

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕЗИСА И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

STUDY OF THE GENESIS AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ANTHROPOLOGICAL PARADIGM IN PEDAGOGICAL SCIENCE

**V. Skopa
K. Baranov**

Summary: This article offers a fundamental analysis of the evolution of the anthropological approach within the educational paradigm. The study reveals the complex trajectory of the formation of a human-centered model of teaching and education through the lens of philosophical, methodological, and pedagogical concepts. Of particular value is the examination of the Russian pedagogical tradition, which demonstrates the conceptual richness of anthropological interpretations within the educational space. The scientific novelty of the work lies in its systematization of theoretical approaches and identification of the methodological foundations of anthropological strategy in the contemporary educational context.

Keywords: anthropological paradigm, education, methodology, values, teacher.

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии
естествознания, Алтайский государственный
педагогический университет (г. Барнаул)

Баранов Кирилл Юрьевич

Алтайский государственный педагогический
университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: Представленная статья предлагает фундаментальный анализ эволюции антропологического подхода в образовательной парадигме. Исследование раскрывает сложную траекторию формирования человекоцентрированной модели обучения и воспитания через призму философских, методологических и педагогических концепций. Особую ценность представляет обращение к отечественной педагогической традиции, которая демонстрирует концептуальное богатство антропологических интерпретаций в образовательном пространстве. Научная новизна работы заключается в систематизации теоретических подходов и выявлении методологических оснований антропологической стратегии в современном образовательном контексте.

Ключевые слова: антропологическая парадигма, образование, методология, ценности, педагог.

В современный период развития научного знания антропология претерпевает значительную трансформацию, демонстрируя невероятное разнообразие специализированных направлений исследования. Спектр антропологических изысканий расширился до впечатляющих масштабов: от биологической и физической до культурной, социальной и экономической антропологии. Более того, в научном сообществе активно формируются уникальные исследовательские ветви, фокусирующиеся на узкоспециализированных областях человеческого опыта. Так, появились такие инновационные направления, как художественная антропология, мифическая антропология и поэтическая антропология, которые существенно обогащают понимание многогранности человеческой природы [5].

В результате детального изучения научных позиций исследователей различных антропологических течений нами обнаружена характерная тенденция: большинство авторов трактуют направление антропологии преимущественно как особый методологический подход к осмыслению социальных явлений [3, 4, 7]. Независимо от сферы исследования будь то политика, экономика, экология или педагогика, ключевым фокусом

остаётся человек как центральный объект научного анализа.

Становление антропологии как фундаментальной научной дисциплины, нацеленной на комплексное постижение человеческой природы и сущности, берет свое начало в глубокой древности, в философских размышлениях первых мыслителей. Еще мудрецы древних цивилизаций предприняли попытки систематического осмысления феномена человека, заложив тем самым концептуальные основы для будущих антропологических исследований [11]. На рубеже исторических эпох формировались принципиально новые воззрения на природу человека, обусловленные трансформацией религиозного мировоззрения. Выдающиеся мыслители древнего Рима существенно обогатили антропологическую науку фундаментальными идеями о закономерностях человеческого развития. Особо значимый вклад в становление антропологических представлений внесли такие ученые, как Лукреций Карл и Клавдий Гален, чьи научные труды, датированные I веком до нашей эры, заложили концептуальные основы понимания эволюции человечества. Их прогрессивные идеи стали качественно новым этапом в осмыслении сущности человеческой природы.

В период средневековья антропологические идеи античных философов получили глубокое переосмысление и развитие в интеллектуальных традициях мыслителей Востока. Выдающиеся ученые того времени, такие как Авиценна и Бируни, предложили уникальное видение человека как неотъемлемой части универсальной, внепространственной и вневременной картины мироздания. Их философские концепции отличались целостным подходом к пониманию человеческой сущности, где индивид рассматривался не изолированно, а в контексте бесконечной космической системы, не имеющей временных границ и начала. Восточные мудрецы сумели интегрировать антропологические воззрения в более широкую философскую парадигму, существенно обогатив научное понимание природы человека.

