

А.Г. Бермус, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

В последние годы особое внимание в философии и методологии образования уделяется двум предельным метафорам человеческого существования: *культуре* и *личности*. И если понятие *личностно-ориентированного образования* стало за последнее десятилетие общепринятым, то отношение *современного образования к культуре* еще не имеет сколько-нибудь устоявшегося понятийного выражения. В то же время на сегодняшний день сформировались три альтернативных способа концептуализации образовательной практики, позволяющие интерпретировать отношения и связи, возникающие между *человеческим образованием – культурой*.

Речь идет о культурологическом подходе в теории личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова), концепции культуротворческой школы (А.П. Валицкая) и концепциях образования культурно-исторического типа, в том числе «Школы диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Рубцов, И.Д. Фрумин, Е.А. Ямбург и др.).

Культурологический подход в личностно-ориентированном образовании (см. Е.В. Бондаревская [1]) базируется на представлении об образовании как *процессе становления человека, обретения им своего неповторимого образа*. Достижение этого качества оказывается обусловленным выполнением образованием нескольких новых функций, в числе которых *гуманитарная* (сохранение человеческого в человеке) и *культурообразующая* (сохранение и преобразование культуры). Соответственно, проблематизируются сфера *культуры* как среда и содержание образовательной деятельности а также *человек*, как субъект жизни во всех ее проявлениях.

Концепция и модель образования в культуротворческой школе (см. А.П. Валицкая [2]) конкретизирует цель образования (*воссоздание картины природно-культурно-социального бытия человека*), тип формируемой культуры (*культура достоинства*), а также тип образовательных процессов (*становление личности учащегося в открытой целостной духовно-материальной среде, воссоздающей модель культуры*), которые могут привести к формированию значимых результатов. В этом контексте расширяются представления о ребенке (*носитель*

* Статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (Грант № 05 – 06 – 06036а, «Гуманитарная методология модернизации российского образования»)

особого культурного мира), учителя (*носителя мира педагогического творчества*) и образовательного процесса (*оперативной модели социокультурной практики*).

Концепции образования *культурно-исторического типа* при всем многообразии разрабатываемых авторами подходов полагают в качестве основания несколько тесно связанных друг с другом идей и представлений. В их числе:

– критика традиционного типа образования, основанного на усвоении знаний и умений, а не на рефлексивном освоении позиций, форм мышления и деятельности;

– предварительная реконструкция определенных культурных типов, слоев сознания, форм мышления, деятельности (содержание образования не может быть *взято или отобрано*, оно обязательно *конструируется* предварительно и *реконструируется* в образовательном процессе);

– диалогическая, дискуссионная, дискурсивная организация образовательного процесса.

Не касаясь вопросов о степени реализации и разработанности каждого из заявленных подходов на практике, а также концептуальных различий в этих системах, весьма очевидны те общие проблемы, которые пока не решены ни одной из концепций.

1. Понимание культуры как универсальной гуманитарной реальности, обладающей различным (а не только *положительным*) смысловым содержанием. В действительности, большинство исследователей не склонно рассматривать проблемы и противоречия, которые существуют в любой культуре. Более того, те феномены, которые не имеют позитивного ценностного статуса или же сопряжены с актуализацией глубинных жизненных противоречий, в этих концепциях игнорируются.

2. Недостаточный учет реального социокультурного контекста современного образования. Как правило, создание новых культурно-образовательных моделей происходит в рамках той или иной философско-теоретической традиции (марксистско-гегелевской, феноменологической, диалогической), при этом факторы, связанные с реальными ожиданиями, амбициями и опытом субъектов образования, не учитываются.

3. Отождествление практики школьного образования с образовательной практикой и образовательной практикой – с культурной практикой. Этот феномен, иногда обозначаемый как *школоцентризм*, является следствием традиционной точки зрения на школу как институт *общеобразовательный* и более того, в соответствии с законодательством, *общеобязательный*. С другой стороны, в результате произошедших в стране в последнее десятилетие изменений, школа вынуждена конкурировать со средствами массовой информации, телекоммуникационными сетями, неформальным образованием *«в среде»*, самообразованием и др.

4. Понимание ученика и учителя как носителей *абсолютной субъектности*. При этом зачастую оказываются неостребованными соответствующие образовательные нормативы (стандарты, функциональные обязанности учителей и др.), а также неформальные традиции, жестко регламентирующие статус и возможности деятельности субъектов образования.

Ни одна из перечисленных выше проблем не может быть не только решена, но адекватно понята без осмысления культурно-антропологического контекста образования. В этой связи мы вынуждены обратиться к реконструкции содержания данных понятий.

