

УДК 141.3+37.013

UDC 141.3+37.013

ЧЕЛОВЕК ТРАНСЦЕНДИРУЮЩИЙ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОНЦЕПТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

TRANSCENDING PERSON AS A SYSTEM-FORMING CONCEPT OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGICS

Е. В. Гелясина,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики, частных
методик и менеджмента образования Витебского
областного института развития образования

E. Heliasina,

PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of
the Department of Pedagogics, Special Methods
and Management of Education, Vitebsk Regional
Institute of Development of Education

Поступила в редакцию 12.11.19

Received on 12.11.19.

В статье предпринята попытка обогатить философский уровень методологии педагогических исследований через уточнение теоретического ядра антропологического подхода. Обосновывается тезис о том, что парадигматический слой подхода может быть задан через концептуализацию трансцендирования. В соответствии с этим синтагматика антропологического подхода может быть оформлена посредством концепта «человек трансцендирующий». Показано, что трансцендирование – феномен, нуждающийся в многомерном описании. Представлены онтологический, гносеологический, экзистенциальный, коммуникативный (интерперсональный) и аксиологический ракурсы рассмотрения трансцендирования. Приведены аргументы в пользу целесообразности выявления сущности трансцендирования с педагогической точки зрения. В контексте поставленной в статье задачи, педагогическая трактовка трансцендирования позиционируется как интегрирующая. Это позволяет обосновать правомерность рассмотрения образования как особого способа бытия, характеризующегося постоянным преодолением человеком себя-прежнего посредством присвоения исторически выработанных и закрепленных в культуре способов преобразования мира и самого себя.

Ключевые слова: педагогическая антропология; антропологический подход; трансцендирование; человек трансцендирующий.

The article attempts to enrich the philosophical level of the methodology of educational research by clarifying the theoretical core of the anthropological approach. The thesis is substantiated that the paradigmatic layer of the approach can be defined through the conceptualization of transcending. In accordance with this, the syntagmatics of the anthropological approach can be framed by means of the concept "transcending person". It is shown that transcending is a phenomenon that needs a multidimensional description. Ontological, epistemological, existential, communicative (interpersonal) and axiological views of the consideration of transcending are presented. The arguments are given in favor of the expediency of identifying the essence of transcending from a pedagogical point of view. In the context of the task set in the article, the pedagogical interpretation of transcending is positioned as integrating. This makes it possible to substantiate the legitimacy of considering education as a special way of being, characterized by the constant overcoming by a person of themselves by appropriating methods of transforming the world and themselves that had been historically developed and established in the culture.

Keywords: Pedagogical anthropology; anthropological approach; transcending; transcending person.

Введение. В педагогической теории и практике антропологическому подходу традиционно принадлежит ведущая роль. Его положения используются как базовые для анализа и конструирования педагогических систем. Обращение к истории западноевропейской философской мысли позволяет говорить о методологической исключительности антропологического подхода. Человек всегда являлся и по сей день является центральной фигурой философских размышлений. Однако, если в эпоху античности человек мыслится как мера всех вещей, то в современном мире обнаруживается его проблематичность для самого себя, потерянности, неустроенности, неустойчивости, нетождественности самому себе. Э. Фромм [1], рассуждая о современном человеке, называет его обнищавшей вещью. Свою позицию он аргументирует тем, что человек, приобретая все новые и новые материальные блага, становится подавленным, угнетенным, скукающим, тревожным, неуверенным, страдает от дефицита радости посреди материального изобилия. На этом фоне он превращается в «идеального потребителя» (Homo consumens): покупающего то, что ему велят, любящего то, что навязано извне. Свою внутреннюю пустоту и обнищание души человек

пытается компенсировать постоянно возрастающим потреблением.

Сказанное выше актуализирует задачу поиска методологических оснований для разработки педагогических путей и средств решения сформулированных проблем. На наш взгляд, поиск этих оснований необходимо осуществлять в русле антропологического подхода. Сущность антропологического подхода исследуется в философии, социологии, культурологии, педагогике. Несмотря на богатую традицию и внушительный корпус исследований, проведенных в данном направлении, преждевременно утверждать, что работа по оформлению антропологического подхода в педагогике завершена.

