

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

И. А. Грешилова

*Забайкальский краевой институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования*

Поступила в редакцию 10 октября 2012 г.

**Аннотация:** *в статье рассматриваются концептуальные подходы к феномену педагогической антропологии как одной из региональных антропологий. Определена методологическая база данного феномена в контексте взаимосвязи философского, исторического и социального знания о человеке в образовательном пространстве.*

**Ключевые слова:** *педагогическая антропология, феномен человека, образование, культура.*

**Abstract:** *the article discusses conceptual approaches to the phenomenon of educational anthropology as one of the regional anthropology. Defined methodological basis of this phenomenon in the context of the relationship of philosophical, historical and social knowledge about the person in the educational space.*

**Key words:** *educational anthropology, the phenomenon of man, education and culture.*

На раскрытие феномена человека прямо или косвенно направлены усилия более тысячи наук, как естественных, так и социогуманитарных, но, несмотря на это, приходится констатировать, что поставленный И. Кантом вопрос «Что такое человек?» до сих пор остается без ответа. В область исследований человека включились такие новые научные дисциплины, как биофизика, нейрофизиология, синергетика, биометеорология, биокосмология и др., тем не менее, проблемное поле, связанное с прогнозами будущего человека и человечества, не представляется в полной мере ясным и объяснимым.

По мысли Э. Фромма, любой человек является представителем всего человечества, несет в себе характерные особенности всего рода человеческого, он одновременно и конкретный «он», и «все», обладающий уникальными отличительными способностями [1, с. 51]. Этим можно объяснить распад антропологического учения на различные составляющие или региональные антропологии: философская (выявление оснований проблем человека), социальная (человек и общество), историческая (человек и история), религиозная (человек и религия), герменевтическая (человек и смыслы действительности), лингвистическая (человек и язык), педагогическая (человек, его обучение и воспитание).

Сложность и противоречивость проблем, связанных с существованием человека в мире, находит воплощение в комплексе вопросов, и нам представляется, что проблемы образования человека, его обучения и воспи-

тания являются ключевыми. Когда возникает острая необходимость в принятии решений в отношении политики, экономики, морали и нравственности, поступки и действия человека во многом объясняются его уровнем культуры, которую, в частности, можно и нужно рассматривать как результат полученного образования.

Педагогическая антропология как наука о человеке в образовательном пространстве позволяет понять структуру воспитания лишь в соотнесении ее со структурой целостной природы человека (Г. М. Коджаспирова), как философское течение она претендует на создание целостного и всестороннего взгляда на воспитание (В. Б. Куликов) и, кроме того, представляет как педагогически интерпретированное знание о природе и сущности развития личности, общества и познания (Б. М. Бим-Бад). Каждое из определений имеет свои особенности, и цель данной статьи заключается в рассмотрении специфической взаимосвязи философского и социального знания о человеке в образовательном пространстве. Это позволяет на основе функционального анализа представить взаимодействие философии и педагогики через призму понимания проблем человека, что является в настоящее время особенно актуальным в области человекознания.

Думается, чтобы понять проблемы современного мира, их суть и пути решения, вписать это в смысл собственной жизни, каждый человек должен всмотреться в то, что предшествовало сегодняшнему опыту, что определило траекторию его движения в настоящем. Динамизм времени, в которое мы живем, не имеет прецедентов и каждый осознает многообразие преобразований, охватывающих все сферы жизнедеятельности человека. Главный вопрос, волнующий философов современности, заключается в том, выполняет ли современное образование культурологическую и мировоззренческую миссию и как оно способствует решению глобальных проблем современности. Для ответа на эти вопросы с философских позиций необходимо обратиться к ключевым мировоззренческим аспектам философии образования, заключающимся в том, что образование, нравственные и эстетические идеалы имеют в качестве точки отсчета определенную философскую концепцию.

Как отмечает В. М. Розин, быстрое изменение в наше время характера научного мышления, отношений между естественными и гуманитарными науками, между знанием и практическим действием позволяет говорить о том, что именно философия образования способна обеспечить связь педагогической мысли с другими областями мышления, знания и практического действия [2, с.16]. Философия образования выявляет культурные ценности и основополагающие мировоззренческие установки образования, соответствующие тем требованиям и задачам, которые объективно выдвигаются перед личностью в условиях современного общества. Эти требования часто определяют как социальные вызовы времени, на которые необходимо отреагировать.

