

# МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.1.013 (14.25.09)

*И. П. Цыбулько*

## ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Рассматривается необходимость антропологического поворота в лингвометодике. Обобщены результаты философско-антропологических зарубежных и отечественных исследований и зафиксированы те базисные антропологические принципы, которые сегодня составляют основу педагогико-антропологического видения образовательного процесса. Рассмотрен спектр определений предмета, метода и задач педагогической антропологии. При этом диагностика образовательных достижений учащихся должна сместиться из области чистой рациональности в сферу языкового мышления, в процессе которого и происходит построение «практической философии» растущей личности. При таком подходе учащиеся становятся активными конструкторами собственного мировоззрения, собственной нравственной концепции мира и человека в нем. Заявлен один из возможных способов научно-теоретического и практико-технологического решения проблемы итогового контроля по русскому языку с опорой на лингвоконцептоцентрическую модель, когда диагностика смещается из области чистой рациональности в сферу языкового мышления.

**Ключевые слова:** *антропологический поворот, антропологическая методика, лингвоконцептология, диагностика, контроль.*

Известно, что одним из основных векторов исследований в современной методической науке является ее антропологическая основа.

Отечественную педагогическую антропологию сегодня, безусловно, следует рассматривать в контексте общего процесса антропологизации, характерного для педагогики и гуманитарной науки в целом. Конкретная конфигурация данного процесса обусловлена потребностью решить следующие проблемы:

– преодолеть неукорененность педагогических наук, не позволяющую им обнаруживать научные законы и планировать на их основе новые опытные образцы образовательной практики [1];

– найти новые типы образовательной практики в связи с осуществляемой в государстве широко-масштабной реформой содержания, методов и форм образования;

– спрогнозировать тенденции развития инновационного образования и экспертизы последствий инновационного образования;

– заново осмыслить в связи с проводимой реформой образования практику подготовки педагогических кадров;

– научно и дисциплинарно обосновать наблюдаемую в современном образовании тенденцию к построению лично ориентированной, гуманистической педагогики [2];

– научно обосновать диагностические и прогностические методы образовательной практики.

Фундаментальные исследования, посвященные анализу человека и его месту в бытии, были осуществлены в XX в. представителями отечественной философской традиции, иногда совершенно независимо от западных антропологических поисков, иногда – в плодотворном диалоге с представителями зарубежной философской мысли. Практически все представители русской религиозной философии начала XX в., антропоцентрическая направленность которой не вызывает сомнений, дали прекрасные опыты построения философской и педагогической антропологии. Наиболее значительные из них принадлежат Вл. Соловьеву, С. Л. Франку, Н. А. Бердяеву, Павлу Флоренскому, В. В. Розанову, И. А. Ильину, В. В. Зеньковскому.

Пожалуй, первый систематический опыт построения философии человека мы находим у Вл. Соловьева. В его произведениях «Философские начала цельного знания», «Смысл любви», «Идея сверхчеловека» мы обнаруживаем целостную антропологию, построенную на идеях всеединства и религиозного обожения человеческого бытия. Полагая «развитие» важнейшим принципом существования человека, Соловьев определяет цель данного движения как «образование всецелой общечеловеческой организации в форме цельного творчества, или свободной теургии, цельного знания, или свободной теософии, и цельного общества, или свободной теократии» [3]. Таким образом, чувство, знание и воля в качестве основополагающих

