

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящается анализу процесса развития школьного образования России в контексте антропологических идей. В статье показано, что антропологические основания исследования отражают совокупность идей и принципов педагогической антропологии (целостности, саморазвития, социальной, деятельной и творческой сущности человека, культуротворчества, духовности, сотрудничества, солидарности, диалогичности), определяют человекоориентированный вектор развития школьного образования, предполагают рассмотрение данного педагогического явления и процесса его развития в контексте отражения человека во всем многообразии бытия в природе, обществе и культуре.

Ключевые слова: педагогическая антропология, современная образовательная парадигма, школьное образование.

Постановка проблемы. Глубокий социальный кризис, происходящий в России с 80-х гг. XX века, привёл к крушению многих незыблемых ранее мировоззренческих ценностей, установок, к потере человеком социальных ориентиров и привычного образа мира. В этих условиях актуализируется роль человекоцентрированного образования как социального механизма, обеспечивающего неразрывную связь времён и необходимое равновесие между личностью и обществом, человеком и природой, человека с самим собой. Восстановить нарушенный баланс может антропологическая образовательная парадигма с её ценностными ориентациями на развитие сущностных сил целостного человека во всём многообразии его связей с внутренним и внешним миром.

Не вызывает сомнения, что теоретическое и практическое человекознание становится центром мирового научного развития, поскольку, как отмечает Б.Г. Ананьев, «проблема человека превращается в общую проблему всей науки в целом, всех её разделов, включая точные и технические науки; возрастает дифференциация научного изучения человека, углубляется специализация отдельных дисциплин и их дробление на ряд всё более частных учений; наблюдается тенденция к объединению различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы, к построению синтетических характеристик человеческого развития» [1, с.4].

Цель статьи: показать доминирующую роль антропологической парадигмы в развитии школьного образования в России

Анализ актуальных исследований. Принципиальное значение в аспекте нашего исследования имеют работы в области педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, С.И. Гессен, Б.С. Гершунский, В.В. Линьков, В.И. Максакова, М.Н. Невзоров, А.Б. Орлов, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, В.В. Чистяков, К.Д. Ушинский и др.). В основу анализа процесса развития школь-

ного образования России положены идеи философской, социальной, психологической, культурной и педагогической антропологии: развитие и саморазвития сущностных сил человека (Г. Гегель, Б.Т. Григорьян, И. Кант, Э. Фромм, В.П. Филиппов), саморазвития и самоактуализации личности на основе удовлетворения её базисных потребностей (К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, П.В. Симонов), взаимодействия общества и конкретного человека (В.С. Барулин, Ф. Боас, М. Шелер, Х. Фрайер, С.Т. Шацкий), ценности культурной антропологии, которая имеет аксиологическую природу и человеческое содержание (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П.С. Гуревич, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, Э. Ротхаккер, Г.Г. Шпет и др.), способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным, учета в педагогической деятельности всего многообразия проявлений человеческой природы (О. Больнов, Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский).

Изложение основного материала. Философское понимание сущности человека представляется важным условием правильного определения конкретных задач педагогического исследования, обеспечения его объективности и действительной продуктивности. По отношению к частным педагогическим исследованиям философская антропология выступает в качестве обобщающей теории, что позволяет использовать передовые идеи культурологии, психологии, биологии, социологии, естественных наук в образовательной практике, рассматривать обучение и воспитание ребенка на широком цивилизационном (общекультурном, социально-экономическом, духовно-нравственном) и природно-биологическом фоне. Антропология выступает методологической базой для определения целесообразности, содержания и способов осуществления образовательного процесса, призванного обеспечить целостное развитие не только ученика, но и самого педагога.

Истоки педагогической антропологии в России восходят своими корнями к «эпохе Ушинского». Успехи европейской философской мысли (конец XVIII – середина XIX веков (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, Л. Фейербах), выдающиеся открытия в области естествознания (Ч. Дарвин, Г. Гельмгольц, И. М. Сеченов и др.) поставили перед педагогикой задачу познания человека как целостного психофизиологического существа. В фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» был провозглашен тезис о необходимости познания и учёта в педагогической деятельности человека во всём многообразии проявления человеческой природы, физиологическом, психическом, анатомическом, социальном [6], призванный стать одним из источников развития педагогической науки и практики.