Проблема культуры в современном смысле слова возникает в европейской философии не ранее второй половины XVIII в. Разумеется, это не отменяет того общеизвестного факта, что слово *культура* возникло еще в Древнем Риме и обозначало способ возделывания земли. Существенно, что уже в те времена в понятии культуры присутствовали сохраняющиеся по сей день смыслы: *целенаправленность и целесообразность, деятельность форма, регулярность, воспроизводимость* и др.

Однако именно в век Просвещения, по мере утраты *религией* и *богословием* статуса высшего знания, идея *культуры* как некоторого объединяющего *начала философии, искусства и науки* приобретают статус универсальной онтологии гуманитарного знания. Отметим, что базовая трактовка культуры складывалась под влиянием многих мыслителей

и философов, но особую роль в этом процессе сыграли четыре философа, чьи имена символизируют эпоху Просвещения: Гердер, Гегель, Кант и Фихте.

В исторической ретроспективе два течения в представлениях о культуре, сформировавшиеся в немалой степени благодаря трудам этих философов, получили известность как *объективный* и *субъективный идеализм*. В рамках *объективно-идеалистической трактовки* (Гердер, Гегель) культура представлялась как многоаспектная категория, являющая собой *всеобщую форму* (мировая культура и история), *особенную форму* (национальная культура) и *единичную форму* (индивидуальная культура). Кроме того, и для Гегеля, и для Гердера чрезвычайно характерно единообразное понимание природного и культурного бытия: видимые различия мыслятся ими как частности, а признание внутреннего единства и универсальности находится в самой основе метафизики *Абсолютного Духа*.

В контексте *субъективно-идеалистической трактовки* (Кант, Фихте, позднее – Риккерт, Вебер и др.) приоритетным значением понятия культуры является *ценностное, моральное сознание* человека. Корни этой интерпретации связаны с учением Платона и еще более древними мистическими практиками, но наиболее ярко это представление было сформулировано английским поэтом и просветителем второй половины XIX века М. Арнольдом [15]: «Культура – есть взгляд, в котором заключена вся любовь к нашим ближним; влечения к действию, помощи и благу, желание исправлять человеческие слабости, преодолевать сомнения и неуверенность, уменьшать человеческую ненависть так, чтобы благородное вдохновение делало сей мир более счастливым, чем в то время, когда мы пришли в него... Тогда культура обретает свое начало не в древности, но в любви к совершенству и в стремлении постигнуть совершенное... Она направляется не только и не столько силой чистого познания, но также и – в большей мере – страстью к совершению добра...».

Естественно, что понятая таким образом культура не могла оставаться вне пределов теории и практики образования, что и было зафиксировано в ставшем известном после

выхода книги А. Дистервега «Руководство к образованию немецких учителей» *принципе культуросообразности*.

В ставшей уже классической трактовке нам представляется важным акцентировать внимание на следующих особенностях [6]:

– принцип культуросообразности выражает двуединое отношение между образованием и культурой, понимаемой и как *универсальный моральный принцип*, и как *иерархическое единство мирового и национального духа*;

– принцип культуросообразности, начиная с Дистервега, еще не противопоставляется напрямую принципу природосообразности, но уже становится его своеобразным дополнением, хотя и более слабым (Дистервег не исключает противоречий между природо- и культуросообразностью в обучении, однако в этих условиях абсолютное предпочтение отдается природосообразности);

– наконец, принцип культуросообразности, по Дистервегу, предполагает учет нравов и обычаев, национальности народа, культуру современности и непосредственного окружения (что предполагает ориентацию на состоявшиеся формы культурного бытия); одновременно признается необходимым изменение цели воспитания в связи с выявившимися проблемами и противоречиями.

Как утверждал В.В. Давыдов [5], соотношение природосообразности и культуросообразности в представлении А. Дистервега может быть дано через соотношение содержания и формы: содержание едино, поскольку символизирует Природу как непосредственное бытие Абсолюта, а формы – вариативны, поскольку связаны с национальной культурой и, как следствие, инобытием Абсолюта.

Стоит, однако, отметить, что во французском Просвещении (Ж.-Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, Д. Дидро и др.) восприятие отношений между природой и культурой более драматично. «Воспитание дается нам или природою, или людьми, или вещами... Если бы три наши вида воспитания были *только* различны; но что делать, когда они *противоположны*, когда вместо того, чтобы воспитывать человека для него самого, хотят воспитывать его для других?» – пишет Ж.-Ж. Руссо [12].

