

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИСКУРСИВНОЙ ОНТОЛОГИИ

Уточнены сущностные характеристики антропологического измерения педагогической реальности в связи с коррелирующими понятиями: «антропологическая плоскость», «антропологический дискурс», «антропологический подход». Обозначены основные направления дискурсивной интерпретации антропологического измерения педагогической реальности.

Ключевые слова: *антропологическая плоскость, антропологическое измерение, антропологический дискурс, антропологический подход, дискурс, дискурсивная интерпретация, дискурсивная онтология, педагогическая реальность.*

В начале нового тысячелетия последовательная смена этапов развития научного знания (классический, неклассический и постнеклассический) стала рассматриваться в новой логике: в процессе перехода от «натурцентристских» к «культуроцентристским», а затем к «антропоцентристским» исследованиями и программами [1, с. 11] были заданы глобальные научные дискурсы, ставшие основой формирования общенаучной дискурсивной онтологии (М. Л. Марков, U. Flick, G. Gillett, R. Harre). Теория дискурса перестала ассоциироваться только с активно развивающимся направлением языкознания. Содержание понятия «дискурс» претерпело ряд трансформаций и существенно расширилось, но общий принцип понимания, заложенный еще М. Фуко, сохранился неизменным: дискурс – это не сознание, отраженное в языке, не сам язык и не субъект им пользующийся, а практика со своими законами и правилами формирования и существования в самом широком ее понимании. Дискурс вышел за рамки становления конкретной языковой личности и рассматривается как инструмент познания, репрезентирующий особый подход к анализу научных феноменов. Развитие современной педагогики находится в прямой зависимости от произошедших коренных изменений научного мышления. Педагогическая реальность как предмет педагогического знания, с одной стороны, многоаспектна, поскольку «вписана» в целый ряд других реальностей (историческую, политическую, экономическую и др.), и пластична, поскольку отражает релятивность воспитательного и образовательного идеалов, а с другой – на каждом историческом этапе требует четкого описания. В рамках постнеклассического этапа развития научного знания необходимость изменения ориентировочной основы построения теорий и концепций требует обращения к генезису педагогического знания с точки зрения дискурсивной онтологии.

В данной связи особый интерес и значимость приобретает обращение к диссертационным и монографическим исследованиям, в которых всесто-

ронне рассмотрены антропологические основы педагогической теории и практики. В исследованиях Е. Н. Исаева, Е. Г. Ильяшенко, В. И. Слободчикова, Г. М. Коджаспировой и др. задана концептуальная рамка интерпретации педагогического прошлого и настоящего с точки зрения его человеческого содержания. Комплексный анализ накопленного опыта построения антропологически обоснованного образования в рамках различных методологий позволяет осмыслить и типологизировать педагогические феномены с точки зрения «универсальности фундаментальных антропологических оснований постановки и решения проблем образования» [1] на разных этапах развития педагогической мысли. Следствием рассмотрения человека через безграничное поле коммуникации становится то, что в нормативных документах разного уровня и общественных проектах находит отражение необходимость дальнейшей разработки антропологических основ педагогической теории и практики как ключевого момента в обозначении ведущих дискурсов, от которых напрямую зависит образовательная политика (форсайт-проект «Детство-2030», проект С. Черникова «Территориальная организация детской жизни» и др.). Однако, несмотря на очевидную широту проблем, для решения которых необходима детальная разработка антропологических основ педагогики, и возрастающий интерес к изучению отдельных аспектов формирования в педагогике новой дискурсивной, человеческой онтологии, вне исследовательского внимания остается целостное видение проблемы антропологического измерения и дискурсивной интерпретации современной педагогической реальности.