Исторический экскурс к истокам педагогической деятельности, трактовкам философами сущности человека дает возможность убедиться в том, что педагогическая деятельность, предполагающая взаимодействие

в системе «человек–человек», – это своеобразное вхождение в культуру. Если биологическая природа человека потенциально заложена в его генах, то человеческая автоматизмом не обладает. Для формирования второй природы обществом созданы процессы, способствующие его социализации: она достигается путем усвоения и воспроизведения в деятельности социокультурного опыта. Исторически сформировалось понимание и восприятие воспитания как «окультуривания» человека. Культура через систему знаний, традиций, ценностей обладала в отношении человека определенной духовной властью. Она формировала код и модель поведения, которые подвергались социально-философскому осмыслению, а в последующем – философско-антропологическому. Как специальная отрасль философского знания философская антропология прошла процесс становления лишь в XX в. Среди выдающихся представителей педагогической антропологии немало философов, которые по праву считаются основателями философской антропологии XX в. (О. Больнов, М. Бубер, И. Дерболав и др.).

Первая педагогическая концепция философско-антропологического характера появилась в Германии и была изложена в работе М. Шелера «Формы знания и образование» (1926). Представляется, что слова, написанные в начале двадцатого века, созвучны веку настоящему: «в трудной борьбе за новый мир новый человек дерзает создавать новые формы. Центральной становится проблема образования человека. Кстати сказать, до сих пор никто не пытался дать философское сущностное определение образования» [3, с. 89].

Как один из основоположников философской антропологии М. Шелер в своей программной работе «Положение человека в космосе» задается вопросом: «Что есть человек, и каково его положение в бытии?». По его мнению, должна существовать такая отрасль знаний, которая соединит онтологическое, естественно-научное и гуманитарное изучение различных сфер человеческого бытия с целостным философским постижением. Основополагающий принцип философской антропологии М. Шелера модифицировался в проблему: что делает человека человеком, и как это происходит. Постановка данной проблемы предполагала разработку целой программы в отношении воспитания, которое и определяет смысл существования человека в обществе. Основой для философской антропологии послужили общие положения в работах Ницше, где речь идет о том, что человек не является биологическим совершенством, что это сложное и противоречивое явление.

Философская антропология, по мнению Шелера, способна соединить различные существующие концепции о человеке, его физическом, духовном и психическом началах, о тех силах, которые живут в нем и приводят его в движение [4]. Основополагающей предпосылкой для ответа на вопрос «Что такое воспитание», является антропологическая проблема «Что отличает человека от животного». Шелер полагает, что любое естественно-научное познание человека, изучение человека с точки зрения природных закономерностей не приближает понимание человека, а от-

даляет. Он видит в этом акте эволюцию старой, идущей еще от античности, традиции, где человеческий разум понимался как часть всеобщего вселенского принципа, благодаря которому человек обладал способностью проникать в мировой порядок вселенского разума. В работе «Положение человека в космосе» статус общечеловеческого бытия выявляется в космической перспективе через соотношение человека с другими формами органичного мира в плане становления и эволюции. Автор говорит об усилении психического начала: чувственного порыва, инстинкта, ассоциативной памяти и практического интеллекта. Но человека отличает от органического мира наличие духа, способного преодолевать ограничения среды, выходить в открытое пространство, осознавая его как мир.

Таким образом, сущностная особенность связывается Шелером с онтологической свободой человека, в силу которой дух способен постичь качественное бытие предметов в их объективном бытии. Важнейшим итогом размышлений Шелера явилось то, что антропология стала осознаваться как философская дисциплина, потому что все центральные проблемы философии так или иначе сводятся к тому, что такое человек и какое место он занимает среди своего бытия. М. Шелер задачу философской антропологии видит в том, чтобы «точно показать, как из основной структуры человеческого бытия вытекают все специфические монополии, свершения и дела человека: язык, совесть, инструменты, оружие, идеи права и несправедливости...» [4]. Значит, речь идет о культуре, через которую человек имеет возможность осознать себя и свое место в этом мире.