Антропологические идеи К.Д. Ушинского нашли отражение и были развиты в начале двадцатого века в трудах П.Ф. Каптерева, В.М. Бехтерева, А.Ф. Лазурского, в 20–30-х годах – в педологических исследованиях М. Я. Басова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.П. Нечаева, в экспериментальной деятельности В.П. Кащенко, на опытных школьных площадках С.Т. Шацкого.

На Западе педагогическая антропология получила развитие в трудах О.Ф. Больнова. В основе педагогической антропологии О. Больнова лежит представление о способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным.

Современное звучание идеи педагогической антропологии получили в работах отечественных исследователей. В контексте философской антропологии учёными сделаны попытки обосновать идею антропоориентированной педагогической теории и образовательной практики (Б.М. Бим-Бад), новый способ понимания и трактовки педагогического процесса как предмета проектирования (М.Н. Невзоров), педагогических новаций в области воспитания (В.И. Максакова), опыт философско-антропологической рефлексии содержания педагогического образования (В.А. Сластёнин), в качестве логического центра которого выделяются универсальные знания о человеке в его взаимосвязях с природой, обществом, культурой.

В основу педагогической антропологии положены идеи философской, социальной, психологической, культурной и естественно-научной антропологии: развитие и саморазвития сущностных сил человека (Г. Гегель, Б.Т. Григорьян, И. Кант, Э. Фромм, В.П. Филиппов), саморазвития и самоактуализации личности на основе удовлетворения её базисных потребностей (К. Левин, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, П.В. Симонов), взаимодействия общества и конкретного человека (В. С. Барулин, Ф. Боас, М. Шелер, Х. Фрайер, С. Т. Шацкий), ценности культурной антропологии, которая имеет аксиологическую природу и человеческое содержание (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П.С. Гуревич, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, Э. Ротхаккер, Г.Г. Шпег и др.), способности и потребности человека воспитывать и быть воспитанным, учета в педагогической деятельности всего многообразия проявлений человеческой природы (О. Больнов, Б.М. Бим-Бад, В.И. Максакова, В.Д. Семенов, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский).

Возникновение антропоориентированных идей в отечественной педагогике связано с изменениями в общественно-экономической, политической и научной жизни России 60–х гг. XIX века. Кризисные социальные явления, экономические и политические реформы второй половины XIX века обнажили целый ряд противоречий, обусловленных ломкой устоявшихся в обществе отношений, утратой традиционных ценностей и ориентиров. Именно в этот период видные отечественные философы, педагоги, писатели проявляют всё возрастающий интерес к антрополого-гуманистической парадигме, способной поставить своеобразный заслон, защитить общество, в частности, сферу образования, от деструктивных воздействий социальной среды.

Кроме того, развитие антрополого-педагогических идей в России неотделимо от общемировых тенденций развития философских и педагогических взглядов. На Западе к середине XIX века под влиянием философии сенсуализма Дж. Локка, философско-антропологических идей Ф. Шеллинга, И. Канта, идеализма Г. Гегеля и материализма Л. Фейербаха, прагматизма

Дж. Дьюи и бихевиоризма А. Лая сложились педагогические системы в Англии, Германии, Франции, США, педагогика позитивизма О. Конта, Г. Спенсера, Дж. Милля, педагогика иррационализма Ф. Ницше, С. Кьеркергора, А. Шопенгауэра.

В 60-е гг. XIX века в России возникли необходимые условия и предпосылки к обоснованию теоретических положений педагогической антропологии, суть которой заключается в комплексном познании растущего человека как сложной развивающейся системы. Такое понимание сущности антропологически обоснованного обучения и воспитания обусловлено во многом развитием специальных научных знаний о человеке – возрастной и педагогической психологии, гигиены и физиологии.

Именно в 60-е гг. XIX века в фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» был научно обоснован антропологический принцип. С этого момента начинается становление антропологического подхода в российском образовании. Идеи К.Д. Ушинского о признании целостности и неделимости личности, об изучении и учёте в педагогической деятельности человеческой природы во всех её проявлениях (физиологическом, психическом, анатомическом, социальном) восприняли и развили Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич и др.

