



УДК 37.01

Антропологический контекст модернизации образования



Бермус Александр Григорьевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

Ключевые слова: образование, антропология, европейский постмодернизм, личность, субъектность, индивидуальность, социокультурная среда, образовательное воздействие.

Аннотация:

Антропологическая проблематика рассматривается как преобразование априорной концептуализации человеческого содержания (в виде личности, субъектности, индивидуальности и др.), – к анализу и проектированию некоторых режимов трансформаций антропологического содержания в связи с изменениями социокультурной среды.

Антропологическая проблематика, несомненно, является объемлющим контуром для любой модернизации: сама возможность модернизации обусловлена появлением, говоря языком Н.Г. Чернышевского, *новых и особенных* людей, а завершение модернизационного цикла связано с формированием нового антропологического стиля. В этой связи, можно сформулировать исходную идею: несмотря на то, что потребность в *новом* глубоко укоренена в человеческой природе, конкретная форма модернизации представляет собой индивидуализированный сюжет трансформации человеческой сущности.

Исторически, существуют два преобладающих залога постановки антропологических проблем, связанных с модернизационными изменениями в системе образования. Первый из них восходит к нормативно-правовым основаниям модернизации, как *целенаправленного и управляемого* процесса, что предполагает повышения уровня ответственности, эффективности всей совокупности реализуемых в системе деятельностей. Другой аспект проблемы модернизации задается имманентно присущими модернизации представлениями о достижении нового уровня *свободы, самостоятельности, самореализации человека, уважении его достоинства и развития личности*. Указанные два дискурса (прагматический и идеалистический) обра-



зуют, по сути дела, базовый архетип модернизации, в рамках которого рассуждения о свободе личности всегда предполагают наличие некоторой априорной ее структуры, а ситуативное ограничение свобод и управленческое насилие мотивируется потребностями общего блага.

Это порождает известное подобие собственно образовательного и модернизационного аспектов. Действительно, в той же мере, в которой образование рассматривается как институт трансформации человеческой сущности, сущность самого образования может быть изменена каким-то внешним образом. Соответственно, проблема интерпретируется в узкоспециальном программно-проектном ключе: как обеспечить максимальную согласованность действий по одновременному переходу учащихся из одной возрастной группы – в другую, и всей системы образования – от одной структуры – к другой. При этом, и личность, и система рассматриваются, в первую очередь, как продукты внешних воздействий, обеспечивающих как связность между различными этапами человеческого существования, так и нарастающие позитивных качеств и черт.

Книги для учителя

Хуторской А.В. Методология педагогики :
человекосообразный подход. Результаты исследования.



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

Заметим, что в подобном ряду антропологический дискурс оказывается нефункциональным: сущность человека уже задана совокупностью объективированных («научных» либо «философских») представлений, сводящих любую образовательную проблему – к сугубо количественным изменениям или качественным переходам между априорно известными состояниями. В этом смысле, не столь велико и различие между традиционными концептуализациями личности, как носителя морального сознания, субъекта общественно-значимой деятельности, и гуманистическими идеями личности, как потребности в самоактуализации, самореализации и саморазвитии: и те, и другие рассматривают личность как определенность некоторых структур или потребностей.

Собственно антропологическая проблематика возникает при условии проблематизации априорных представлений о человеке, его сущности, предна-



значении, и связана с необходимостью реконструкции исходных представлений, сколь бы общими они не казались (в частности, даже кажущиеся, на первый взгляд, универсальными концепты *опыта, существования, бытия*, также не лишены идеологичности и ограниченности). Заметим, что в этом же состоит и основная трудность (равно как и основной вызов) перехода от личностно-ориентированного образования к человекообразному.

Между тем, при внешней неконкретности, антропологический контекст позволяет осмыслить и, до некоторой степени, реконструировать происходящие в контексте модернизации глубинные сдвиги. В частности, антропологический уровень рефлексии позволяет оценить и опыт Просвещения, и промышленную модернизацию, и современные проблемы и перспективы модернизации образования.