Отсюда же рождается и знаменитое требование «Люди, будьте человечны!», которое

означает лишь одно: воспитывать нужно не для людей, а для самого воспитанника, а значит, воспитывать нужно не *гражданина*, а *человека*. Еще более ярко различия между культуросообразностью и природосообразностью проявляются в ставшей классической полемике К.А.Гельвеция и Д.Дидро по проблемам воспитания. «Самое сильное доказательство могущества воспитания – это ... зависимость между различными видами воспитания и их различными результатами... Воспитание делает нас тем, чем мы являемся... Наука о воспитании сводится к тому, чтобы поставить людей в положение, которое заставило бы их приобрести желательные таланты и добродетели», – провозглашает Гельвеций. Дидро гораздо более сдержан и менее радикален: он не настаивает ни на чем, кроме как на признании за ребенком *природных* склонностей, страстей, талантов и необходимости их учета в процессе воспитания. Все это позволяет выделить еще два значимых аспекта в понимании соотношений между природо- и культуросообразностью.

Во-первых, культуросообразность и природосообразность оказываются противопоставленными не только как *частное и всеобщее* (немецкая философия), но и как *универсальное и единичное* (французская традиция). Другими словами, феномены Природы и Культуры оказываются зависимыми от тех историко-культурных и философских контекстов, в которых они рассматриваются.

Во-вторых, во французской историко-педагогической традиции становится особенно заметной связь, существующая между политической позицией автора и совершаемым выбором в пользу одного из принципов. В той мере, в которой автор склонен к *радикальному* преодолению общественных пороков, реализуется установка на культуросообразность образования и воспитания («воспитание для достижения общественных целей»). Но в той же мере, в которой идеалами автора выступают последовательное *развитие, реформирование и гармонизация* общества, утверждается и принцип природосообразности («воспитание во имя человека»).

Однако возникновение и широкое распространение в XIX веке ряда позитивистских

наук постепенно приводит к тому, что представление о культуре и ее статус в гуманитарном знании начинают качественно меняться. Как писал американский философ Р.Вильямс [22], «Культура – обыденна; ... каждое человеческое сообщество имеет свой собственный ритуал и свои собственные цели и ценности. Каждое человеческое общество выражает их через свои институты, свое искусство, свою систему образования... Таким образом, мы используем понятие *культуры* в двух смыслах: для обозначения всего способа жизни – общих значений и ценностей, а также – для обозначения искусств и образования – специальных процессов открытия и создания новых значений и ценностей».

С наступлением XX века и ростом популярности естественнонаучных представлений о человеке (биохевиоризм в этом контексте является наиболее ярким, хотя и не единственным учением), понятие культуры во все большей степени оказывается заложником функционального подхода к человеку: «Культура – система предметов, действий и позиций, в которой каждая часть существует как средство к достижению цели... Культура всегда ведет человека к удовлетворению потребностей» [20]. Кроме того, утверждалось, что «все элементы культуры... должны действовать, функционировать, быть действенными и эффективными; познание культуры – есть, в первую очередь, познание ее функций» [17].

Однако даже в рамках столь редуцированной концепции культуры в ней сохранялись некоторые элементы, не подлежащие прямому использованию: культура «включает в себя унаследованные человеком материальные произведения, блага, технологические процессы, идеи, навыки и ценности...» [18].

Изменение точки зрения на культуру повлекло за собой изменение в представлениях о месте культуры в образовании. Несмотря на то, что в первой половине XX века многие ученые в Европе и США (Дж.Мид, Ч.Кули, Ж.Пиаже и др.) занимались рассмотрением этой проблемы, наиболее проработанной версией решения проблемы «образование и культура» является система взглядов, известная как «культурно-историческая концепция Л.С.Выготского».

Базовым для культурно-исторической трактовки психологии, данной в работах Л.С.Выготского, является представление о наличии и постоянном взаимодействии двух линий в человеческой жизни и развитии. Первая линия – представляет собой естественный («натуральный») процесс созревания и развития. Другая линия представляется «культурным совершенствованием, овладением культурными способами поведения и мышления». Как утверждал сам Л.С.Выготский [3], «...культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств осуществления той или иной психологической операции; культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процесс своего исторического развития и какими являются язык, письмо, система счисления».

Эта же идея находит свое воплощение и в наиболее фундаментальном совместном труде Л.С.Выготского и А.Р.Лурии «Этюды по истории поведения» [4]. На одной из страниц книги говорится: «Культура, среда переделывают человека, не только давая ему определенные знания. Они трансформируют самую структуру его психических процессов, вырабатывая в нем определенные приемы пользования собственными возможностями... Умение владеть натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования – вот в чем сущность культурной одаренности».