В отечественной педагогике и философско-просветительской мысли параллельно с антропологическим принципом К.Д. Ушинского (целостный подход к ребёнку) развиваются и другие антропологические направления: социально-антропологическое (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен Н.Г. Чернышевский); религиозное (В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, Н.Ф. Фёдоров, С.Н. Булгаков); естественнонаучное (Ф.Ф. Эрисман, И.А. Сикорский, А.С. Вирениус, П.Ф. Лесгафт, В.М. Бехтерев и др.); культурно-антропологическое (М.М. Бахтин, В.И. Иванов, А.Ф. Лосев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский). В начале XX века в антропологии отечественного образования выдвинулось и психологическое направление (А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, М.М. Рубинштейн).

С одной стороны, социально-экономический и политический кризис в стране обусловил революционные реформы второй половины 60-х гг., ломку устоявшихся общественных отношений и стереотипов, а, с другой стороны, бурное развитие научных знаний о человеке – возрастной и педагогической психологии, гигиены, физиологии, влияние философско-антропологических идей Ф. Шеллинга, И. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейербаха – определили особый интерес ведущих российских философов, педагогов, просветителей к антропологической идее. Философское основание педагогики, изменение целей и задач воспитания, направленного на формирование всесторонне развитой, высококвалифицированной личности, предопределялось передовыми идеями русской интеллигенции. В это время складываются взгляды на человека как величайшую ценность мироздания, концепция духовного формирования личности, новое представление о взаимоотношениях человека и общества.

Идея прогрессивного развития образования в России была связана с революционно-демократической общественной мыслью. Общество, по мнению русских просветителей В.Г. Белинского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена, Н.П. Огарёва, Н.Г. Чернышевского и др., должно быть заинтересовано в развитии каждого человека, в его самореализации, в раскрытии духовных и физических сил и способностей личности на пользу общества. В творчестве русских мыслителей утверждался тезис о единстве природы и человека, среды и личности. Связывая свои научные подходы к изучению природы и человека с антропологическим материализмом Л. Фейербаха, философы-демократы Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов рассматривали природу человека в единстве с природными и социальными силами. Высказанные ими идеи оказали существенное влияние на развитие антропологического подхода к школьному образованию.

Появление в России в 70-х годах XIX века школьной гигиены (Ф.Ф. Эрисман, А.П. Доброславин) можно назвать принципиальным событием в развитии естественно-научной антропологии в образовании. Антропологическая сущность взглядов представителей естественно-научного направления проявилась в пристальном интересе физиологов и гигиенистов последней четверти XIX столетия (В.М. Бехтерев, Д.И. Менделеев, И.А. Сикорский, Е.А. Покровский, А.С. Вирениус, Н.В. Зак и др.) к проблеме научного обоснования процесса обучения, в частности, гигиены умственного труда школьников. С позиций антропологических знаний: анатомии, физиологии, психологии учёные рассматривали личность ребёнка во всём многообразии и сложности её природы и социальных сил.

С середины XIX века в России развивается космическое направление естественно-научной философии – философия «космизма». К этому направлению принадлежали крупные философы и учёные: В.И. Вернадский, Н.Ф. Фёдоров, Н.Х. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др. Идея целостного подхода к изучению человека, представления о человеке как социально-природном существе, о неразделённости его социальной и биологической природы имели неопределимое значение для развития педагогической антропологии. Русские «космисты» верили в разум человека, в беспредельное его совершенствование в умственном, физическом и нравственном отношении. В глубоко гуманистической идее возможности и необходимости развития природных, сущностных сил человека заложены, по их мнению, цель и смысл образования.

К концу XIX века в педагогической мысли России наметилась тенденция целостного подхода к личности ребёнка в образовательном процессе с позиции антропологического знания. Ориентация новой педагогической концепции стала возможной в результате глубокого проникновения философских антропоориентированных идей в процесс обучения и воспитания детей. Странники целостного (синтетического) подхода к ребёнку (Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич) строили свои «основоположения в ходе органического синтеза педагогического человековедения» [2, с. 10].