Рассмотрение антропологического измерения педагогической реальности в контексте дискурсивной онтологии требует соотнесения следующих понятий: «антропологическое пространство», «антропологическое измерение», «антропологический дискурс» и «антропологический подход». Возникновение понятия «антропологическое пространство» в педагогике обусловлено ростом числа ис-

следований, находящихся на стыке нескольких антропологических наук (за включение данного понятия в категориальный аппарат педагогики выступали Н. М. Борытко, Е. Н. Исаев, В. И. Слободчиков). Специфика его использования в педагогическом контексте заключается в том, что оно предстает как «объемная плоскость» антропологических наук, объединение которых произошло благодаря предметному единству. Необходимость охватить, осмыслить и измерить антропологическое пространство, исходя из человека в системе отношений, требует введения понятия «*антропологическое измерение*». Отметим, что в современных гуманитарных науках процедура измерения все чаще понимается не непосредственно как оценка измеряемого с точки зрения одного или нескольких регистрируемых параметров (диагностические шкалы), сколько метафорически. «Проблема измерения предстает в установлении механизмов процессов и явлений, а не в бесперспективном поиске непосредственной меры для человека и его устремлений» [2, с. 205]. По Г. Б. Корнетову, антропологическое измерение историко-педагогического процесса «задает рамку для разработки концептуальных подходов, которые централизуются на самом человеке как воспитателе и воспитуемом, позволяют представить динамику человека в образовании как телесного, душевного и духовного существа в различных исторических обстоятельствах, раскрывают антропологические основания педагогической мысли и практики образования» [1, с. 16]. Понятие «*антропологическое измерение*» указывает на необходимость раскрыть сущность антропологического пространства педагогики, задает антропологический контекст любым познаваемым, оцениваемым и проектируемым феноменам педагогической реальности.

Антропологическое измерение конкретизируется в *антропологических дискурсах* посредством разной степени рефлексии. Актуализируя потенциальные смыслы, антропологические дискурсы в педагогике способствуют принципиально новому пониманию педагогической реальности, накладывая ограничения на бесконечный поток человекоцентрированных высказываний, мнений и суждений, выделяя тем самым принципиально значимые «здесь и сейчас». Генезис антропологического дискурса в философии подробно описан И. Я. Брачули, В. П. Петровым, Т. Д. Суходубом и в общем виде понимается как «необходимая диспозиция мышления». В работах данных авторов обозначена и одна из важных тенденций, нашедшая отражение в педагогических исследованиях, посвященных отдельным аспектам антропологического дискурса (Г. Б. Корнетов, В. И. Слуцкий, В. Н. Шевелев). Она заключается в его принципиальной важности

для построения концептуальных моделей любой науки с позиций постмодерна. Однако возможность выделения антропологических дискурсов разного уровня концептуализации обозначена в современных педагогических исследованиях имплицитно, не выражена системно и требует дальнейшего обоснования. Следующим уровнем, связанным с рефлекслируемой концептуализацией, является *антропологический подход*, в основе которого лежит ответ на вопрос: «Как знания о человеке адаптируются к теории и практике образования?».

Можно говорить о следующей цепочке от абстрактного к конкретному: антропологическое пространство – антропологическое измерение – антропологический дискурс – антропологический подход. Антропологическое пространство лишь в самом общем виде очерчивает границы «человеческого» в педагогике. Антропологическое измерение присутствует в любой педагогике, поскольку педагогическая деятельность является деятельностью в системе «человек-человек» (вне зависимости от того, как именно это рефлекслируется: идет ли речь о подсознательной или осознанной «подстройке» под другого человека). Антропологические дискурсы формируют определенную рамку восприятия человека как обучающего и обучаемого, воспитателя и воспитуемого (Б. М. Бим-Бад), на основании которой будут выстраиваться антропологические подходы. Для современной педагогики принципиально важно не только сохранить целостный взгляд на человека (антропологическое пространство и антропологическое измерение), но и создать условия для полного раскрытия через собственную противоречивость (антропологический дискурс и антропологический подход).