Идеи Шелера продолжили его последователи Г. Плеснер и А. Гелен, выдвинув программу философского познания человека во всей полноте его бытия и определив принципиальную задачу – разработку проблемы сущности человека. А. Гелен определяет человека как некую целостность в природе. Он выступает с критикой теорий, которые рассматривают ступенчатое развитие человека, где низшие ступени близки к животному образу жизни, а последующие – высшие – подлинно человеческие [5]. Выводя специфику и сущность человека в ходе сравнения с животным миром, А. Гелен характеризует человека как существо недостаточно развитое биологически. По его мнению, именно эта «недоразвитость» делает его открытым миру, а открытость заставляет действовать, чтобы выжить. «Достаточно одного взгляда на историю и современность, чтобы увидеть интенсивность человеческой деятельности, полностью преобразующей облик Земли». Философ утверждает существование принципа «освобождения от бремени», где бременем выступают все внешние воздействия, с которыми человеку необходимо справиться, его культура, поэтому он и может освоить самую разнообразную природную среду. Автор замечает, что естественное выживание происходит благодаря такому универсальному знаку, как язык, потому что с его помощью человек помещает между собой и вещами промежуточный символический мир, который позволяет ему освободиться от непосредственного давления вещей.

Г. Плеснер, критически осмысливая опыт предшественников (в особенности М. Шелера), призывал выявить базисную структуру человечес-

кого бытия, которая должна объяснить все его специфические свойства и характеристики. Вопрос о структуре человеческого бытия Плеснер пытается развернуть в двух направлениях: горизонтальном и вертикальном, где горизонтальное предполагает рассмотрение способов отношения человека к миру и его деяния в мире, а вертикальное исследует положение человека в мире как организма в ряду организмов, то есть базисную структуру человеческого бытия [6]. По мысли философа, внешний мир дан человеку посредством его чувственной организации, и данность этого мира опосредуется культурой, в которой человек живет.

Таким образом, философская антропология, рассматривая человека как уникальное существо, вырабатывает ряд понятий, раскрывающих сущность и природу человека, его существование в мире. Именно в человеке сочетается субъективное и объективное, познавательное и ценностное. Философская антропология определяет человека как живое противоречие, и в справедливости этого утверждения нет никакого сомнения. Как живая система человек является единством унаследованного и приобретенного, он осуществляет связь прошлого, настоящего и будущего. Активность и деятельность человека даны ему от природы, но очень важно, чтобы они были направлены в должное русло.

В контексте идей антропологической философии, получившей популярность в России во второй половине XIX в., педагогическая антропология рассматривается как философски ориентированная педагогическая теория.

Это относится прежде всего к публикациям таких известных работ, как «Антропологический принцип в философии» Н. Г. Чернышевского (1860), «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченова (1863), «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова (1856) и др. В работах русских гуманистов-демократов педагогическая антропология предстает как всеобщее учение о человеке – интегральная антропология; в данной интерпретации это имело общеевропейскую философскую значимость.

Оригинальные научные и философские теории этого периода позволяют убедиться в их значимости с позиции современной философии образования. Например, автор «Вопросов жизни» Н. И. Пирогов называет свой век практическим по преимуществу (то же самое можно сказать и о веке нынешнем), замечая при этом, что общество успело так организовать, что оно для большей массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния [7, с. 30]. Это рассуждение мыслителя позволяет высказать предположение о том, что направление движению задает такой социальный институт, как образование. Основным источником обновления будущего являются знания человека, и каждый должен представлять, какие практические навыки ему потребуются для того, чтобы найти себя и свое место в мире, то есть успешно социализироваться. Успешность социализации зависит от того, как происходит передача имеющегося опыта в системе «человек–человек». Именно это является основной целью рассмотрения современной педагогической антропологии.

Оценивая «Вопросы жизни», К. Д. Ушинский отмечал главное: что Н. И. Пирогов первым предпринял попытку рассмотреть воспитание и обучение с философской точки зрения и увидел в этих процессах не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – вопрос жизни [8].

Гениальный русский ученый и мыслитель И. М. Сеченов рассматривал особенности воздействия на человека влияний извне в соотношении с внешним воздействием. Действительно, весь внешний мир представляется человеку пространством, наполненным отдельными предметами, но между ними необходимо установить связь. В этом отношении Сеченов особо подчеркивал роль воспитания в жизни человека, 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 Сеченов проводит мысль о том, что существует преемственное развитие живой природы, «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» [9, с. 186]. Сеченов доказал, что любое действие человека, его поступки имеют первопричину не в самом человеке, то есть не зависят от его сознания и воли. Поступки и дела объясняются теми условиями жизни, в которых человек находится, так как только эти условия определяют характер его деятельности и, соответственно, его собственное отношение к окружающим.