Задача всестороннего развития человека, сформулированная в философских концепциях второй половины XIX века, требовала разработки антропологически обоснованной теории воспитания и обучения, необходимость которой доказывал К.Д. Ушинский. Не принося значения педагогического практического опыта, он рассматривал педагогику в «обширном» смысле, как собрание знаний, необходимых и полезных для педагога, которые должны совершенствоваться во взаимосвязи с развитием наук, изучающих ребёнка [6, с.13]. Разрабатывая антропологический подход в сфере образования, К.Д. Ушинский был одним из первых, кто заложил основы педагогической психологии. Связь педагогики и психологии, – утверждал К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания», – проявляется как двусторонний процесс взаимоотношений. Психология должна служить научной опорой педагогике, которая, в свою очередь, обязана встать на путь познания закономерностей психического развития.

Новый взгляд К.Д. Ушинского на психологию, как базу решения педагогических задач, определил необходимость и важность всестороннего, в первую очередь, психологического изучения личности ребёнка, учёта индивидуальных особенностей воспитанника и характера обстоятельств при выборе педагогом воспитательных мер. К.Д. Ушинский убедительно доказывал, что результаты воспитания зависят от его соответствия природе и потребностям человека [6, с.36].

Известные педагоги П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич и другие внесли существенный вклад в психологическое обоснование школьного образования. Было определено, что показатели для отбора содержания и методов обучения служат закономерности детского развития.

Свидетельством становления научно обоснованной теории обучения во второй половине XIX века служат сформулированные в трудах учёных (Н.Х. Вессель, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Д. Юркевич) принципы организации процесса обучения. Особенностью представленной системы принципов является её антрополого-гуманистический характер, требующий целостного восприятия личности ребёнка, учёта его индивидуальных особенностей, природных наклонностей и интересов, организации процесса обучения на основе закономерностей развития детской психики.

В центре внимания психологов и педагогов этого периода были вопросы о соотношении процесса обучения и воспитания, механизмы, закономерности и особенности развития детской психики. Важным достижением учёных 60-х гг. было утверждение принципа целостности в развитии ребёнка.

В конце XIX – начале XX вв. в российском образовании в условиях плюрализма философско-педагогической мысли отчётливо проявляются культурно-антропологические тенденции. На основе достижений науки, философии, культуры рубежа XIX-XX веков и первых десятилетий двадцатого столетия сложилась науко-культурологическая школа. К ней принадлежали В.И. Иванов, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин и др.

Религиозно-антропологическая тенденция в обучении учащихся прослеживалась, в первую очередь, в начальной школе. Её апологеты, представители официальной педагогики, утверждая в жизнь реакционный лозунг «самодержавие, православие, народность», опирались на религиозно-философские идеи Л. Карсавина, Н.О. Лосского, Е.Н. Трубецкого, П.А. Флоренского, В.С. Соловьёва. Другим идейным источником философско-религиозной антропологии можно считать традиции православной святоотеческой литературы, насыщенной православно-христианским пафосом, соответствующим местом и ролью человека в мире.

В конце XIX века в России складывается новая религиозная философия – философия «всеединства». Представителями «нового религиозного сознания» были В.С. Соловьёв, Н.А. Бердяев, В.В. Розанов, П.А. Флоренский, Н.Ф. Фёдоров, С.Н. Булгаков и др. Философия «всеединства» и сложившиеся под её влиянием педагогические идеи и теории внесли значительный вклад в дальнейшее развитие неотомистского направления антропологии в педагогике.

Концептуальные идеи «всеединства» – «цельного знания», целостности личности и примата нравственной сферы, софийности и соборности человека – послужили методологической базой решения таких проблем, как взаимосвязь культуры и образования с общемировыми тенденциями развития, приоритетность развития духовно-нравственной сферы личности в процессе обучения и воспитания, гуманизм и уважение к личности ребёнка, стремление к познанию природы человека, формирования цельного мировоззрения, соединения формальной и материальной целей образования, диалектического синтеза знаний и деятельности, всестороннее развитие человека в единстве его материальных и духовных сил.

Начало XX века характеризуется дальнейшим развитием антропологических идей в отечественной педагогике, теория которой подкрепляется новыми данными возрастной физиологии и психологии. Продолжает складываться и набирает силу российское научное сообщество, разрабатывающее основы педагогической антропологии. В начале XX века в педагогической среде России были широко распространены призывы перейти от школы, «уничтожающей в детях всякую самобытность, самостоятельность, подавляющей задатки и способности, разрушающей идеалы и поработавшей ученика», к обучению, осуществляемому в соответствии с индивидуальными особенностями ученика и способствующему общему и всестороннему его развитию.