На современном этапе многочисленные антропоцентрические исследования и программы, призванные решить острейшие социальные проблемы и задавшие глобальные научные дискурсы, отразили основную особенность постмодерна – стремление выйти за пределы универсализма. Специфика понимания реальности в эпоху постмодерна заключается в том, что она из объективной становится субъективной, представляя собой вмещилище переживаний, отношений, традиций и опыта (О. И. Генисаретский). Динамичность процесса участия индивидуумов и групп людей в конструировании воспринимаемой реальности (в том числе и педагогической) определяется ее переосмыслением и перевосприятием на основе новых знаний [3]. В данной связи возникает необходимость обращения не столько к педагогической реальности в целом, сколько к ее антропологическому измерению. Современная педагогическая реальность в предельно широком ее понимании отражает про-

цесс становления целостного человека и описывается через понятия, характеризующие педагогические феномены (т. е. посредством языка рефлексивируется ее определенный фрагмент). Понятие «педагогическая реальность» как одно из наиболее общих понятий позволяет максимально полно охватить все многообразие явных или неявных потенциальных возможностей, находящихся вне человека, внутри него и между людьми (И. А. Колесникова). Многомерность педагогической реальности позволяет сфокусировать внимание на изучаемых явлениях и процессах и отразить их во всей полноте, однако на каждом историческом этапе требует особого языкового описания. Педагогическая реальность как предмет педагогического знания конструируется педагогическими субъектами – учителями, преподавателями, авторами программ и учебных текстов, методистами и организаторами образования (О. А. Леонова, В. В. Сериков и др.) – и является прежде всего речевой реальностью, требующей дискурсивной интерпретации. Опираясь на утверждение А. Н. Славской о том, что объектом интерпретации может быть не только безличный, отчужденный от субъекта текст, но и авторская концепция, считаем, что *дискурсивная интерпретация педагогической реальности – это интерпретация смыслов и мировоззренческих установок, сформировавшихся в сознании и вербализованных педагогическими субъектами, и зафиксированных в педагогических концепциях.*

Антропологическое измерение является одним из измерений, с точки зрения которого может быть рассмотрена педагогическая реальность. Обозначим основные направления дискурсивной интерпретации антропологического измерения педагогической реальности: 1) дискурсивная интерпретация «понятийных доминант» (термин В. И. Шувалова), сформировавших ориентировочную основу проектирования антропологически обоснованной педагогической реальности того или иного исторического периода; 2) дискурсивная интерпретация диахронной и синхронной вариативности антропологической традиции, обусловившей педагогическую реальность; 3) дискурсивная интерпретация существующих матриц анализа педагогической и историко-педагогической реальности.

Говоря о *первом направлении*, отметим, что для педагогики важно отразить в собственном языке специфику изучаемой педагогической реальности, максимально зафиксировать ее в нем, обеспечив учет разнообразных контекстов, не теряя однозначности. Включение в педагогику новых понятий (в том числе и самого понятия «дискурс») и расширение границ понимания привычных понятий, т. е. отражение формы и содержания дискурса в педагогике, поляризуют различные точки зрения как в

строгих рамках дефиниций, так и вне их. Обновление понятийно-терминологического аппарата педагогической науки и практики может осуществляться в двух направлениях: от педагогического знания к педагогической реальности и наоборот. В первом случае оно обусловлено языковыми процессами, ломающими не только существующие нормы, обеспечивающие воспроизводство в педагогике языковых образцов, но и нормы, обеспечивающие воспроизводство педагогической деятельности в целом. Так, А. А. Остапенко указывает на двойную некорректность аббревиатуры ЗУН (знания, умения и навыки) ввиду нерядоположенности ее составляющих, обусловленной соответствием разным уровням образовательных результатов, и путаницей между «умением» и «навыком» (имевшими в недалеком прошлом обратные смыслы). М. В. Захарченко, изучая рефлексии в педагогике, утверждает, что латинское понимание слова рефлексия («reflexio» – отражение) совершенно не связано с современным пониманием рефлексии как размышления о своем внутреннем состоянии. Эволюция смыслов прослеживается, только если отбросить приставку «re-» и взять за отправную точку латинский корень «flecto», одно из значений которого «обращать назад, вспоминать, думать», т. е. осуществлять направленное и управляемое изменение, задавать направление самому себе. Во втором случае обновление понятийно-терминологического аппарата педагогики обусловлено изменениями, происходящими в педагогической реальности. В диссертационном исследовании А. Ф. Закировой анализируются образные выражения, характеризующие обучение и воспитание в различные социально-исторические эпохи: «педагогическая муза», «партитура школьного дня», «познавательная шалость», «торжествующая пятерка» (Ш. А. Амонашвили); «педагогическая золушка», «педагогический батрак» (Я. Корчак); «завтрашняя радость», «метод педагогического взрыва», «рефлекс салюта» (А. С. Макаренко); «защитное воспитание», «лечение красотой», «цветок воспитания», «школа радости», «живой задачник» (В. А. Сухомлинский); отметка как «нацеленная в лоб ребенку винтовка» (Д. Б. Эльконин) [4, с. 92].