Материалы и методы. Ведущая роль в проведенном исследовании принадлежит историко-генетическому методу, позволяющему выявить этапы становления понятия «трансцендирование», трансформацию его содержательного наполнения. При использовании названного метода был соблюден принцип диалектического единства исторического и логического, что позволило представить трансцендирование в аспекте трансформации представлений о нем как объекте философско-педагогического анализа и логику его развития в истории философ-

ской мысли. С целью осуществления контекстно-ориентированной интерпретации рассмотренных в работе философских и педагогических идей был использован комплекс феноменолого-герменевтических методов. Наряду с этим применялся метод конструирования, который позволил создать и описать «человека трансцендирующего» как идеальный объект, имеющий онтологическое, гносеологическое, экзистенциальное, коммуникативное, аксиологическое, социальное и педагогическое измерения.

Эмпирическим материалом исследования послужили работы педагогов и философов, посвященные рассмотрению сущности антропологического подхода, произведения основоположников философской антропологии, труды представителей классической немецкой философии, экзистенциализма, философии диалога и постсоветской эпистемологической школы.

Результаты и обсуждение. В педагогике антропологический подход рассматривается как методологический конструкт, парадигмальный компонент которого детерминирует научно-исследовательскую стратегию, ориентированную на осмысление и проектирование человекомерных моделей образования. Человекомерность при этом мыслится через соответствие сущностных характеристик модели природе человека, механизмам и закономерностям его развития в онто-, социо- и культурогенезе. Следуя В. И. Слободчикову [2] антропологический подход в педагогике предусматривает ориентацию на человеческую реальность во всей полноте ее духовно-душевно-телесной организации, проектирование условий выращивания человеческого в человеке и обеспечение его становления как субъекта собственной жизни. Л. А. Липская [3] определяет антропологический подход как особую теоретико-методологическую стратегию, которая актуализирует необходимость использования дополняющих друг друга вариантов, каждый из которых определенным образом призван обеспечить проектирование образовательного процесса, рассматривающего человека как исходную, базовую ценность. По нашему мнению, высокой эвристической ценностью обладает тезис А. П. Огурцова и В. В. Платонова [4] о том, что антропологический подход в образовании предпочитает не столько обращение к человеку как таковому, сколько обращение к человеку трансцендирующему. В самом деле, человек, включенный в образовательный процесс – это человек, выходящий за границы имеющегося у него знания, преодолевающий себя прежнего, способный к проявлению сверхнормативной активности и творчеству. Сказанное выше актуализирует необходимость обращения к феномену трансцендирования.

В философском дискурсе трансцендирование предстает как неотъемлемая составляющая духовной жизни человека, конституирующая его онтологический статус. В педагогической антропологии способность образовательного трансцендирования рассматривается как особый механизм созидания человеком самого себя. Аспекты рассмотрения трансцендирования довольно разнообразны. В част-

ности, трансцендирование рассматривается в онтологическом, гносеологическом, экзистенциальном, коммуникативном (интерперсональном), аксиологическом и социальном ракурсах.

Ключевые теоретические позиции для понимания трансцендирования как онтологического феномена представлены в работах основоположника философской антропологии М. Шелера [5]. В частности, он полагал способность к трансцендированию в качестве атрибутивной характеристики человека, позволяющей ему превзойти себя и мир, сформировать к нему предметное отношение, сделать объектом познания.