Таким образом, изменения представлений о взаимоотношениях культуры и образования, в сравнении с классической педагогикой, достаточно значительны:

– во-первых, природа и культура уже ни в каком смысле не могут быть приведены «к одному знаменателю»: то, что во времена Дистервега воспринималось как *дополнение*, конституируется Выготским как *противоположность*. Более того, если для Дистервега возможные противоречия между природой и культурой решались в пользу *природосообразности*, Выготский столь же однозначно говорит о ценности *культурного* развития;

– во-вторых, культура практически полностью выводится из ряда традиционных для нее ассоциаций: *просвещение, философия, истина* и др. и практически полностью интегрируется в пространство власти: процесс культурного развития мыслится как «*власть в квадрате*»: сначала *овладение* ребенком выработанными в общественной истории знаками и значениями, а затем с их помощью – *овладение* собственным поведением;

– в-третьих, собственно аксиологическая, идеальная сторона культуры оказывается, безусловно, вторичной по отношению к инструментально-процессуальной.

Уже в самые последние годы в общей и педагогической психологии возникло целое направление *культурно-исторической психологии*, основной целью которой является реализация потенциала идей единства психики и культуры (Дж.Верч, М.Коул, А.М.Марголис, В.В.Рубцов, Е.А.Ямбург и др.) [19].

Десятилетия, прошедшие после Второй мировой войны, принесли еще более радикальный пересмотр представлений о культуре и формах ее бытия. С некоторой долей условности можно считать, что основным направлением развития культурологических идей в этот период становится еще более жесткая и универсальная критика представлений, сформировавшихся в *классическую и модернистскую эпохи* (возникновение так называемой *ситуации постмодерна*).

Сама критика разворачивается по нескольким направлениям: *критика классической концепции власти, критика системно-функциональных представлений и критика классического субъекта*.

Изначально отношения власти и культуры в Новой истории Европы были весьма противоречивыми. В этом смысле немецкая традиция дает примеры благополучного существования творцов культуры под сенью покровительствующих им властителей (Гете, Шиллер, Вагнер). С другой стороны, французская историко-культурная традиция связана с более или менее выраженным противостоянием государства и церкви, с одной стороны, и деятелей культуры – с другой (Вольтер, Дидро, Руссо). Российская традиция в этом смысле включала все возможные комбинации

взаимоотношений: поэт Г.Р.Державин слыл известным сановником, а его современник А.И.Радищев был осужден за писательскую деятельность на смертную казнь, в последний момент замененную каторгой.

Однако возможные диспозиции в отношениях культуры и власти в XVIII – XIX веках в той или иной степени укладывались в одну из двух логик: *органического единства* власти, общества и культуры (консервативные и либеральные концепции культуры) или *антагонистического их противостояния* (радикальные концепции культуры). Сам сюжет политического и личностного противостояния выдающихся деятелей культуры либерально-консервативного и радикального типов становится весьма характерным для русской культуры (Гоголь и Белинский, Аксаков и Герцен, Тургенев и Толстой, Бунин и Горький и др.). Но именно в этом противостоянии в середине XX века происходит важнейший слом: мир культуры и мир власти перестают восприниматься как относительные или абсолютные антагонисты, причем это происходит в силу того, что антагонизм перерастает рамки сословной, классовой или групповой организации, и становится универсальным принципом взаимодействия между людьми. Все общество, упорядоченное еще со времен Средневековья по сословиям, классам, гильдиям, окончательно рассыпается, образуя в итоге независимого субъекта, практически не связанного ничем с окружающим его обществом, кроме участия в некоторых *ритуализованных формах действия* (*избирательное право, участие в формировании общественного мнения, реализация права на свободное распространение и получение информации*) [8].

В этой ситуации деятели культуры вне зависимости от занимаемой ими позиции или рода деятельности (ученые, философы, художники, учителя) лишаются своего фундаментального права и ответственности, которую они несли на протяжении последних двух столетий: говорить от имени культуры, обличать пороки власти и просвещать невежественных. Единственная прерогатива, оставляемая постмодерном для деятелей культуры, – это ни к чему никого не обязывающее

участие в *словесных играх*, не имеющих никакого иного основания, кроме желания самовыражения и, тем более, лишенных какой-либо социальной перспективы наподобие *прогресса, общественного блага* и т.д. Тот же контекст порождает широко распространившиеся в европейском культурном сознании последней трети XX века идеи «антипедагогтики» и «антипсихиатрии».