Становление наук о человеке в начале века влекло за собой формирование и усиление позиций естественно-научного (В.М. Бехтерев, В.А. Вагнер, А.П. Нечаев, А.Ф. Лазурский, Д.И. Менделеев, Н.Е. Румянцев) и синтетического (В.П. Вахтерев, Д.Д. Галанин, Н.И. Кареев, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Фортунатов) направлений педагогической антропологии.

В этот период развивается социальное направление педагогической антропологии. С.Т. Шацкий, Н.К. Крупская и другие рассматривали школу как воспитывающую и обучающую среду, организацию жизнедеятельности ребёнка, в которой труд был в центре

образовательного процесса. В рамках социального направления педагогической антропологии в начале XX века в России, под влиянием ранних высказываний Л.Н. Толстого о свободном образовании, философских взглядов Д. Дьюи и идеях «космизма» получила широкую известность и распространение теория «свободного воспитания» (В. Буткевич, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов).

Представители религиозного направления педагогической антропологии (М.И. Демков, А.И. Анастасиев, В.В. Зеньковский, В.С. Соловьёв) делали попытку раскрыть религиозную сущность отношения человека с миром, направляя педагогические усилия на развитие индивидуальности ребёнка. «В русской педагогике этому течению, – отмечает Б.М. Бим-Бад, – была близка идея богочеловечества – личного и общественного спасения человека в сотрудничестве с Богом, учение о софийном единстве человека, включающего в себя все человеческие поколения» [2, с.9]. Для педагогов религиозного направления, чьи взгляды уходят корнями в христианское вероучение, характерно стремление к созданию целостного педагогического знания, формулированию законов и принципов теории науки, ориентированных на духовно-нравственную сферу личности.

Краткий анализ развития антропологических идей в России позволяет сделать вывод о том, что к началу XX века в педагогической мысли России наметилась тенденция целостного, комплексного подхода к ребёнку в образовательном процессе с позиции антропологического знания. Требование антропологов воспитать в человеке Человека во многом определило предмет и задачи педагогики, педагогической психологии, школьной гигиены, поставило вопрос о соотношении, функциях, взаимозависимостях и взаимопроникновении наук, изучающих ребёнка, их связей с потребностями общественного развития. Антропологический подход противостоял официальной авторитарно-религиозной педагогике, которая базировалась на идеалистических и метафизических идеях и утверждала образовательную практику подавления самобытности ученика.

В начале XX столетия в отечественной педагогической антропологии выделяется психологическое направление, разрабатываемое в рамках педологических исследований А.П. Нечаева, А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, Н.Е. Румянцева. 20–30-е гг. считаются наиболее плодотворными для развития антропологических взглядов, представленных в трудах П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, А.П. Болтунова, М.М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого и др. Это сложное время характеризуется обращением отечественной педагогической мысли к внутреннему миру ребёнка, развитием идей и практики свободного воспитания, педагогической психологии и экспериментальной педагогики. В этот период наметилась чёткая тенденция на социализацию системы образования, которая являлась основой выполнения общественного заказа на формирование человека определённого типа. Учёных-педагогов и практиков объединяло стремление создать новую школу, свободную от авторитарности и угнетения личности.

Именно в этот период учёными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.М. Рубинштейн) был сделан важный вклад в обо-

гашение теории и практики обучения, построенного на антропологических принципах. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и теория деятельности С.Л. Рубинштейна послужили научно-психологической основой концепции содержания общего среднего образования (1922–1931 гг.).

К 30-м годам XX столетия в нашей стране происходит «обрыв поисков антропологического синтеза наук» (А.К. Колесова), прекращаются или ослабляются связи с философией, религией, социологией, психологией, физиологией. Авторитарно-бюрократический режим изолирует отечественную педагогическую науку от мировой философской, религиозной, психологической мысли, педагогика становится упрощённой и идеологической.