В период Ренессанса антропологическая мысль достигла небывалого расцвета, охватив широкий спектр научных дисциплин и творческих практик. Эпоха характеризовалась глубоким переосмыслением человеческой природы, где личность провозглашалась самой высокой ценностью, а человеческий потенциал – поистине безграничным. Деятели искусства и науки того времени буквально трепетали перед величиной человеческого духа и физических возможностей [10]. Антропологические исследования превратились в многогранный процесс изучения человека – от его телесной организации до глубинных интеллектуальных и эмоциональных проявлений. Художники, философы, ученые создавали принципиально новые концепции, где человек представлялся как самодостаточное, творческое и беспредельно могущественное существо. Так, М. де Монтень, погружаясь в глубины человеческой сущности, сформулировал революционную для своего времени концепцию: каждый индивид является микрокосмом, в котором концентрируется весь потенциал человечества [8]. Этот французский мыслитель предложил уникальный методологический подход к антропологическому познанию: через детальную рефлексию собственного внутреннего мира. Монтень последовательно исследовал природу человеческого духа, используя интроспективный метод. Он скрупулезно анализировал собственные душевные трансформации, эмоциональные состояния и ментальные процессы. Такой субъективный, но чрезвычайно глубокий способ изучения человеческой природы позволил ему сформулировать принципиально новые антропологические идеи.

Кант И. предложил принципиально новую концептуальную модель антропологического познания, разделив его на два взаимодополняющих структурных компонента: физиологический и прагматический. В физиологическом измерении исследование фокусируется на глубинной взаимосвязи человека с природными системами, раскрывая биологические закономерности его существования. Прагматический компонент концентрирует

ся на внутреннем потенциале личности, ее способности к самотрансформации, саморазвитию и непрерывному совершенствованию собственных возможностей [6]. Кантовская модель антропологического познания принципиально отличалась от предыдущих подходов, поскольку рассматривала человека как динамическую систему, способную к постоянным качественным изменениям и самозволюционированию. Философское наследие И. Канта раскрывает глубокую связь педагогической мысли с антропологическими воззрениями. Мыслитель рассматривал воспитание и саморазвитие личности как врожденную миссию человека. Более того, Кант стремился трансформировать педагогику из прикладной области в полноценную научную дисциплину. Принципиальным моментом его концепции стало убеждение, что фундаментом педагогической теории должна служить антропология [6]. Иными словами, научное понимание человеческой природы, его потенциала и закономерностей развития выступает ключевым методологическим основанием для построения эффективной образовательной стратегии. Кант видел в антропологическом подходе не просто теоретическую модель, но и практический инструмент познания и раскрытия существенных возможностей личности через целенаправленное воспитательное воздействие.

Становление зарубежной педагогической антропологии происходило в контексте развития философской антропологии. Знаковыми работами в этой области стали труды М. Шелера и Х. Плеснера. Ключевым исследовательским фокусом этих авторов являлось выявление принципиальных различий между человеком и животными в способах их существования. Шелер М. акцентировал внимание на уникальной способности человека преодолевать биологические импульсы и инстинктивные потребности [12]. Особо значимым моментом в концепции Шелера стало понятие «дистанции», т.е. способности личности дистанцироваться от непосредственного природного окружения. Это позволяет человеку развивать рефлексивность, критическое мышление и потенциал к самосовершенствованию, что принципиально отличает его от животных, жестко детерминированных биологическими программами.

Фундаментальная концепция человеческого бытия у Н. Шелера и Х. Плеснера раскрывается через особые антропологические категории, которые принципиально отличают человека от других живых существ. Шелер интерпретирует человеческое существование через сверхъестественный дух, выступающий регулятором биологических импульсов [12]. Этот внежизненный парадокс не просто подавляет органические влечения, но и трансформирует их, сублимируя в более высокие духовные и интеллектуальные формы. Плеснер вводит понятие эксцентричности как ключевую черту человеческого бытия. Эксцентричность означает постоянный выход за преде-

лы непосредственного опыта, способность к рефлексии и самоанализу. Важно подчеркнуть, что эта особенность присуща не только высшим психическим процессам, но и пронизывает всю телесную организацию человека – от простейших вегетативных уровней до сложных социально-психологических образований. Таким образом, оба мыслителя фактически описывают уникальный механизм человеческой природы, позволяющий личности выйти за пределы биологической детерминированности и осуществлять осознанное самоконструирование.

Гелен А., развивая идеи М. Шелера, интерпретирует сущность человеческой деятельности через призму биологической уязвимости. В отличие от животных, человек характеризуется принципиально иным способом взаимодействия с миром [4]. Он не ограничен жесткими инстинктивными программами. Ключевая особенность человеческой природы, по Гелену, заключается в принципиальной открытости восприятия и способности преодолевать непосредственный импульс. Между побуждением и действием существует принципиальная дистанция, позволяющая личности совершать осознанный выбор. Более того, Гелен определяет человека как культивируемое существо, то есть имеющее внутренний потенциал к перманентному развитию через целенаправленное воспитание [4]. Этот тезис принципиально важен, так как он превращает воспитание из механического процесса в сложный механизм самообразования личности. Таким образом, рассмотренные мыслители – Шелер, Плеснер, Гелен фактически создали методологическую основу для рождения педагогической антропологии. Их концепции раскрывают уникальность человеческой природы, принципиально отличающейся от биологической детерминированности животного мира способностью к рефлексии, саморазвитию и осознанной трансформации.