Еще один аспект в изменения отношений между культурой и властью прослеживается при обращении к ценностным основам знания. В классическую эпоху наивысшими ценностями обладают научные и философские знания, каждое из которых символизирует какой-то из аспектов *Абсолюта*. В эпоху модерна соответствующую роль выполняет инженерно-техническое знание, позволяющее *преобразовывать* окружающий человека мир. В эпоху постмодерна на авансцену культур выходит знание-информация, т.е. знание о знании. Более того, производство знания, еще недавно казавшееся атрибутом элитарности, становится машинизированным (компьютер в этом смысле может быть рассмотрен как *мифофабрика*, производящая знание-информацию). В этой логике знание перестает цениться как более или менее правдивое изображение Вечной Истины либо как средство производства: с этого момента знание оказывается *ставкой* в конкурентной борьбе элит за власть над человеком.

Другая линия критики возникает в связи с качественным изменением представлений о *системах* и *функциях*. Само понятие *системы* обязано своим происхождением интенции постижения мира в его внутреннем единстве и внешнем разнообразии. Постмодернизм берет за развенчание *системного мифа*, формулируя в качестве альтернативы ему *безусловную произвольность*. Все то, что свойственно традиционным представлениям о системе: *иерархия, целостность, наличие компенсаторных механизмов* опосредствуется совершаемым каждый раз неповторимым выбором субъекта. Понятие функции как устойчивой взаимосвязи элементов в целостной системе или же стабильной роли одной системы по отношению к другой оказывается в этом контексте бессмысленным: все элементы живут

собственной жизнью, не имея никаких обязательств перед другими, а любое взаимодействие – лишь неповторимое событие, но не закономерность и, тем более, не норма.

Наконец, критика классического субъекта представляет собой не только наиболее яркий аспект постмодернистского взгляда на мир, но в еще большей степени – иллюстрацию к тому, какова же реальная дистанция всей предшествующей культуры (включая ее модернистскую версию) и того конструкта, который возникает в связи с утверждением постмодернистского восприятия.

Несколько огрубляя, можно сказать, что модернистские концепции сформировали новое видение процесса развития *субъекта*, не изменяя фундаментальной концепции *субъектности*. Так же, как и в век Просвещения, субъект полагался в качестве носителя некоторых универсальных свойств: *воли, мышления, памяти, сознания*. При этом конкретные пути и результаты их формирования и развития оказывались зависимыми от той социальной и культурной ситуации, в которой это развитие происходило.

Постмодернизм идет гораздо дальше: знак вопроса ставится уже не над способами формирования субъектных качеств, а над субъектом как таковым и, более того, над самой возможностью определения некоторых *априорных характеристик* субъекта. Здесь рассматривается фундаментальное для классической психологии определение психики через единство *воли, разума, чувства*; вместо них человеческое сознание представляется непрекращающимся диалогом различных *голосов* или *культур* (М.М.Бахтин, В.С.Библер) [16] либо же духовным поиском, постоянно совершаемым «человеком на свой страх и риск, как жизненная задача; не как рассуждение, не как построение эстетической или философской концепции, а как задача, которую древние называли спасением» [9]. В этой связи ставится проблема построения еще более радикальной психолого-педагогической теории, нежели модель культурно-исторического развития Л.С.Выготского [21].

История и современное состояние антропологических представлений являют собой пример не менее драматического действия.

Не будет большим преувеличением сказать, что весь огромный массив гуманитарного знания – от эзотерических древних текстов и до современных исследований в области социальной и культурной антропологии – есть лишь разные попытки ответа на этот универсальный вопрос. В рассматриваемом нами контексте, особое значение приобретают три столь же противоречивые, сколь и переплетенные образа антропологической реальности, сформировавшиеся в *языческой, античной и иудеохристианской* традициях.

Именно языческая традиция представляется наиболее естественной, хотя одновременно и наиболее загадочной для современного секуляризованного рационалистического сознания. Сложность языческого знания о человеке заключается в том, что оно – неспециализировано, не нуждается ни в каких средствах фиксации, как книга или музей. оно всегда – «живое» и «непосредственное». Человек в языческой традиции не мыслится и не образуется, а бытийствует: он чего-то *хочет* и чего-то *боится*; к данной же сфере относятся самые естественные для нас чувства: *обожание и ненависть, вина и зависть* и т.д. В этом бесконечном противостоянии существует только один способ упорядочения многообразия в человеческом сознании, и этим способом является *миф*. Именно в мифе интуитивное единство всех противоположностей приобретает для язычника смысл, поэтому языческая антропология существует не иначе как *рассказывание сказок* (также легенд, мифов, загадок, былей, преданий).