Фундаментальной антропологической новацией, связанной с Новым Временем, было возникновение *субъектности и индивидуальности*. Несмотря на кажущийся универсальным статус этих понятий в системе антропологического знания, Средневековье не знает субъектности, как антропологического атрибута, но интерпретирует его в сугубо грамматическом смысле *подлежащего*, т.е. некоторого предмета высказывания. Собственно человеческое бытие конституируется иными феноменами: *грехом, покаянием, служением, сословной принадлежностью*, но не связано с субъектностью, как автономной способностью выбирать и участвовать в деятельности. Это же обуславливает и различие в механизмах власти: сословные нормы разрешения конфликтов (в частности, дуэльный кодекс у дворянства, церковные суды у мирян) постепенно уступают место единой государственно-правовой системе, базирующейся на представлениях об универсальности прав и обязанностей субъекта.

В социально-антропологическом смысле, тогдашняя модернизация означала изменение механизмов воспитания и социализации – от первичных (семейных, сословных) структур ко вторичным (производственным коллективам, общественным ассоциациям, школам), контролируемым государством. Эта трансформация приводит к возникновению ряда проблем, как правило, воспринимающихся вне связи друг с другом.

Во-первых, человек сталкивается с постоянным ощущением *неподлинности* своего социального существования, что продуцирует (особенно у молодежи) ощущение бессмысленности жизни. Известный тезис марксизма о сущности человека – как совокупности общественных отношений лишает бытие человека какой-то метафизической определенности, что порождает и зависимость человека от общества, и невротические попытки освобождения от этой зависимости.

Во-вторых, фундаментальным принципом организации человеческого существования, оказывается *мышление* или, шире того, *рациональность*. Будучи предоставлен самому себе, человек оказывается перед необходимостью постоянного выбора, включающего анализ и гармонизацию различных перспектив собственного действия, соразмерения собственного поведения и ожидаемых результатов. Подобная тотальная рационализация общест-



венного взаимодействия приводит к все более усиливающейся потребности человека в специальных институтах отдыха, обеспечивающих реализацию вне-рациональных потребностей: именно в этом качестве начинают функционировать легкие жанры искусства (оперетта, эстрада, кинематограф), приемы психоаналитиков, порнография и наркотики.

Наконец, в-третьих, нарастают противоречия между идеологической и политико-экономической структурами общества. Проблема возникает еще в момент провозглашения просветительских идей, объявляющих всех людей – равными от рождения и достойными права самостоятельного решения собственной участи. Заметим, что это утверждение, имеющее абсолютный и универсальный характер, оказывается в перманентном противоречии с потребностями экономической и государственной системы, сама сущность которых заключается в ограничении доступа и структурировании человеческих возможностей. Отдаленным следствием этого противоречия является ключевой, в современных условиях, властный дискурс о *низком (недостаточном) качестве населения*.

Этот феномен является, в определенном смысле, непреодолимым симптомом Нового Времени, поскольку является следствием невозможности гоменизации и упрощения всего комплекса модернистских идей.

С одной стороны, государство заинтересовано в поддержании стабильности сложившейся общественной системы, что побуждает к постоянному инициированию процессов сегментации и дифференциации социума. Одним из важнейших средств осуществления этого процесса оказывается создание системы образовательных цензов.

С другой стороны, потребности экономики связаны с наличием некоторого ресурса незанятых, но образованных кадров, что позволяет при необходимости осуществлять модернизацию промышленного производства, а также – осуществлять экономическое давление на работающих.

Наконец, население, в своем большинстве, заинтересовано в доступности образования, обеспечивающего возможность быстрого трудоустройства и, соответственно, необходимый уровень доходов.

В пространстве конкуренции подобных интересов одной из точек консенсуса оказывается тезис о «низком качестве населения», который, одновременно, позволяет вводить все новые и новые виды образовательных услуг, отдаляющих для каждого конкретного человека возможность получения компенсации за вложенные деньги и усилия, а также объясняющий интенсификацию труда занятых в производстве. Наконец, в идеологическом плане, этот тезис интерпретируется с точки зрения необходимости повышения квалификации, широкой социальной поддержки и компенсации для тех, кто испытывает проблемы с трудоустройством.

Одновременно, те же самые агенты, могут, при необходимости актуализировать и прямо противоположные идеи, связанные с недостаточностью и даже чрезмерностью образовательного уровня населения, что может легити-



мировать такие меры, как сокращение бюджетной поддержки образованию, а также – усиление селективности образования.