способностей человека могут быть раскрыты, по мнению Соловьева, только в истинной теологии, в обращенности и устремленности всего человека к Богу. Подобная религиозная фундированность антропологического дискурса была характерна для многих русских философов начала XX в. Так, например, Павел Флоренский разрабатывал идею антроподицеи как основы религиозно-философского учения об онтологическом достоинстве человека. Большинство вышеуказанных исследователей объединяет то, с каким пристальным вниманием они обращаются к проблемам религиозного воспитания и связанного с ним личностного развития. «Однако не моральный, а религиозный духовный процесс возрастания, – пишет, например, В. В. Зеньковский, – образует истинную и последнюю тему воспитательного воздействия на детей» [4]. Л. П. Карсавин и Н. С. Трубецкой, в свою очередь, подчеркивали духовную связь личности человека с «симфонической личностью» народа, без которой (данной связи) обучение и воспитание становятся абстрактными и духовно бесплодными. Личность человека, по словам Карсавина, представляет собой начало «индивидуальное в себе высшее единство, симфоническую личность, моментом которой она является» [5]. Идеи педагогического синтеза и построения целостной системы обучения и воспитания нашли также отражение и в работах В. В. Розанова, который в основу своего педагогического видения положил концепцию трех базовых принципов всякого образования: принцип индивидуальности, принцип целостности и принцип единства типа [6]. Если первый принцип предполагает сохранение индивидуальности ребенка («драгоценнейшее в человеке и его творчестве», по словам Розанова [6]) в качестве важнейшей цели образования, то два других принципа, скорее, отражают методические средства достижения указанной цели: принцип целостности требует отсутствия «разрывности в группах знаний, в художественном чувстве, в волевом стремлении» [6], принцип единства типа, в свою очередь, опираясь на культуросообразный подход, предполагает построение образования на фундаменте только одной какой-то культуры. В дальнейшем именно с опорой на труды перечисленных классиков русской философии будут разрабатываться религиозные аспекты педагогической антропологии уже в конце XX – начале XXI в. (В. И. Слободчиков, А. А. Корольков). «Школа своей систематической работой в формировании души и интеллекта ребенка, подростка, молодежи, – пишет в своей «Духовной антропологии» А. А. Корольков, – способна выработать иммунитет к явлениям псевдокультуры, дать направление самостоятельному развитию личности к идеалам святости, человечности» [7]. В советский

период развития философско-антропологической проблематики в качестве наиболее повлиявших на педагогику и практику образования следует также отметить работы Э. В. Ильенкова, М. К. Мамардашвили, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Г. П. Щедровицкого.

Обобщая результаты философско-антропологических зарубежных и отечественных исследований, еще раз зафиксируем те базисные антропологические принципы, которые сегодня составляют основу педагогико-антропологического видения образовательного процесса:

- принцип развивающей деятельности;
- принцип единства человеческой природы и деятельности;
- принцип личностно ориентированной педагогики, в соответствии с которым развитие личности понимается как приоритет образовательной практики;
- принцип сотрудничества участников образовательного процесса как важнейшее условие личностного роста (а не только эффективности обучающих технологий).

Социокультурный узус отечественной педагогической науки, по мнению авторов, можно охарактеризовать двумя преимуществами:

- возможностью критического прочтения западной педагогической антропологии;
- возможностью опереться на отечественные разработки в области педагогической антропологии, связанные прежде всего с исследованиями К. Д. Ушинского.

Оба направления научного поиска с разной степенью охвата и глубины реализуются в современной российской педагогике.

Важно, что сегодня педагогическая антропология достигла той степени институализации, которая позволяет рассчитывать на дальнейшее развитие ее проблематики, а также на внедрение результатов педагогико-антропологических исследований в систему государственного образования и госстандартов. Необходимо напомнить, что в 2000 г. учебный курс педагогической антропологии был включен в федеральный образовательный стандарт по ряду педагогических специальностей. С 2002 г. в качестве особой области научных исследований педагогическая антропология вошла в паспорт диссертационной специальности 13.00.01. «Общая педагогика, история педагогики и образования». Вместе с тем следует признать, что до сих пор в отечественной науке нет консенсуса относительно самого статуса педагогической антропологии, на что справедливо указывает Т. А. Петрунина [8, с. 18] и что во многом воспроизводит логику развития аналогичного направления в западной педагогике. Сегодня можно наблюдать целый спектр определений