Известную альтернативу языческому мифу как основному носителю антропологического знания составляет античный *логос*. При этом переходе от мифа к логосу происходит кардинальное переустройство картины мира и места человека в нем. Образно говоря, переворот происходит сразу в двух плоскостях: с одной стороны, мир *удваивается* (античный космос становится пространством единства и противостояния логоса и хаоса), с другой стороны, создается универсальный посредник – язык, представляющий все противоположности в особой *превращенной* форме. Именно в античной традиции *вещь* обретает *имя*, что позволяет говорить и мыслить

о вещах, непосредственно не обращаясь к ним. Это делает возможным абстрактное мышление, философию, науку, но, что еще более важно в нашем рассуждении, акт номинации делает возможным знание о человеке как личности, т.е. собственно гуманитарное знание.

Со времен Платона и Аристотеля важнейшим вопросом философии становится проблема *эвдемонии*, т.е. достойной человеческой жизни, в которой сочетаются телесное и духовное, временное и вечное, земное и небесное. Следы своеобразной *двоичности* античного человекознания мы легко обнаруживаем и в наших представлениях. До сих пор ни философия, ни наука не могут решить вопрос о двуединстве человеческой сущности как некоторого *внутреннего начала*, непосредственно связанного с самой основой человеческого существования и – познаваемой субстанции, открытой для психологических исследований, а также для самопознания. С того же самого времени возникает противопоставление *чувственного* (эмпирического, телесного) познания, воплощающего своего рода несовершенное познание и *умопостигаемого* (теоретического, абстрактного) познания, воплощающего усмотрение самой сути вещей. В этой же логике возникает и драматическая коллизия Разума и Чувства, согласование которых оказывается столь же недостижимым, как сама гармония.

Наконец, третья ретроспектива антропологических представлений возникает в монотеистических религиях Древнего мира и достигает наивысшего расцвета в христианской антропологии Средневековья (Августин, Бозций, Абельяр и др.). В этом контексте антропологические представления приобретают чрезвычайную сложность и многомерность через институционализацию человека как единства духовного существа и плотской оболочки. В свете христианского опыта сама религиозность начинает мыслиться как духовный путь к достижению все более полного единства с Богом. В этой связи антропологическое знание обретает практически полную свободу: оно может быть сконструировано «с учетом всех требований» античной логики (как у Фомы Аквинского) либо же

представлять собой мистически-абсурдное откровение (как у Бернара Клевроского), однако в любом случае оно обусловлено возможностью Спасения.

Христианство создает совершенно новое пространство бытия личности, построенное на пересечении *тварного* (конечного, материального) и *несотворенного* (бесконечного, духовного). В этой новой системе координат каждый момент земного бытия человека сопряжен с выбором: стяжание Благодати через творение богоугодных дел или же следование путем греха, ведущего в погибель.

Разумеется, утверждение о том, что последующая история развития представлений о человеке есть история комбинаций тех элементов, которые определились языческой, античной и христианской традициями, представляет собой чрезвычайное упрощение. Одновременно нельзя не признать и того факта, что подавляющее множество антропологических идей позднего времени представляло собой возвращение к исходным противоречиям и проблемам.

Так, ренессансная культура, преодолевая средневековую схоластику, обращается к античному идеалу *гармоничного человека*, обретающего спасение не посредством молитвы или аскезы, но в процессе философского, научного или художественного творчества. Эпоха Барокко идет по пути реабилитации природного содержания, которое в большей степени свойственно языческой и античной традициям. В этом смысле весьма показателен не только принцип природосообразности, сформулированный Я.А.Коменским *на тике* барочной культуры, но и его сомнение, выраженное в «Великой дидактике»: «Если бы нашелся какой-нибудь педант, который считал бы, что призвание богослова не позволяет мне заниматься вопросами школы, то пусть он знает, что в самой глубине моей души пребывала эта мучительная мысль...» [7].

Несколько позднее, в эпоху Просвещения, в контексте попыток интеграции всего антропологического знания, человек начинает мыслиться как триединство *тела, души и духа*, а его психология выступает в триединстве *чувства, разума и воли*. Даже в рамках психоаналитической традиции, формально

отрицающей классическую концепцию человека, личность предстает в качестве триады *бессознательного* (воплощающего «природную» стихию человеческого существования), *сверхсознательного* (воплощающего нормы догматического *культурного* сознания) и *сферу индивидуального «Я»* (совершающего рациональный, т.е. в некотором смысле *логичный* выбор между этими крайностями).