Анализируя отношения, складывающиеся между учителем и учеником в таком учреждении, как школа, важно руководствоваться тем, как происходит обмен информацией между участниками образовательного процесса. И в этом случае очень важны, как замечает А. Ф. Лосев, «первоначальные импульсы», связанные с чувством радости, гордости и познания. Он говорит о том, что «хорошо, когда помогает возникновению этого чувства у молодого человека доброе напутственное слово и творческое участие старшего товарища, наставника <...> когда человек переходит от неуверенности и незнания к знанию. Когда постигает мысль и наслаждается своей способностью сравнивать, разделять, отождествлять...» [10, с. 366]. Философ призывает всех, независимо от возраста, быть учениками, при этом преодолевая только обывательское отношение к тому, что имеется в виду под словом «учение». Он рассматривает три наиболее употребительных определения этого слова, которые, по его мнению, не совсем верны: первое – приобретение знаний, второе – приобретение профессии, третье – подготовка для того, чтобы стать культурным человеком, сознательным участником человеческого прогресса (при этом философ замечает, что еще необходимо иметь в виду, какая это культура, так как существуют и такие, от которых со-

временный человек может только бежать; и что вкладывает человек в понятие «прогресс»).

В результате этих рассуждений вместо плоских и обывательских определений учебы Лосев дает определение «знания»: «знание – есть любовь». Любить получать знание означает стремиться к тому, чтобы бороться с несовершенством, «потенциальная бесконечность знания привлекательна для того, кто понимает знание как любовь. Неохватная бесконечность знания уютна. И бесконечность знания для настоящего ученика всегда ласкова» [10, с. 325]. Высокий воспитательный потенциал несет в себе, по словам философа, «очеловеченное знание», без которого невозможны ни систематический труд, ни творческое напряжение мысли, ведь только в этом случае человек может воспитать в себе силу духа и быть вооруженным против зла, уметь противостоять ему.

Н. Г. Чернышевский в работе «Антропологический принцип в философии» вопрос об отношении к добру и злу называет «головаломным»: доброе или злое существо человек? Рассуждая об отношении к этому вопросу, он говорит о том, что многие люди, пытаясь его решить, делятся на группы: одна половина считает, что человек по натуре добр, другая, составляющая также почти целую половину, решает иначе. Но кроме этих двух противоположных начал, по словам Н. Г. Чернышевского, остается несколько скептиков, которые смеются над теми и другими и решают: вопрос этот неразрешим [11, с. 85]. Действительно, очень просто объяснить присутствие в людях того или иного начала в зависимости от того, «добрым человек бывает тогда, когда для получения приятного себе он должен делать приятное другим; злым бывает он тогда, когда принужден извлекать приятность себе из нанесения неприятности другим. Человеческой природы нельзя тут ни бранить за одно, ни хвалить за другое; все зависит от обстоятельств, отношений [учреждений]» [там же, с. 86].

Основополагающими в становлении философско-антропологического подхода в воспитании явились идеи К. Д. Ушинского. В своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» автор выдвигает идеи содержательного и познавательного наполнения педагогики, пишет о ее взаимоотношении с науками о человеке. Он называет педагогику «собранием правил практической деятельности», которому требуется научное обоснование. Несомненно, антропологические науки – анатомия, физиология, психология, логика, филология излагают и сопоставляют факты, обнаруживающие свойства предмета воспитания – человека. По мысли великого педагога, каждый, кто имеет дело с процессом воспитания, должен руководствоваться фактами из этих наук. Следовательно, необходимо синтетическое учение о человеке, в котором может быть осмыслено все, имеющее непосредственное отношение к делу воспитания. По его представлению, если педагогика – это собрание правил практической деятельности, требующее научного обоснования, то педагогическая антропология – учение о человеке воспитываемомся и развиваемомся.

Выходя на проблему педагогической деятельности, К. Д. Ушинский осознает философский характер своего исследования, потому как это, по его словам, помогает внести хоть какой-нибудь свет в путаницу понятий, господствующих в этом отношении. Этот акцент объясняется тем, что во главу угла философии поставлено воспитание. 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, необходимы знания психологии в различных ее проявлениях, поэтому 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. Обосновывая метод антидогматического подхода к воспитанию, 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 [8, с. 31].