предмета, метода и задач педагогической антропологии. Так, например, Б. М. Бим-Бад главную задачу последней видит в исследовании человека как субъекта и объекта образования, одновременно «воспитующего и воспитуемого» [1]; В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяют предмет педагогической антропологии как «учение о человеке, становящемся в сфере образования» [9]; Т. А. Петрунина, в свою очередь, основополагающую роль педагогической антропологии находит в создании «целостной системы представлений о человеке, лежащей в основе той или иной педагогической концепции» [8, с. 44], что восходит к педагогическим взглядам К. Д. Ушинского и Б. Г. Ананьева. Интерпретация сущности педагогической антропологии представляет сегодня достаточно широкий разброс мнений от таких ее определений, как «самостоятельная отрасль научного знания», до таких трактовок, как «методологическое ядро педагогики, или основание педагогической теории и практики». Подобная разнородность в подходах требует объяснения. Вероятно, причины ее лежат не столько в трудностях, связанных с поиском «парадигмальной и дисциплинарной идентичности», свойственным любой становящейся науке, сколько в неопределенности методологических предпосылок ее исследовательских интенций (программ).

То обилие знаний о человеке, которого наука достигла на сегодняшний момент, делает, по нашему мнению, проблематичной саму возможность синтеза столь гетерогенных антропологических моделей, построение единой теории человека, а значит, и создание самостоятельной отрасли гуманитарного знания. Кроме того, подобные попытки синтеза кажутся нерелевантными и с методологической точки зрения, поскольку всякое внешнее объединение знаний о человеке, полученных с помощью различных методов и исследовательских установок, приведет к такому же «внешнему», формально-эклетичному результату.

Более перспективным поэтому представляется другой путь, основывающийся на принципах антропоориентированной педагогики. При таком подходе педагогическая антропология понимается как совокупность лично ориентированных практик (антропотехник), культивирующих, по словам В. И. Слободчикова, «человеческое в человеке», его «базовые, родовые способности» [10], и учитывающую при решении дидактических задач достижения различных «человекоразмерных» (термин М. Хайдеггера) дисциплин: психологии, физиологии, педиатрии, философии, социологии, этики и т. д. Интеграция в этом случае понимается не как результат теоретического обобщения, ориентированного на создание новой предметной области и новой науки, а как расширение контексту-

альных рамок для решения проблем воспитания и обучения, а именно с учетом данных наук, изучающих человека. И в этом направлении ведущей в методике русского языка представляется лингвоконцептоцентрическая модель речевого развития учащегося.

В лингвоконцептоцентрической модели речевого развития обучение рассматривается как процесс контекстуализации знаний. Это важно осознавать, поскольку в условиях влияния массовой культуры на коммуникативное поведение, как справедливо отмечает В. И. Карасик, происходит деформация концептов – «резкое сокращение понятийной составляющей в кванте переживаемого знания, размывание образной составляющей концепта и гипертрофия его эмоционально-оценочного содержания, которое вырождается в моментальную реакцию на некий стимул» [11]. Параллельно и в связи с этим происходит резкое сворачивание количества слов в индивидуальном лексиконе. Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры – это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы. С этих позиций вполне прагматически звучит призыв Э. Морана, президента Ассоциации сложного мышления (Франция): «Думай глобально, чтобы успешно решить свою частную и локальную проблему!» [11]. Контекстуализация знаний – это путь к целостному знанию, к развитию холистического мышления. Особо следует подчеркнуть, что в рамках такого подхода учащиеся становятся активными конструкторами собственного мировоззрения, собственной нравственной концепции мира и человека в нем.