Отметим, что неразрешенность и даже в большей степени неосознанность фундаментальных проблем человекознания до сих пор определяют множество проблем всей современной педагогической традиции. Драматическое противостояние *внутреннего и внешнего человека* как предмета воспитания (Н.И. Пирогов), *христианской нравственности и естественнонаучного образования* (К.Д. Ушинский), *свободного чувствования ребенка и воспитательного принуждения* (Л.Н. Толстой, С.И. Гессен и др.) проходит лейтмотивом через всю историю педагогических идей последних полутора сотен лет. Однако вне зависимости от конкретного содержания тех или иных антропологических представлений общий вектор их развития состоял во все большей *натурализации и упрощении* феномена человека. Так, психология, сформировавшаяся как «наука о душе», постепенно превращается в «науку о сознании», и далее – в «науку о поведении» и, наконец, «науку об ориентировочной основе действия» (П.Я. Гальперин). При этом важно отметить, что подобные редукции оказались свойственны не только советской психолого-педагогической мысли, закованной в «идеологический корпус», но не в меньшей степени – гуманитарной мысли Запада, развивающей во второй половине XX века представления о *массовом обществе, одномерном человеке*, и самой радикальной формулировке этих умонастроений: *смерти человека*.

Именно в данном контексте становится понятным тот *«обратный ход»* культурно-антропологических представлений, который возникает в первой половине XX века в качестве западно-европейского экзистенциализма, продолжается в альтернативных формах гуманистической психологии и психотерапии, критической философии, религиозного

возрождения и, наконец, оформляется в качестве тенденции гуманизации и антропологизации образования [10, 11, 13, 14].

При этом мы склонны выделять два варианта постановки проблемы личности в образовании и личностно-ориентированного образования в целом.

Первая постановка проблемы личности является вполне естественной для научной психологии и педагогики. В данном контексте каждое понятие определяется постольку, поскольку оно способно выразить некоторый специфический набор свойств, характеристик и представлений. Здесь понятие *личности* возникает в тесной связи и дополнительности с понятиями *индивида, субъекта и индивидуальности*. В такой системе диспозиций *индивид* представляет собой некоторую психофизиологическую основу существования и развития человека, *субъектность* характеризует способности и свойства, реализуемые в деятельности, *личность* определяет его социально-психологический статус и форму общественного бытия, а *индивидуальность* символизирует несводимый ко всем предыдущим категориям остаток индивидуальных черт или же индивидуальную модель реализации социально-типического (В.С. Мерлин).

Если проанализировать систему понятий, становится ясно, что *личность* никоим образом не выделена из этого антропонимического ансамбля и в этом смысле личностно-ориентированное образование не лучше и не хуже образования любого другого типа: субъектно-ориентированного (развивающего) или же индивидуально-ориентированного (индивидуализированного).

Альтернативный подход, который может быть условно обозначен как *культурно-антропологический*, базируется не на определении понятий, а на постановке проблем, которые каждое из понятий и стоящая за ним антропологическая реальность способны разрешить. Соответственно, в той мере, в которой проблемой человека является физическое выживание, его существование обеспечивается развитием *индивидуальных* качеств и т.п.

Другой спектр проблем связан с занятием человеком определенного места в системе общественного производства. В данном контексте

реализуются и развиваются *субъектные* качества человека: *сознание, планирование, организаторские навыки, рефлексия* и др.

Однако наиболее значительными и специфичными для современного этапа развития культуры оказываются антропологические качества и свойства, позволяющие сохраниться человеку как уникальному феномену, обладающему способностью к *сверхприродному культурному* бытию. Очевидно, что характеристики этого бытия весьма разнообразны: речь может идти и о сохранении культурных прототипов, и о порождении новых культурно-антропологических форм, и о насыщении объективированного Мира индивидуальным ценностно-смысловым содержанием, однако решение каждой проблемы обусловлено бытием человеческой личности. Важно отметить, что все ипостаси личностного бытия связаны с бытием культуры, а это и определяет роль и значимость культурной и антропологической проблематики в их отношении к идее личностно-ориентированного образования.

Возникновение культурно-антропологической перспективы в современных концепциях личностно-ориентированного типа порождает сложную совокупность вопросов и проблем, касающихся как теоретико-методологического обоснования гуманистической проблематики в образовании, так и более практических схем реализации этого подхода. В некотором смысле мы можем говорить о расширении горизонта нашего мышления, центр которого теперь связан с индивидуальным человеческим бытием, а бесконечный предел – с человеческой культурой во всем многообразии ее временных и пространственных переменных. Разумеется, в этом безграничном пространстве возникают новые области познания, рефлексии, теоретического и практического конструирования, каждая из которых является источником неисчерпаемого множества проблем и подходов.

В заключение статьи представляется важным сделать несколько замечаний методического характера, позволяющих перейти от обсуждения теоретико-методологических проблем к решению задач модернизации современного образования.