В обоих случаях представления о педагогической реальности, воплощенные в однозначных понятиях или неоднозначных метафорах, изменяются при ее рассмотрении через призму человека. В результате возникает сдвиг «понятийных доминант», формирующих ориентировочную основу проектирования антропологически обоснованной педагогической реальности данного периода, подобный тому, который возникает при наложении метафоры на смысл уже известного слова (по В. И. Шувалову). В целом вопрос о том, так ли необходима фор-

мулировка предельно точных научных определенных понятий, является самым уязвимым звеном любой науки. Для педагогики в этом вопросе сосредоточены не столько трудности описания, сколько трудности «творения» изучаемой реальности. Антропологизация педагогики требует изменения правил, по которым в дальнейшем будет происходить формирование и уточнение педагогических понятий. В противном случае об адекватном отражении в понятиях современной педагогической реальности во всей ее многомерности не может быть и речи.

Второе направление – дискурсивная интерпретация диахронной и синхронной вариативности антропологической традиции, обусловившей педагогическую реальность. Рассмотрение педагогической реальности может осуществляться не столько с целью ее максимального охвата, сколько с целью обозначения знаковых поворотов в понимании человека и образования. Антропологическое измерение педагогической реальности не статично, оно подвижно и рождается заново на каждом из этапов развития педагогики. Исходной точкой для дискурсивной интерпретации педагогической реальности в целом является утверждение Ж. Лакана о том, что всякая реальность основывается на дискурсе и определяется им, додискурсивной реальности просто не существует. Исходной точкой для дискурсивной интерпретации антропологического измерения педагогической реальности является вопрос, порождаемый этим утверждением: когда и как стало рефлексироваться антропологическое измерение педагогической реальности?

Дискурсивная интерпретация особенностей антропологической традиции определенного периода (синхронная вариативность) и ее трансформаций в процессе развертывания в педагогике (диахронная вариативность) подразумевает множество форм представления результата, каждый из которых «может породить рефлексивный процесс вновь» (М. В. Захарченко). В. И. Слостенин выделяет три «фундаментальных интерпретации» современного образования, определяя его место в пространстве социума, в пространстве культуры или в пространстве человеческой реальности. В рамках третьей интерпретации образования – с точки зрения обретения человеком «образа человеческого во времени и пространстве» – педагогическая реальность конструируется, исходя антропологического принципа как практики построения образовательных процессов, детерминированных образом человека [5, с. 15]. Данная интерпретация является дискурсивной интерпретацией синхронной вариативности антропологической традиции, объединяя необходимость в объяснении и понимании с необходимостью в рефлексии. Дискурсивная

интерпретация диахронной вариативности антропологической традиции на каждом историческом этапе подразумевает вписанность образования и воспитания в антропологическое пространство и осуществлена в исследованиях Б. М. Бим-Бада, А. Я. Данилюка, Е. Г. Ильяшенко и др.