В XIX веке происходит становление педагогической антропологии из-за необходимости глубочайшего осмысления образовательных реалий. Определяющую роль в этом процессе сыграла концепция педагогического человековедения Г. Нолля, представленная в его труде «Педагогическая антропология». Опираясь на фундаментальные идеи М. Шелера и Х. Плеснера, Нолль предложил уникальный подход, напрямую связывающий антропологическое понимание человека с конкретными педагогическими задачами [8]. Его концепция принципиально изменяет традиционный взгляд на воспитание, рассматривая его как целостный процесс раскрытия индивидуального потенциала личности. Ключевым моментом теории Нолля стало понимание формирования ребенка через призму его видимых и скрытых способностей. Педагогический процесс рассматривается не как унифицированное влияние, а как индивидуальная траектория развития, учитывающая природные задатки, потенциальную одаренность и пла-

стичность личности. Такой антропологический подход принципиально изменяет методологию воспитания, превращая ее из директивной в субъект-ориентированную модель, где центром образовательного пространства становится уникальная человеческая индивидуальность. Согласно авторской позиции, каждый индивид от природы наделен потенциалом для полноценного раскрытия и непрерывного самосовершенствования своих врожденных способностей. Исследователь Г. Ноль фактически заложил основы антропологического подхода в детской педагогике. Концепция «открытого будущего» в рамках антропологического направления представляется весьма результативной. Она способствует духовному формированию личности, позволяет развивать внутренний мир ребенка и содействует созданию целостного восприятия окружающей действительности. Принципиальными и ключевыми постулатами педагогической антропологии можно считать концептуальные разработки О. Ф. Больнова в области изучения человеческой природы и потенциала личностного развития [2].

Значительный вклад в становление идей педагогической антропологии внесли разработки герменевтического подхода к воспитанию, выполненные О.Ф. Больновым, В. Лохом и К. Гилем. В частности, В. Лох в своей работе «Антропологическое измерение в педагогике» предложил дифференцировать понятия антропологическая педагогика и педагогическая антропология. Согласно его концепции, антропологическая педагогика фокусируется на изучении человека сквозь призму воспитательного процесса, тогда как педагогическая антропология исследует воспитание с позиции фундаментальной категории человек. В рамках педагогической антропологии воспитание трансформируется в универсальный, открытый контекст для любых человеческих проявлений. Принципиальная особенность антропологической педагогики заключается в том, что она не формирует системообразующую структуру и не создает новую модель организации воспитательного процесса. Основная задача – выявление воспитательного потенциала экзистенциальных ситуаций личности. Герменевтическая функция педагога предполагает разработку комплексной системы педагогического сопровождения.

На основе проведенного исследования литературных источников можно констатировать существенную зависимость педагогической антропологии от философской антропологии. Это проявляется в недостаточной сформированности методологического инструментария и нечеткости определения предметной области [1]. Несмотря на то, что педагогическая антропология отражает базовые теоретические положения о природе человека, наблюдается определенный разрыв между фундаментальными антропологическими концепциями и практикой воспитательного процесса. Теоретические постулаты не всегда находят последовательное и логичное

преломление в конкретных педагогических механизмах и подходах. Данное обстоятельство указывает на необходимость более глубокой интеграции философских представлений о человеке с практическими задачами воспитания и образования, требует разработки более совершенного категориального аппарата и методологических оснований педагогической антропологии [1. 7].

Исследование педагогических теорий XIX – начала XX века демонстрирует, что проблема экзистенциального смысла человеческого бытия была в центре внимания многих выдающихся мыслителей того периода. Напротив, советская педагогическая наука фактически игнорировала вопросы личностной самореализации и экзистенциальных поисков индивида. Несмотря на идеологические ограничения, развитие антропологической мысли продолжалось благодаря усилиям прогрессивных ученых-гуманистов и педагогов-новаторов, которые сохраняли преемственность научных традиций и человекоцентристский подход. Принципиальный вклад в возрождение отечественной педагогической антропологии был осуществлен Б. Г. Ананьевым через комплексный психологический анализ человеческой природы [1]. Его исследования стали важным поворотным моментом в переосмыслении методологических подходов к изучению личности в контексте педагогической науки.