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 предшествующий идеал этого искусства есть совершенный человек» [8, с. 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 единого психофизиологического существа, в котором духовная и физическая стороны 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 не известно – разовьются ли они; это зависит от условий его окружения. Знания, которые человек получает, по мнению педагога, 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 и, в-третьих, наблюдение душою своей собственной деятельности. Ушинский, формируя собственное осо-

знание 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, Ушинский выдвигает свое оригинальное антропологическое обоснование воспитания. Как отмечает В. Б. Куликов, «в основе этого подхода находится человек как принцип педагогической философии, методом познания выступает опыт (не случайно подзаголовок работы Ушинского – «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» [12, с. 38].

Таким образом, основные положения работы К. Д. Ушинского позволяют прийти к выводу, что при определении проблемы педагогической антропологии особое внимание уделяется ее философскому содержанию. Идея педагогической антропологии как синтетического учения, способного вобрать в себя достижения антропологических наук в педагогически интерпретированном виде, была частично реализована, но педагогическая антропология не была создана. Возникновение в первой четверти XX в. философских школ, претендующих на построение целостного философского образа человека как идеала образовательной системы, позволило проблему создания педагогической антропологии перевести в практическую плоскость.

Деятельность осуществляется за счет самоопределения и самоосуществления, а в системе образования она наполняется особым содержанием. Духовно-практическая деятельность человека находит свое выражение в творениях, созданных и создаваемых, то есть в культуре. Культурные формы передают содержание культуры, обеспечивая непрерывность общественной жизни, а в конечном итоге – непрерывность истории.

Методологической базой педагогической антропологии в настоящее время выступает философская антропология, которая оказывает на процесс воспитания двоякое методологическое действие. Во-первых, рассматривает воспитание как специфический процесс социализации личности, во-вторых, разрабатывает принципы и установки при анализе воспитания. Это дает основание определить природу термина «философская антропология» в двух основных смыслах: во-первых, это раздел философского знания, посвященный всестороннему рассмотрению проблемы человека; во-вторых, он закреплен за современной философской школой, главными представителями которой были немецкие философы М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер. С их именами связано выдвижение программы философского познания человека во всей полноте его бытия. Соединив онтологическое, естественно-научное и гуманитарное изучение различных сфер человеческого бытия, они предложили соединить его с целостным философским постижением. Таким образом, философская антропология предстает как учение о человеке с точки зрения бытия самого человека.

В ключевой позиции относительно сущности самого человека взгляды философских антропологов расходятся. Обращение к основным положениям их трудов еще раз доказывает, что все проблемы, связанные с постижением и объяснением феномена человека, не укладываются в строго заданные формы.

Природа и общество – два глобальных мира, в которых существует человек. Мышление и познание, воплощенные в философские логические категории, позволили ему выделиться из мира природы, оставаясь при этом неотъемлемой ее частью. Процесс становления личности предстает в формах организации осмысленной деятельности, которая закрепляется системой категорий культуры. Необходимо заметить, что это категории особого вида. В отличие от категорий философии, они не являются абстрактными, это своеобразные формы закрепления в культуре универсальных способностей человека, превращающие его в общественного субъекта, способного утверждать свое бытие. Развертывание творческой деятельности человека происходит через культуру, которая связывает природу и общество, причем в основу понимания культуры кладется исторически активная творческая деятельность человека, и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой области общественной деятельности. Культуру необходимо рассматривать, прежде всего, не как социальный, а как антропологический феномен, ее целостность противоречива.

Это позволяет прийти к выводу, что культура является содержанием воспитания как специфического процесса социализации личности. Поэтому утверждение личности – это всегда утверждение личности как феномена реальности и как феномена сознания. Личность рождается в процессе овладения культурным опытом в двух его аспектах – содержательном и формальном. Приобщение к культурному опыту, его освоение происходят в деятельности, представленной внутри культуры в виде своеобразного канала – системы образования. Чем более сложным является по своему культурному потенциалу общество, тем в большей мере культура в нем играет роль воспитания и образования. Воспитание и образование – это ключевые составляющие педагогической деятельности, которые сформированы самой культурой, отражают ее сущность.