Во-первых, по многим причинам мы можем утверждать принципиальную невозможность

единого определения и понимания феноменов личности и культуры в их отношении к образованию. Совершенно очевидно, что каждая конкретная постановка данной проблемы будет специфична для той или иной историко-культурной ситуации, доминирующих в этой ситуации проблем и стереотипов, а также интересов представленных субъектов. Однако признание подобной альтернативности и вариативности требует экспликации базовых идей и смыслов, закладываемых в соответствующие проекты, модели и концепции.

Во-вторых, существует необходимость предметной рефлексии того социокультурного контекста, в который помещается не только сама авторская модель, но и реализуемый на ее основе образовательный процесс. Это предполагает обязательное проведение предварительных социально-психологических исследований, гуманитарной и методологической экспертизы образовательных систем. В рамках проводимых исследований должен устанавливаться и социально-психологический статус самих инноваций, иначе говоря, должно определяться, какие именно *перспективы* связывают субъекты образовательной деятельности с модернизационными процессами.

В-третьих, на повестку дня выходит создание проектов и концепций, в основу которых будут положены альтернативные по отношению к *предметоцентризму* и *школоцентризму* принципы. При всей кажущейся парадоксальности именно данное требование возникает в качестве принципиального условия перехода от концептуализации *учебно-воспитательного процесса в школе* – к концептуализации *образования в культуре*. Действительно, концепция личностно-ориентированного образования должна существенным образом учитывать тот факт, что образование – нелокально, что оно не может быть зафиксировано в рамках урока или предмета. Соответственно, качество школьного образования в глобальном смысле определяется не тем, знания какого объема, уровня и интенсивности там передаются, а тем, насколько эффективна школьная образовательная среда по созданию условий для личностной интеграции того многообразия образовательных феноменов и процессов, в которые личность оказывается вовлечена.

Наконец, в-четвертых, – и это обстоятельство в стратегическом плане будет определять перспективу существования и развития образования как специфического феномена, – речь должна идти об изменении статуса образования как общественной практики в ряду других практик. В той же мере, в которой вопросы об *инвестиционном климате в образовании или влиянии образовательных потребностей на государственную и международную политику* будут не только признаны «нормальными», но и получают ответы, можно будет говорить о наличии будущего у парадигмы не только личностно-ориентированного образования, но и всего образования в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. №4. С. 11 – 17.
2. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. №4. С. 12 – 18.
3. Выготский Л.С. Проблемы культурного развития ребенка // Педология. 1928. №1. С. 59.
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 221.
5. Давыдов В.В. Труды А.Дистервега и современная педагогика // Педагогика. 1992. №1 – 2. С. 85 – 89.
6. Дистервег Ф.А. Руководство к образованию немецких учителей. См.: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.И.Пискунова. 2 изд. Педагогика. 1981.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика. Цит. по книге: Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.И.Пискунова. М.: Просвещение, 1998. С. 83.
8. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н. А. Шматко. Институт экспериментальной социологии. М.: Алетейя, 1998.
9. Мамардашвили М. Лекции о Прусте. М., 1995. С. 11.
10. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. 1998. №1. С. 20 – 30.
11. Овчаренко В.И. Психоаналитическая антропология // Вопросы психологии. 1998. №5. С. 114 – 119.
12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.И.Пискунова. М.: Просвещение, 1981. С. 204 – 205.
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. №6. С. 3 – 17.
14. Фрумин И.Д. Выготский: от психологии развития к новому видению школы // Педагогика. 1997. №4. С. 97 – 103.
15. Arnold, Matthew. Culture and Anarchy. New York: MacMillan, 1925; Matthew Arnold, Culture is «High Culture» From Culture and Anarchy. London, 1869.
16. Cheyne J. Allan and Tarulli Donato. Dialogue, Difference, and the «Third Voice» in the Zone of Proximal Development. Bakhtin and Vygotsky on Dialogue // University of Waterloo. Waterloo, Ontario, Canada (1999) Theory and Psychology, 9. P. 5–28.
17. Malinowski B. Kultura // Wybor pism w: A. K. Paluch. Malinowski. Warszawa, 1981. P. 11
18. Malinowski B. Naukowa teoria kultury // Szkice z teorii kultury. Warszawa, 1958. P. 5–6.
19. Review of Cultural Psychology: A Once and Future Discipline, by Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1996.
20. Waligorski A. Antropologiczna koncepcja czlowieka. Warszawa. 1973. P. 155.
21. Wertsch, J. V. (1991). Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.
22. Williams, R. Culture is Ordinary. In Gray, Ann, and Jim McGuigan, eds, Studying Culture: An Introductory Reader, London: Edward Arnold, 1993. P. 5–14.