Вписаться в «антропологический тренд» современной методики – это значит решить проблему антропологизма от постановки задач обучения до диагностики и контроля. В понимании сути процессов диагностирования и контроля необходимо уже сегодня исходить из перспективы, из будущего, а это значит с учетом развития и укрепления антропологических позиций современного образования – как образования в пространстве человеческой реальности «во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях» (В. И. Слободчиков), когда самым существенным является «не вписывание индивида в наличный социум, а развитие его субъектности» как «родовой способности человека к преобразованию мира и себя в мире» [7]. Если образовательное знание «специально строится, конструируется как целостное (живое) знание о целостных феноменах человеческой реальности» [7], то и проверять его надо как целостное. Авторы уверены в том, что оптимальный вариант диагностики в перспективе – это диагностика,

которая должна быть разработана в рамках антропологической образовательной парадигмы – в целом антропологической лингвометодики.

В соответствии с требованиями ФГОС [12] результат формирования личностных, метапредметных и предметных результатов устанавливают и описывают обобщенные классы учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые осваивают учащиеся в ходе обучения.

При этом стоит заметить, что проверка и оценка учебно-практических и учебно-познавательных задач, направленных на «формирование ценностно-смысловых установок, что требует от обучающихся выражения ценностных суждений и (или) своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и (или) личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях, а также аргументации (пояснения или комментария) своей позиции или оценки», в соответствии с ФГОС проводится с использованием неперсонифицированных процедур. Считаем, что потенциал предмета «Русский язык» дает возможность подобрать инструментарий решения и выполнения этих задач каждым учеником в том случае, если в инструментарий будет заложен лингвоконцептоцентрический подход, о котором говорилось выше.

Как уже отмечалось, система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования предполагает комплексный подход к оценке результатов образования, позволяющий вести оценку достижения обучающимися всех трех групп результатов образования: личностных, мета-

предметных и предметных. Но если возможность проверки и оценки сформированности предметных результатов не вызывает сомнения, то проверка и оценивание личностных результатов, включающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме, представляет достаточно сложную проверку, порой просто невозможную или некорректную.

На итоговом контроле по русскому языку речь может идти об уровне понимания духовно-нравственных мировоззренческих смыслов (общих и конкретных), проверка которых может быть представлена опосредованно с помощью специально построенной системы текстового материала.

Такая проверка предусматривает наряду с предметными и метапредметными результатами определяющее значение личностных результатов обучения. Диагностика должна сместиться из области чистой рациональности в сферу языкового мышления, в процессе которого и происходит построение «практической философии» растущей личности, преодоление фрагментарности мышления современного ученика и ослабления «клиповости» (или «экранности») его сознания, разрыва между интеллектуальностью и эмоциональностью.

### Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Антропологические основы образования. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=95&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=101](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95&binn_rubrik_pl_articles=101)
2. Максимова Ж. С. Цели воспитания в современной России: социальное содержание в социальном контексте // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 5 (146). С. 18–25.
3. Соловьев Вл. Философские начала цельного знания // Соч. в 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 2. 230 с.
4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Изд-во Св.-Вл. Братства, 1993. 271 с.
5. Карсавин Л. Н. О личности // Религиозно-философские сочинения. Т. 1. М.: Ренессанс, 1992.
6. Розанов В. В. Три главных принципа образования (по поводу замечаний Д. И. Иловайского) // Сумерки просвещения. URL: [http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov\\_sumerki\\_prosvechenia.html](http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_sumerki_prosvechenia.html)
7. Корольков А. А. Духовная антропология. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. 326 с.
8. Петрунина Т. А. Педагогическая антропология в системе педагогического знания. URL: [http://vestnik.osu.ru/2003\\_3/7.pdf](http://vestnik.osu.ru/2003_3/7.pdf)
9. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995. 236 с.
10. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. 264 с. URL: <http://fipschool22.ru/biblioteka>
11. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897.

Цыбулько И. П., кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник.

**Институт стратегических исследований в образовании РАО.**

Ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121.

E-mail: chippo34@mail.ru

Материал поступил в редакцию 13.11.2014.