Концептуальные изыскания в области педагогической антропологии были продолжены Э. В. Ильенковым в его теории развивающего обучения [5]. Опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского и философские идеи Ф. Гегеля, исследователь проводил принципиальное разграничение между теоретическим и эмпирическим типами мышления. Развивающее обучение фокусируется на формировании теоретического мышления у детей. При этом теоретическое понятие выстраивается через выделение сущностного признака в изучаемом предмете. Принципиальная особенность данного подхода заключается в использовании знаковых моделей, где дети оперируют не конкретными предметами, а их абстрагированными понятийными репрезентациями. Антропологический вектор исследований прослеживается также в работах В.С. Библера, основанных на концепции М.М. Бахтина. Диалоговая система взаимодействия с миром и культурами предполагает моделирование целостной картины мира через коммуникативные практики [5, 7]. Диалог как педагогический метод эффективно применяется, в частности, при формировании эстетического восприятия у дошкольников.

В 80-90-х годах XX века в российской педагогике сформировалось инновационное движение, лидерами которого стали Г. П. Щедровицкий, Э.В. Ильенков, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин и другие исследователи. Концептуальным базисом их работ служили труды Л.С.

Выготского. Теоретические разработки Э.В. Ильенкова нашли практическое воплощение в системе развивающего обучения школы В. В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Идеи Г.П. Щедровицкого трансформировались в теорию организационно-деятельностных игр, которые продолжают развиваться в различных модификациях усилиями С.В. Попова, П.Г. Щедровицкого. Этот период стал временем кардинальных трансформаций в отечественной педагогике. Принципиально изменилась образовательная концепция, где доминирующими стали личностно ориентированный подход и гуманистические принципы. В этом контексте закономерным выглядит возрождение исследований в области педагогической антропологии.

Статус предмета педагогической антропологии остается дискуссионным: с одной стороны, наблюдается тенденция к максимально широкой трактовке, фактически до полного совпадения с предметным полем педагогики в целом, с другой – существует стремление обозначить педагогическую антропологию как относительно самостоятельную дисциплину в системе антропологических и педагогических наук. Педагогическая антропология продолжает развиваться как самостоятельная область человекознания. Ее ключевая миссия заключается в выявлении фундаментальных оснований педагогической деятельности через комплексный подход.

Принципиальная особенность современной педагогической антропологии – целостное восприятие человека как автономного индивида. Особый акцент делается на понимании уникальной «самости» ребенка, его внутреннего мира и самооценности личности. Такой методологический подход позволяет создавать более гуманистические, индивидуально-ориентированные модели образования, максимально раскрывающие потенциал каждого обучающегося.

Резюмируя проведенное исследование, можно констатировать, что педагогическая антропология, несмотря на существующие теоретические противоречия, сформировалась как самостоятельная научная дисциплина с развитым методологическим аппаратом и концептуальными основаниями. Принципиальная значимость данной области знания заключается в её комплексном подходе к изучению человека в образовательном контексте. Антропологический подход все чаще рассматривается как магистральный в современной системе образования, что подчеркивает его методологический потенциал и эвристическую ценность. Ключевым достижением педагогической антропологии является смещение фокуса с технократических моделей обучения на гуманистическую парадигму, которая ставит в центр образовательного процесса уникальную личность с её индивидуальными потребностями и возможностями развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. – 238 с.
2. Больнов О.Ф. Язык и воспитание. Берлин: Кольхамер, 1979. – 207 с.
3. Вахтеров В.П. О новой педагогике. – М., 2008. – 224 с.
4. Гелен А.О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. М., 1988. – С. 151-201.
5. Емельянов Б.В. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997. – 124 с.
6. Кант И. Сочинения в 6 т. М., 1966. Т. 5. – 564 с.
7. Максакова В.И. Педагогическая антропология. М., 2004. – 208 с.
8. Огурцов, А.П., Платонов, В.В. Образы образования: Западная философия образования. XX век. М., 2004. – 520 с.
9. Ушинский К.Д. Труд в его психологическом и воспитательном значении. М., 1948. Т. 2. – С. 333–362.
10. Человек и общество в античном мире. М.: Наука, 1998. – 526 с.
11. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. М., 1991. – 464 с.
12. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. М., 1999. – 231 с.

© Скопа Виталий Александрович, Баранов Кирилл Юрьевич (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»