразных психолого-педагогических практиках [6].

Остановимся вкратце на содержании указанных концепций, выполнивших роль точек роста в педагогической антропологии и философии образования. Основные идеи сводятся к следующему:

- субъектность и развитие – рамочные идеи всех прорывных концепций; вызов школьному конвейеру как системе;
- идея деятельности: деятельностный

подход, деятельностная онтология, деятельностное содержание образования;

- понимание образования не только как некоей практики в школах, а как социальной технологии и культурной практики «второго рождения», которая является тотальной; отсюда – создание образовательных коалиций и сообществ, идея образовательной среды, среды развития.

Основные направления:

- новая антропология; понимание предметно-практической сущности человека, его деятельностной природы (исследования В.В. Давыдова, Ф.Т. Михайлова, А.С. Арсеньева, Г.П. Щедровицкого, П.Г. Щедровицкого и др.);
- новая, неклассическая психология развития (исследования по возрастной и экспериментальной психологии развития, психологии игры, психологической теории деятельности – работы А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчикова, В.В. Рубцова, Б.С. Братуся и др.);
- педагогика развития, построение концепций обучения; методики и технологии развития (работы В.В. Давыдова, В.С. Библера).

Вкратце рассмотрим содержание концептуальных поисков.

*СМД-методология и СМД-педагогика* с точки зрения проблемы человека. По моему мнению, это одна из самых передовых и проработанных концепций. Г.П. Щедровицкий последовательно внедрял в сознание своих учеников идею субъектности. Идею, согласно которой мир не существует в качестве готовой вещи, в виде натурального ресурса. Он выстраивается человеком в практике культурного развития с помощью культурных средств. Г.П. Щедровицкий со своими учениками придумали особый жанр – организационно-деятельностные игры (ОДИ). Методологи поняли, что передать мышление нельзя, но можно создать проблемную ситуацию развития, и через самоопределение, саморазвитие и самоорганизацию индивид сможет (если захочет) вырабатывать в себе субъекта развития.

Основное концептуальное содержание СМД-методологии, которое легло в основу СМД-педагогики, сводится к следующему.

- Мир есть субстанция мыследеятельности. Рамочная идея мыследеятельности, задающая новую логику рассуждения, такова: вокруг человека витают не вещи, не натуральные формы, а деятельности; он есть часть этой субстанции мыследеятельности. Я вижу некий предмет, но видение – это тоже мой деятельностный акт, и судить о нем я могу только в зависимости от своей собственной деятельности. Как такого внешнего, объективного мира нет. Только массовому, житейскому сознанию свойственно считать, что вот эта вещь, которую я вижу, есть нечто объективное, от меня не зависящее. Позиция методолога иная: все окружающие объекты суть деятельностные, а отнюдь не вещные, не натуральные образования. С этой точки зрения:

- образование есть прежде всего овладение различными способами деятельности;
- деятельности оседают в библиотеке культуры в виде готовых норм и образцов;
- каждое новое поколение попадает в пространство, где хранятся, воспроизводятся и транслируются нормы деятельности, и осваивает систему норм и образцов;
- содержанием образования является не то, что изложено в учебнике, а то, что удерживается учителем и учеником в ситуации взаимодействия с помощью их мышления, понимания и рефлексии. Последнее есть главный механизм обучения. Фактически в СМД-педагогике акты понимания и непонимания, их постоянная фиксация и рефлексия по этому поводу и есть содержание образования.

*Концепция развивающего обучения* опирается прежде всего на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, а также на идеи Маркса и Гегеля в интерпретации советского философа Э.В. Ильинко-ва. Она сводится к следующему:

- Теоретический и эмпирический типы мышления принципиально различны. Раз-

вивающее обучение направлено на формирование у детей теоретического мышления. Что это означает?

- Теоретическое понятие строится через выделение в предмете главного порождающего предмет признака. Благодаря этому возможен генетический анализ предмета – выделение родового признака.

- Такое понимание предполагает опору на мыслительные конструкции-модели. Понятие фиксируется в знаковой форме, через знаковых посредников, и учащиеся оперируют ею как моделью.

- Учащиеся имеют дело не с конкретным предметом (математика – это не пять яблок и семь птичек на ветке) и не с наглядным образом предмета, а с его понятием в виде знаковых моделей.

- Содержанием образования становится развитие таких содержательных, теоретических обобщений на материале моделей, которые учащиеся усваивают в форме коллективной деятельности по конструированию этих понятий-моделей.

- Конструирование понятий представляет собой мыслительный эксперимент, проводимый в классе. У учащихся формируется конкретно-всеобщее понятие о предмете, которое предполагает развертывание понимания предмета, начиная с исходной клеточки (стул – предмет для сидения) – вплоть до развитого целого. Работа по построению понятий идет с 1-го класса. В 6–10 лет ребенок уже способен конструировать понятия, в этом возрасте закладываются основы теоретического мышления, формируются базовые способности (моделирование, проектирование, рефлексия, понимание). Если они не будут сформированы вовремя, то личность ребенка, его психика не будет оформлена, ребенок не пройдет необходимого этапа развития, а дальнейшее обучение будет затруднено.

Концепция развивающего обучения направлена на организацию субъекта обучения, формирование у ученика мышления, способностей самому организовывать свое образование (через создание ситуаций по

решению задач). Ученик сам строит понятие. Это построение и есть формирование у него теоретического мышления, в отличие от эмпирического. В.В. Давыдов исходил из метода восхождения от абстрактного к конкретному. Данный метод предполагает выделение в предмете начальной клеточки, родового признака. Что является клеткой слова? Что является клеткой мышления? Что является клеткой социума? По такому принципу строилась программа обучения.