В глубинном смысле, амбивалентность позиций возникает вследствие утраты тождественности между словом и реальностью, нормой и практикой, которую можно было бы обозначить как антропология тождества. Вместо этого возникает антропология не-тождественности, развертывающаяся в пространстве постоянных антропологических *различий, отсрочек, переименований, реконструкций*. По сути дела, то, что сейчас широко известно под названием «европейский постмодернизм» – представляет собой одну из возможных концептуализаций этой антропологической реальности. Таким образом, сущность человека удваивается: один из ее аспектов развертывается в логике тождества и репрезентируется понятиями цельности, воли, идентичности; другой ее аспект – воплощает неостановимое движение, ускользание от определенности и заданности.

Соответственно, различаются две образовательные установки: в первом случае, речь идет о необходимости овладения собственным поведением, мышлением, через *интериоризацию* универсальной субъектности, воплощающей абсолютность контроля и целенаправленного усилия. Это задает и антропологический тип педагога: способного ставить перед обучающимся цели, обеспечивать дисциплину и контроль за его деятельностью, и, в конечном счете, воспроизводящего самого себя в своем ученике.

Противоположная образовательная установка связана с категорией опыта, т.е. сингулярности, единичности, неуловимости, существующей лишь в бесконечных внутренних трансформациях и переработке самого себя. Соответствующая образовательная установка не предполагает усвоения чего-то внешнего, но обеспечивается учителем, обращающим учащегося – к самому себе, постоянное изменение взгляда и проблематизацию однажды понятого и найденного. В современной педагогике, подобный тип педагога характеризуется, как *фасилитатор*, чья деятельность осуществляется в некотором гетерогенном пространстве между философским творчеством, психологическим тренингом, деловым консультированием и т.д. и т.п. В восточных культурах нечто похожее можно встретить в среде буддистских лам, тибетских монахов и разного рода духовных наставников.

Вообще, гуманизм как мировоззрение представляет собой конгломерат весьма разноречивых идей и представлений. Фундамент гуманистических идей был заложен в Античности и затем, с некоторыми изменениями воспроизведен в эпоху Возрождения, при этом, гуманистическая ориентация напрямую противостояла *аскетизму и ригоризму* церковной традиции. Впоследствии, в эпоху Просвещения гуманизм, фактически, ассоциируется с материалистическим образом мышления энциклопедистов, а в творчестве Герцена начинает восприниматься как антитеза романтизму, сочетающему терпимость к существующим недостаткам и просвещенную любовь к человечеству. В советское время гуманизм предстает в виде содержательной антитезы: социалистический гуманизм, как выражение четкой классовой позиции, основанной на защите интересов угнетенных классов, и абстракт-



ный (буржуазный) гуманизм, состоящий в бесполезной и бессмысленной проповеди любви к «человеку вообще».

Видимо, крайняя идеологизация и ангажированность использования этого понятия заставляют философов искать замену этой конструкции, которая у Ж.-П.Сартра и А.Камю приобретает смысл *экзистенциализма*, а у Г.Марселя – *трагической мудрости* [4]. Подлинный гуманизм – есть готовность выйти за пределы любых представлений, и, самое главное, преодолеть *формальный антропоцентризм*.

В логике антропологического поиска, усиливается интерес к сугубо внутренним структурам личности, в частности, ее *личностному строю*. Актуализация этого концепта связана с так называемой «культурно-антропологической перспективой» [1], полагающей некоторое априорное единство мировых процессов и человеческого бытия. Соответственно, возникают различные аспекты понятия «личность»: оно выступает и как *аксиоматическая реальность* (личность и человек как фундаментальные ценности новой культуры), и как *прагматическая организация* (именно антропологические состояния оказываются в центре общественных практик), и как *индивидуальный опыт* (проблематика личностного роста оказывается центральной для индивидуального человеческого самосознания и развития).

Таким образом, антропологическая проблематика преобразуется из попыток априорной концептуализации человеческого содержания (в виде *личности, субъектности, индивидуальности* и др.), – к анализу и проектированию некоторых режимов трансформаций антропологического содержания, в связи с изменениями социокультурной среды. В этом контексте, в традиции Московского методологического кружка выделяются три различных режима образовательного воздействия.

Выездные семинары для педагогов

Закажите для своей школы 3-дневный семинар «Методика подготовки и проведения уроков по ФГОС» (72 часа).