Этап активного развития антропологических идей в отечественной педагогике связан с началом общественно-политической «оттепели» в жизни страны во второй половине 50-х гг., ослаблением позиций авторитарно-административной педагогики, появлением признаков духовной раскованности в научной и практической педагогической среде. Знаменательно, что в этот период (конец 50-х – начало 60-х гг.) начинает разрабатываться теория обучения, в основе которой лежал целостный подход к изучению учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

В рассматриваемый период продолжает развиваться психологическое направление педагогической антропологии, в частности, культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Идеи Л.С. Выготского о детерминантах психического развития, об обучении как источнике развития, о системе научных понятий как условии умственного развития детей и его новообразований в процессе обучения, о «зонах ближайшего и актуального развития» школьников составили фундамент исследований теории и практики развивающего обучения с конца 50-х годов XX столетия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Занков, В.В. Репкин). Теория учебной деятельности и построенная на её основе практика развивающего обучения обогатили культурно-историческую теорию Л.С. Выготского и психологическую концепцию деятельности А.Н. Леонтьева, внесли значительный вклад в построение отечественной антропологически обоснованной теории и практики обучения школьников.

Таким образом, можно констатировать, что с конца 50-х гг. в развитии отечественной антрополого-педагогической мысли наиболее результативно осуществлялся этап становления целостной теории обучения школьников. Именно с этого времени появляются концепции развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), педагогического стимулирования (А.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Ю.В. Шаров), гуманизации педагогического процесса в школе (В.А. Сухомлинский).

В 60-80-х гг. двадцатого столетия, вопреки господствовавшей в обществе командно-авторитарной системе, продолжали активно разрабатываться основные направления антропоцентрированной педагогической мысли. Следует отметить, что в рассматриваемый период дидактика школы была тесно связана с психологией

и физиологией. Ведущие теории процесса обучения строились на методологической основе психологических исследований учебной деятельности (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, З.И. Калмыкова, Н.Ф. Талызина), а также физиологии высшей нервной деятельности человека (П.К. Анохин, Н.Н. Данилова, А.Б. Коган, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, П.В. Симонов).

Изменение политической ситуации в стране во второй половине 80-х гг., вызванное перестроечными явлениями в жизни общества, в том числе и в системе образования, закономерно продолжило развитие антропоцентрированных идей в отечественной педагогике. На перестроечной волне второй половины 80-х годов возникает инновационное движение «педагогика сотрудничества», с трансформацией традиционных «субъект-объектных» педагогических отношений в «субъектные», в которых ученик выступал в роли партнера педагогической деятельности, «сотрудника» учебно-воспитательного процесса.

Системный кризис, охвативший Россию в конце XX века, разрушение духовных основ и устоев общества, изменение общественно-политической ситуации в стране в начале 90-х годов, курс на строительство демократического общества оказали значительное влияние на школьный образовательный процесс. Демократические тенденции в школьном образовании послужили стимулом для переосмысления учителями ценностей «зуновской» педагогики, поиска и использования методов, приёмов и технологий обучения, базирующихся на синтезе антропологических знаний.

С 90-х гг. психологами и педагогами активно разрабатывается культурологическое направление педагогической антропологии, в частности, отечественная теория и технология личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), построенная на ценностях и идеях приоритетности личностно-смысловой сферы ученика, включения субъектного опыта школьника в образовательный процесс, культивирования уникального опыта ребёнка, признания значимости опыта совместной деятельности учащихся и т.д.

Культурологическое направление, центрированное на образование школьника как «человека культуры», представлено следующими концепциями и технологиями: «диалог культур» (В.С. Библер), «диалог смыслов» (М.М. Бахтин), теория и технология коммуникативной дидактики (В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий), технология личностно-коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пасов) и др.

Значительное ухудшение состояния здоровья российских школьников в конце XX века определило приоритетность развития естественно-научного направления антропологического подхода в образовании, ориентированного на учет индивидуальных, психофизиологических особенностей ребенка, на сохранение, укрепление и формирование здоровья учащихся. Импульс для развития получили концепции и технологии ноосферного образования (Н.В. Маслова), «сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения» (В.Ф. Базарный), типодифференцированный подход в процессе обучения (В.В. Ильюшенко, Т.А. Берсенёва) и др.