Слабым местом концепции стал недостаточный учет индивидуальной траектории обучения. Все ученики как бы прикрепляются к культурной рамке обучения и осуществляют восхождение по одной содержательной траектории.

*Концепция Школы диалога культур В.С. Библера*, основанная на идеях М.М. Бахтина, предполагает прохождение учеником исторически сформированных культур ( античной, средневековой, нововременной) и развитие у него способностей мыслить исторически и диалогически. Слабое место концепции в том, что недостаточно отработана технология построения учебной деятельности.

В настоящее время идет своеобразный гуманитарный трансфер – перевод гуманитарных практик, наработанных в школе, в другие сферы жизнедеятельности. Интеллигентия – носитель основных гуманитарных практик – уходит из высшей и средней школы в иные, более динамично развивающиеся отрасли. Методологи, игротехники, педагоги используют свои разработки, исследования, образовательные практики в бизнесе и менеджменте в режиме консалтинга, обучающих и проектных семинаров. Этот методологический инструментарий применяется во время создания актуальных ныне программ городского, регионального, федерального развития (группы П.Г. Щедровицкого, С.В. Попова, А.П. Зинченко, С.А. Смирнова, В.С. Ефимова, А.А. Попова).

П.Г. Щедровицкий определяет нынеш-

нюю культурную ситуацию в образовании как парадигмальный кризис и начало формирования новой педагогической формации, которая будет четвертой за последние две тысячи лет. Первая была катехизическая (наставническая), вторая – эпистемологическая (знаковая), третья – инструментально-технологическая, четвертая – методологическая. В ее рамках идет объединение всех инструментариев, накопленных в пределах предыдущих формаций, образование же понимается как производство инноваций [7].

По моему мнению, нынешнюю ситуацию следует рассматривать как переход от проектной модели образования к сетевой. При этом можно выделить несколько образовательных моделей в истории культуры: подражание образцу, модель священного текста, модель трансляции знания, проектную и сетевую модели. Каждая из них была призвана развивать в человеке определенные культурные качества [8].

Российские исследователи в 80–90-е гг. не разрабатывали, подобно немецким авторам, педагогическую антропологию как самостоятельное направление. Но, в отличие от американских коллег, которые также не выделяют отдельно ПА, они считают тематическое поле педагогической антропологии проблематикой становления человеческого в человеке благодаря прохождению его через образовательные институты. Отечественные специалисты рассматривают образование не как ведомство, а как культурный институт, вырабатывающий культурные и гуманитарные практики становления человека.

### Литература

1. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. № 2002. № 1–3.
2. Мещеряков Б.Г., Мещеряков Н.А. Введение в человекознание. М., 1994; Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. № 1.

3. Кафлинская Р.С., Лисеев И.К., Огурцов А.П. Философия природы: коэволюционный подход. М., 1995.
4. Фрумин И.Д. Тоска по пониманию, или постмодернистский анализ современного образования // Вопросы методологии. 1997. № 3–4; Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопросы философии. 1998. № 12.
5. Смирнов С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей // Концепция философии образования и современная антропология. Новосибирск. 2001; Смирнов С.А. Технология РКМЧП – технология нового поколения // Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XX века. Н. Новгород, 2001; Смирнов С.А., Серант М.Ф. Школа свободы, или практика критического мышления в вузе. Новосибирск, 2002.
6. Смирнов С.А. Мастерская педагога-гуманистария. Новосибирск: Офсет, 1995; Смирнов С.А. К вопросу о новой образовательной парадигме // Дискурс. 1996. № 2.
7. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
8. Смирнов С.А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей // Концепция философии образования и современная антропология. Новосибирск, 2001.

М.К. ПЕТРОВ

## **Человеческая размерность и мир предметной деятельности \***

Понятие «человекоразмерность» в отечественный философский обиход ввел Михаил Константинович Петров – в качестве термина, необходимого для выражения сути своей оригинальной философско-антропологической и культуровологической концепции. Свое толкование этого термина М.К. Петров выразил в тезисах, написанных в июне 1980 года, следующими словами: «Сумму ограничений, которую человек как существо естественное (сугубые и биологические ритмы жизни, движение по возрастным группам, универсалии общения и взаимопонимания, закономерности психики, физические и ментальные возможности и ограничения) накладывает на социальные структуры коллектичной жизни и деятельности, мы предлагаем называть человекоразмерностью – неустранимой характеристикой социальных реалий, которая выступает на пräвах условия осуществимости любой коллективной деятельности (рукопись).

М.К. Петров (08.04.1923–11.04.1987) хорошо известен профессионалам различных областей гуманитарного знания. С основными этапами его творческого пути можно ознакомиться по работе С.С. Неретиной «Михаил Константинович Петров. Жизнь и творчество» (М., 1999) и по предисловиям к его трудам, опубликованным в последние годы. Количество прижизненных публикаций было невелико. После смерти опубликовано шесть книг (Язык, знак, культура. М., 1991; Самосознание и научное творчество. Ростов-н/Дону, 1992; Искусство и наука. Пираты Эгейского моря. М., 1995; Историко-философские исследования. М., 1996; Античная культура. М., 1997), общий объем которых – 117 п.л. Это составляет лишь пятую часть того, что еще ждет своего издателя и читателей. Объем неопубликованных работ основной части философского наследия М.К. Петрова составляет 452 п.л.

В предлагаемой вниманию читателей статье (написана в 1976 г., публикуется впервые) термин «человекоразмерность» органически включен в язык, на котором М.К. Петров выражал свои представления о природе человека, о сущности культуры.

© 2003 В.Н. Дубровин, Ю.Р. Тищенко

\* Опубликовано: Человек. 2003. № 1. С. 5–18.