Существование в культуре – это постижение знания и опыта предшественников, осуществление которого может состояться только в специально организованной системе – системе образования. В этом смысле культура создает человека, и он постигает мир культуры с помощью культурных знаков. Система образования является одной из способностей культурных форм передавать культурно значимую информацию, способствовать становлению культурного человека. С раннего детства конкретные нормы поведения и ценностные представления прививаются человеку посредством воспитания, посредством воздействия окружающей среды. Человек, включенный в эту систему, привлекает свои волевые и интеллектуальные действия и с их помощью достигает поставленных целей.

Философско-антропологический подход, противопоставляя научному познанию человека его диалогическое понимание, задает специфическую философскую направленность всем субъектам образовательного процесса не только в виде мировоззрения, но и в виде способа бытия.

Практическая значимость социального смысла антропологического подхода к образованию объясняется сложностью проблем человеческого формирования. Не случайно педагогическая антропология исходит из философского обоснования человека. Таким образом, роль педагогической антропологии заключается в теоретическом обосновании педагогических новаций в области образования, в выполнении функции современного педагогического знания. Обучение воспринимается как норма усвоения знаний, а воспитание – как привитие приемлемого поведения и принципов моральности. Поэтому для выявления сущности образования и воспитания необходимо их рассмотрение с позиций антропологического подхода.

Было бы неверным полагать, отмечает А. П. Огурцов, что педагогическая антропология возникла как простое приложение философской антропологии к педагогической действительности и практике. Внутри целого ряда философских концепций образования (например, в диалогической философии образования М. Бубера) весьма сильны мотивы, связующие их с педагогической антропологией, поскольку целый ряд понятий, выдвинутых ими, находят свое применение в педагогической антропологии. Это относится, например, к понятиям «педагогическое отношение», «встреча» и др. Тем более усложняется взаимоотношение между философской и педагогической антропологиями, если учесть, что в 60–80-е гг. XX в. происходит интенсивный процесс диверсификации педагогической антропологии. Выделяются специфические направления, делающие акцент на определенные методики, развивающие свой концептуальный аппарат [13, с. 73].

Таким образом, философское обоснование педагогической антропологии обеспечивает фундаментальное понимание образования в единстве с преобразующей человеческую индивидуальность деятельностью.

Это дает основание определить, что педагогическая антропология – это педагогически ориентированная философская теория. 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. Таким образом, методологической основой педагогико-антропологических исследований служит анализ концептуальных подходов философской антропологии и культурной антропологии. Исследование философско-антропологических оснований педагогической антропологии в пространственно-временном отношении настоящего представляется очень важным в связи с тем, что изменения в системе образования вызывают к жизни новую философию образования, которая представляет собой междисциплинарное исследование, объединение совместных

усилий философов и педагогов, продвижение в педагогику современных представлений о познании человека, культуры и образования [2, с. 3].

### Литература

1. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2010. – 349 с.
2. Розин В. М. Философия образования : этюды-исследования / В. М. Розин. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. – Воронеж : МОДЭК, 2007. – 576 с.
3. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 89.
4. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер. – М., 1998. – Режим доступа: <http://www.anthropology.ru>
5. Гелен А. О систематике в антропологии / А. Гелен. – М., 1998. – Режим доступа: <http://www.anthropology.ru>
6. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер. – М., 1995. – Режим доступа: <http://www.anthropology.ru>
7. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
9. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 224 с.
10. Лосев А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
11. Чернышевский Н. Г. Избранные философские сочинения / Н. Г. Чернышевский. – М. : Гос. изд-во. полит. лит-ры, 1951. – 894 с.
12. Куликов В. Б. Педагогическая антропология : истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1998. – 192 с.
13. Огурцов А. П. Педагогическая антропология / А. П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 1. – С. 73.

*Забайкальский краевой институт  
повышения квалификации и профессио-  
нальной переподготовки работников  
образования*

*Грешилова И. А., кандидат философ-  
ских наук, доцент проректор по науч-  
но-методической работе  
E-mail: IAGreshilova@yandex.ru  
Тел.: 8(3022) 41-54-32*

*Transbaikalia Regional Institute of In-  
plant Training and Professional Retra-  
ining of Workers of Education*

*Greshilova I. A., Candidate of Philo-  
sophical Sciences, Associate Professor, Pro-  
rector on Scientifically to Methodical Work  
E-mail: IAGreshilova@yandex.ru  
Tel.: 8(3022) 41-54-32*