*I. P. Tsibulko*

## NATIONAL PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY AS A VECTOR OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

**Brief Summary.** The article deals with the necessity of the anthropological shift in linguistic methodology. Generalizes the results of the philosophical and anthropological foreign and domestic studies, and records those basic anthropological principles that now form the basis of pedagogical and anthropological vision of the educational process. Covers the spectrum of definitions of the object, method and objectives of educational anthropology. At the same time diagnostics of educational achievements of students should be transferred from the mere rationality to the sphere of lingual mentality where a growing person's "experiential philosophy" is being developed. In this approach, students are active constructors of their own world, their own moral conception of the world and of man in it. Suggests one of the possible ways of scientific-theoretical and practical-technological solution to the problem of final exam in the Russian language on the basis of the lingual concept-centric pattern, when the diagnostics is shifting from pure rationality to the sphere of linguistic thought.

**Key words:** *anthropological shift, anthropological methodology, linguo-conceptual framework, diagnostics and control.*

### References

1. Bim-Bad B. M. *Antropologicheskie osnovy obrazovaniya* [Anthropological foundations of education. mode of access]. URL: [http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=95&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=101](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95&binn_rubrik_pl_articles=101) (in Russian).
2. Maksimova Zh. S. Tseli vospitaniya v sovremennoy Rossii: sotsial'noe sodержanie v sotsial'nom kontekste [The goals of upbringing in contemporary Russia: social content in social context]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, vol. 5 (146), pp. 18–25 (in Russian).
3. Solov'ev V. I. *Filosofskie nachala tsel'nogo znaniya* [Philosophical beginnings of whole knowledge]. Soch. v 2 t. Moscow, Mysl' Publ, 1990. Vol. 2. 230 p. (in Russian).
4. Zen'kovskiy V. V. *Problemy vospitaniya v svete hristianskoy antropologii* [Problems of education in the light of Christian anthropology]. Moscow, Izd-vo Sv.-Vl. Bratstva Publ, 1993. 271 pp. (in Russian).
5. Karsavin L. N. O Lichnosti [About personality]. *Religiozno-filosofskie sochineniya* [Religious and Philosophical Writings]. Vol. 1. Moscow, Renessans Publ, 1992 (in Russian).
6. Rozanov V. V. [Three main principles of education (on the observations of D. I. Illovaisky)]. *Sumerki prosveshcheniya – Twilight of Enlightenment*. URL: [http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov\\_sumerki\\_prosveshcheniya.html](http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_sumerki_prosveshcheniya.html) (in Russian).
7. Korol'kov A. A. *Duhovnaya antropologiya* [Spiritual anthropology]. St. Petersburg, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta Publ, 2005. 326 p. (in Russian).
8. Petrunina T. A. *Pedagogicheskaya antropologiya v sisteme pedagogicheskogo znaniya* [Pedagogical Anthropology in the pedagogical knowledge]. URL: [http://vestnik.osu.ru/2003\\_3/7.pdf](http://vestnik.osu.ru/2003_3/7.pdf) (in Russian).
9. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psichologicheskoy antropologii. Psichologiya cheloveka. Vvedenie v psichologiyu sub'ektivnosti: Ucheb. posobie dlya vuzov* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to Psychology of subjectivity: Handbook for higher schools]. Moscow, 1995. 236 p. (in Russian).
10. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of national education]. Ekaterinburg, Izdatel'skiy otdel Ekaterinburgskoy eparhii Publ, 2009. 264 p. URL: <http://fipschool22.ru/biblioteka> (in Russian).
11. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy. Introduction to applied philosophy]. Moscow, Shkola-press Publ, 1995. 448 p. (in Russian).
12. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya, utverzhden prikazom ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897* [The Federal State Educational Standard of Basic General Education, approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1897 on December 17, 2010] (in Russian).

**Institute for Strategic Studies in Education RAE.**

Ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russia, 119121.

E-mail: chippo34@mail.ru