Третье направление – дискурсивная интерпретация существующих матриц анализа педагогической и историко-педагогической реальности. Антропологический угол зрения на педагогическую реальность как поликонтекстную, полисмысловую и полисубъектную формируется с учетом ее исторической и социокультурной обусловленности. К ее дискурсивной интерпретации каждый субъект подходит со своим контекстом (и узким, конкретным, и более широким, концептуальным) и активно ищет в педагогических концепциях то, что прежде всего может быть включено в его контекст и быть понято в нем. Разработка матриц анализа педагогических феноменов «разной степени общности», возникших «в условиях разных цивилизаций, культур, эпох» и отражающих ту или иную картину человека, позволяет исследователю не только идентифицировать их в пространстве педагогической культуры, но и самоидентифицироваться. Г. Б. Корнетовым было выделено восемь аспектов универсального матричного анализа педагогических феноменов, которые позволяют «рассматривать их по универсальным параметрам» и придают системность многообразию подходов в теории и практике образования. Каждый из аспектов (педагогический идеал, характер педагогических влияний, смысл педагогической деятельности и др.), представленных в трех базовых вариантах, определяет общую тенденцию развития того или иного педагогического феномена [6, с. 24]. Т. В. Врачинской разработана матрица историко-педагогического исследования конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика: горизонталь матрицы составлена в соответствии с подходами конкретно-научного уровня (цивилизационный, антропологический, аксиологический и др.), вертикаль матрицы отражает «содержательное наполнение признаков конфликта в педагогическом взаимодействии» [7, с. 16].

Таким образом, антропоцентристский этап развития науки в целом и наук о языке в частности требует дискурсивной интерпретации изучаемой реальности. Дискурс предстает как исходная точка конструирования реальности на основе ее переосмысления и перевосприятия. Однако выделение в педагогике антропологических дискурсов разного уровня концептуализации и конкретизация антропологических подходов, адаптирующих знания о человеке к теории и практике образования, невозможны без целостного представления об антропо-

логическом измерении педагогической реальности. Педагогика любой исторической эпохи подразумевает сопоставление существовавшего и существующего в данный момент антропологического измерения педагогической реальности на основе анализа «понятийных доминант» (термин В. И. Шувалова), сформировавших ориентировочную основу проектирования педагогической реальности, вариативности антропологической традиции и существующих матриц анализа педагогических феноменов.

Список литературы

1. Корнетов Г. Б. Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. М.-Владимир: ВГПУ, 1998. 48 с.
2. Мелик-Гайказян И. В. Измерение мечты по правилу Льюиса Кэрролла // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 202–208.
3. Матвеева О. Ю., Мелик-Гайказян И. В. Модель восприятия времени в социокультурных системах // Там же. 2008. Вып. 1 (75). С. 63–68.
4. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2001. 314 с.
5. Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1(69). С. 11–22.
6. Корнетов Г. Б. Задачи, сущность и методология историко-педагогических исследований // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования: монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М., 2006. Вып. 3. С. 7–24.
7. Врачинская Т. В. Конфликт в педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике XIX – середины XX веков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2011. 44 с.

Пичугина В. К., доцент, докторант.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Пр. Ленина, 27, Волгоград, Россия, 400131.

E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Материал поступил в редакцию 08.12.2011.

V. K. Pichugina

ANTHROPOLOGICAL DIMENSION OF PEDAGOGICAL REALITY IN THE CONTEXT OF DISCOURSE ONTOLOGY

Essential characteristics of the anthropological dimension of pedagogical reality are specified in connection with correlating concepts: «an anthropological plane», «an anthropological discourse», «an anthropological approach». The basic directions of discursive interpretation of anthropological dimension of pedagogical reality are designated.

Key words: *anthropological plane, anthropological dimension, anthropological discourse, anthropological approach, discourse, discursive interpretation, discursive ontology, pedagogical reality.*

Volgograd State Socio-Pedagogical University.

Pr. Lenina, 27, Volgograd, Russia, 400131.

E-mail: Pichugina_V@mail.ru