[О выездных семинарах >>](#)

Первый из них, представляет собой педагогический инкубатор [10], идеологически близкий А.С. Макаренку, в частности, идеям о программах *формирования личности*. В соответствии с этим пониманием, образовательная практика представляется совокупностью целенаправленных процедур, результатом совместного применения которых является человек – носитель определенных свойств и качеств.

Другая антропологическая схема, которая может быть обозначена как идея *управляемого развития* [9] представляет собой модель сочетания естественных и искусственных факторов, при этом, задача воспитателя оказыва-



ется в оптимизации их сочетания, стимулировании и управлении коммуникацией для достижения наивысших показателей адаптации и развития.

Наконец, третья концептуализация связана с признанием взаимосвязи и взаимозависимости между индивидуальным и общественным развитием, в связи с чем, реализуется пространство клуба, в котором человек получает право и возможность вступать в разнообразные по интенсивности и результативности коммуникации, рефлексировать содержание своей практики, формировать и трансформировать самого себя. При этом основной ценностью остается гармоническое развитие человека и общества, обусловленное возможностью взаимодействия.

Заметим, что каждая из альтернатив имплицитно подразумевает некоторую модель образовательной практики. Если в первом случае, мы сталкиваемся со школой-конвейером, необходимыми атрибутами которой является четкая стандартизация и планирование, использование иерархических моделей управления, а также – дисциплинарных механизмов, то во втором случае, более адекватной представляется школа-среда, в состав которой входят консультативные и сопровождающие службы.

Поэтому, один из наиболее перспективных сдвигов в идентификации антропологического содержания модернизации, состоит в смене точки зрения: с количественных изменений, связанных с овладением некоторыми предельными сущностями – к анализу практик качественных трансформаций, возникающих в процессе индивидуального развития.

Одним из инструментов моделирования этой реальности оказывается структурный психоанализ (Ж. Лакан, Ю. Кристева, Ф. Гваттари), интерпретирующий человеческую реальность как результат множественных трансформаций *реального* (находящегося за пределами рационального сознания), *воображаемого* (воссоздаваемого в виде конкретного психологического образа) и *символического* (связанного с глобальными культурно-семиотическими порядками). Соответственно, антропологические явления предстают в качестве ситуативных метафор, схематизаций, переносных значений, деструкций.

Таким образом, образовательный опыт приобретает знаковый характер, что связано с его внутренней нетождественностью. В отличие от установок интроспекционистов и бихевиористов, по-разному снимающих проблему внутреннего и внешнего в человеческой психике, психоаналитическая установка говорит о равнозначности, но нетождественности явления в его внутренней и внешней форме. При этом ситуация означения (т.е. придания смысла происходящему) оказывается ключевым моментом человеческого бытия. Собственно человеческое (антропологическое) содержание, при этом, оказывается не имплицитно присутствующим в человеческом теле или душе предназначении, но возникает как эффект языка, движение смысла.

Этим же объясняется онтологизация феномена опыта, как более общей реальности, нежели принятые в классической психологии и антропологии ме-



тафизические представления о человеческом мышлении, сознании или культуре. Достоинством категории опыта является ее принципиально анти-метафизическая направленность: опыт всегда возникает в конкретности ситуации и времени, он изначально синтетичен относительно входящих в его состав чувственной, смысловой и интеллектуальной компонент. Опыт – дискретен и является человеку лишь в акте рефлексии, наконец, опыт всегда открыт изменениям и трансформациям.

В феноменологическом смысле, опыт оказывается [2] инструментом реконструкции пройденного опыта, а также – идентификатором избранного человеком пути. Опыт, по сути дела, задает не только отдельный способ отношения к предмету, но весь смысловой горизонт личности, внутреннюю связанность ее переживаний, а также – имплицитную логику движений и трансформаций. Соответственно, модернизация образования, с антропологической точки зрения, представляется инновацией в сфере человеческой сущности, связанной с освобождением от накопленных в предыдущей формации страхов, овладением новым отношением к самому себе и своему окружению [5; 6].

При этом следует учитывать, что технологические и нормативные тенденции в образовательной практике находятся глубже любых запретов и связаны с изначальной асимметрией образования уже признанного в своем профессиональном качестве учителя – и готовящегося к социальному признанию ученика. Соответственно, попытки преодоления нормативности, связанной с интериоризацией культурных форм и моделей [3], требует очень глубокой и бережной работы по реконструкции базовых смыслов образования.