Не менее значимым для российского образования остаётся социально-антропологическое направление, в котором исследуются вопросы социализации учащихся, интериоризации знаний через личностный опыт обучаемых, организации работы на уроке каждого ученика в рамках деятельности всего коллектива, развития индивидуального опыта продуктивной деятельности: средовой подход (Ю.С. Мануйлов), теория и технология коллективной мыследеятельности (К.Я. Вазина), теория и технология проектного обучения (В.В. Гузеев), теория и методика социальной педагогики (С.А. Беличева, Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик).

Выводы. Таким образом, идеи педагогической антропологии, выдвинутые К.Д. Ушинским в 60-х гг. XIX века, оставались ведущими, развивались и к началу XXI столетия оформились в образовательную парадигму. Это стало возможным благодаря совпадению совокупности факторов: накопление «критической научной массы» знаний о человеке; обострение гуманитарного цивилизационного кризиса, развитие демократических процессов во всех сферах жизни российского общества.

Научно-педагогическая мысль России в рассматриваемый период обогатилась следующими антропологическими идеями:

- целостности как отражения фундаментального свойства человека, включающего совокупность психологических, биологических и социально-исторических особенностей индивида;
- развития и саморазвития растущего человека, под которым понимается процесс становления личности как социального качества индивида в результате его социализации, обучения, воспитания и самовоспитания;
- природосообразности, ориентирующего педагога на учёт факторов естественного, природного развития ребёнка;
- здоровьесцентризма, предполагающего направленность содержания и организации образовательного процесса на обеспечение здоровья учащихся;
- диалогичности, означающего субъект-субъектное взаимодействие педагога и воспитанника в образовательном процессе, которое направлено на взаимное обогащение всех участников такого диалога;
- духовности, предусматривающего направленность образовательного процесса на формирование духовно-нравственных ценностей личности;
- деятельности, как специфического для человека способа отношений к внешнему миру, состоящего в преобразовании мира в соответствии с целями человека;
- культуротворчества, предполагающего активную деятельность субъектов образовательного процесса по освоению уже существующего богатства культуры и её приращению;
- культуросообразности, т.е. принципа учёта условий, в которых находится ученик, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования.

– солидарности, отражающего потребность субъектов образовательного процесса в объединении для более полного раскрытия их сущностных сил.

Таким образом, использование антропологического подхода в качестве методологической основы исследования проблем школьного образования обусловлено тенденцией возвышения роли человека во всех сферах жизни общества, доминированием антропологических идей в системе образования на парадигмальном уровне, необходимостью ориентации школы и учителя на раскрытие сущностных сил ребенка.

Антропологический подход обеспечивает переход школьного образования на качественно новый уровень в соответствии с идеями абсолютной ценности человека, целостности его обучения и воспитания. В условиях общецивилизационного гуманитарного кризиса антропологические ценности выступают своеобразным стабилизатором происходящих в обществе сложных и противоречивых процессов, позволяют по иному взглянуть на цели, содержание, организацию и результат современного образования. Антропологический подход, являясь ведущим в педагогическом исследовании, определяет человекоориентированный вектор развития школьного образования в контексте отражения человека во всем многообразии бытия в природе, обществе и культуре.

Список использованных источников:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3–10.
3. Братусь В.С. К проблеме человека в психологии [Текст] / В.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 21–27.
4. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Наука, 1977. – С. 11.
5. Равкин З.И. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) / З.И. Равкин // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) : монография. – М. : ИТОиП РАО, 2000. – Т. 1. – С. 3–29.
6. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : собр. соч. в 9 т. / К.Д. Ушинский. – М.-Л., 1950. – Т.2. – 627 с.

The article is devoted to the analysis of the process of development of school education in Russia in the context of anthropological ideas. The article shows that the anthropological foundations of the survey reflect a set of ideas and principles of educational anthropology (integrity, self-development, social, active and creative nature of man, cultural creativity, spirituality, cooperation, solidarity, dialogic) define humanoriented vector of the development of school education, involve consideration of the pedagogical phenomenon and the process of its development in the context of the reflection of a person in the diversity of life in nature, society and culture.

Key words: pedagogical anthropology, modern educational paradigm, school education.

Отримано: 5.06.2013