В этой же связи, на первый план выступает «практика самого себя» как инструмент развития личности [8]. Здесь, под практикой себя понимается сложная реальность, включающая выход за свои пределы, приобщение к сверхцелям и сверхценностям, предполагающее сочетание мистических и холистических мотивов, требующее поиска новых регуляторов и ограничителей этого процесса. Именно в этом, нам видится смысл становящегося все более популярным обращения к мировым духовным традициям, рост интереса к религиозному опыту и воспитанию.

Сразу заметим, что любые попытки простой замены характерного для всего XX века идеологического мировоззрения – религиозно-мистическим мировоззрением могут лишь привести к катастрофе, связанной с заменой одного фанатизма – другим. Проблема – гораздо глубже и серьезнее: она состоит в идентификации того пространства, в котором устремленность к самосовершенствованию была бы уравновешена трезвостью самопознания и памяти. Речь идет о достижении динамического единства, гармонизации естественной (установки на познание объективированного мира), феноменологической (трансцендентально-феноменологическая редукция) и метафизической установок в вопросах самореализации личности; т.е. единства, невозможного на пути умаления и, более того, игнорирования какого-то из аспектов человеческого опыта.



Подобное единство делает возможным формирование новой антропологической концептуализации образования, как практики преобразования обыденного опыта – в опыт трансцендентальный, являющийся фундаментальным условием духовной жизни. При этом самые большие опасности ожидают нас в виде бесплодных социальных утопий, а самые большие достижения предполагают труд обращения к собственной смысловой сфере. И здесь, нам лишь остается присоединиться к предупреждению одного из «классиков» постмодернизма Мишеля Фуко: «Я хочу сказать, что эта работа, производимая с нашими собственными пределами, должна... подвергнуть себя самому испытанию реальностью и актуальностью, одновременно и для того чтобы отследить точки, где изменение было бы возможно и желательно, и для точного определения формы, которую должно носить это изменение. Иначе говоря, эта историческая онтология нас самих должна отказаться от всех проектов, претендующих на глобальность и радикальность. Ведь на опыте известно, что притязания вырваться из современной системы и дать программу нового общества в целом, нового способа мыслить, новой культуры, нового видения мира не приводят ни к чему, кроме воспроизведения наиболее опасных традиций» [7].

Литература:

1. Генисаретский О.И. Культурно-антропологическая перспектива. <http://prometa.ru/olegen/publications/126>
2. Козырева А.С. Феноменологический метод и движение опыта // *Vita Cogitans: Альманах молодых философов*. Вып. 3. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.105-122.
3. Костецкий В.В. Культурофобия интериоризированного сознания или проблема «этики осанки» в образовании // *Инновации и образование*. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.110-119.
4. Марсель Г. К трагической мудрости и за ее пределы // *Проблемы человека в западной философии*. – М., 1988. – С. 404–419.
5. Пеев Г.И. Новое и обновление человека // *Инновации и образование*. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С.167-171
6. Толпыгин Д.А. Пространство постструктурализма и его Другое – эпистемологический конфликт // *Инновации и образование*. Сб. материалов конференции. Серия «Симпозиум». Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 188 – 203.
7. Фуко М. Что такое Просвещение? // *Вопросы методологии*. – 1996. – № 1-2. – С. 52
8. Хоружий С.С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя. Доклад на симпозиуме «Религиозный опыт: внутренняя жизнь и внешние формы» (Иерусалим, 2001) // *Московский психотерапевтический журнал*. –



2003. – № 3. – С. 5-25.

9. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры// Психология и педагогика игры дошкольника.– М.: Просвещение, 1966.

10. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 1968.

--

Для ссылок:

Бермус А.Г. Антропологический контекст модернизации образования. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2011. – №1. <http://eidos-institute.ru/journal/2011/106/>. – В надзаг: Института образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Дистанционные курсы для педагогов

10-дневные дистанционные курсы (72 часа):

- 61403 [Ключевые компетенции: диагностика и оценка результата](#)
- 61404 [Методика развития общеучебных компетентностей учащихся](#)
- 61405 [Методы диагностики и оценки уровня сформированности компетентностей](#)
- 61181 [Как составить Программу развития школы компетентностного типа](#)
- 61401 [Методика разработки и применения на уроке компетентностных заданий](#)
- 61407 [Методика разработки и проведения компетентностного урока](#)

[Все курсы >>](#)