Гносеологический аспект трансцендирования раскрыт в немецкой классической философии. Со способностью человека к трансцендированию И. Кант [6] связывал возможность оформления в познании специфически-человеческого образа мира. В этом немаловажную роль он отводил тем средствам, которые привлекает человек в процессе познания. В наукоучении И. Г. Фихте [7] осуществлен социально-философский поворот и задан собственно образовательный ракурс гносеологической трактовки трансцендирования. И. Г. Фихте пытается дать ответ на вопрос о способах трансляции знания и условиях, детерминирующих процесс их усвоения. Г. В. Тромько [8], анализируя систему принципов трансляции теоретического знания, разработанную И. Г. Фихте, выявила, что центральным компонентом образовательного процесса должны стать деятельностно оформленные приемы передачи ученику способов самосовершенствования. Такой взгляд на образование обуславливает необходимость ряда инноваций. Первая из них связана с оформлением деятельностной эпистемологии, значимой для практики работы со знанием. Вторая – с построением образовательной практики на идеях исследовательского университета. Третья – с отведением ведущей роли трансцендентальному методу наукоучения, ориентированному на присвоение учениками антропотехник – техник изменения себя. Все это предполагает переход от информационно-ориентированной модели образования к деятельностно-ориентированной, направленной на создание условий для усвоения обучающимися исторически выработанного и закрепленного в культуре способа деятельности.

Обогащение рационально-логических представлений о трансцендировании осуществлено в философии экзистенциализма. Несмотря на сложность и разноплановость рассуждений, оформившихся в данном философском течении, трансцендирование в нем мыслится как начало, конституирующее человека, механизм обретения им своей самости. В работах мыслителей, которых традиционно считают представителями экзистенциализма, была сформулирована идея о человеке как существе, обреченном делать свой выбор. Экзистенциализм отдает в распоряжение человеку его бытие, возможность реализовать уникальный проект себя, однако при этом возлагает на него бремя ответственности за себя и весь мир.

Педагогическая интерпретация высказанных идей позволяет утвердить в качестве ценности образования предоставление возможности каждому обучающемуся условий для самопроектирования и самореализации. Это требует создания соответствующего педагогического сопровождения. Его необходимость особенно значима при создании обновляемой вариативной системы повышения квалификации педагогов. Общеизвестно, что традиционная практика повышения квалификации, как правило, только декларирует возможность выбора, поэтому педагоги за редким исключением включены в деятельность по разработке своей индивидуальной образовательной траектории. Но следует понимать, что способность выбирать – это «психическая сила человека» (Э. Фромм [1]), развитие которой возможно лишь при условии, что ею пользуются. Данной способностью нельзя владеть как объектом (иметь), ею можно только пользоваться (то есть быть выбирающим). Поэтому важное направление заявленной педагогической поддержки видится в создании специальных условий для развития у обучающихся (педагогов, повышающих свою квалификацию) способности делать обоснованный и ответственный выбор. Опираясь на исследование Г. Д. Левина [9], сформулируем задачи, которые необходимо решить при «подготовке к свободе». Первая задача заключается в формировании умения педагогов анализировать собственную профессиональную деятельность, определять возникающие в ней проблемы и выявлять на этой основе образовательные дефициты. Решение второй задачи направлено на формирование у обучающихся внутренней устойчивой положительной мотивации деятельности по ликвидации выявленных дефицитов. Третья задача связана с обогащением опыта педагогов по проектированию и реализации своего индивидуального пути повышения квалификации.

Вышеназванная тема приобретает коммуникативный разворот в философском наследии К. Ясперса [10]. Он утверждает, что у человека существует врожденная потребность в постижении мира и самого себя. Именно поэтому ему присуща «тотальная воля к коммуникации», реализуемая в двух направлениях: как коммуникация с Другим и как коммуникация с самим собой. Однако, по мысли К. Ясперса, не всякая коммуникация может быть признана подлинной. Только подлинная коммуникация реализуется как «любящая борьба» (термин К. Ясперса) – борьба особого рода, борьба «не против», а «за» – борьба одного человека за другого. Любящая борьба зиждется на благоговении одного человека к другому, познании себя в коммуникации, переживании, что обеспечивает обретение человеком самого себя. Таким образом, другой – есть неустранимая данность истонно человеческого существования. Как отмечает М. Бубер [11], человек начинается там, где его «Я» держит ответ перед Другим, где утверждается «бескорыстная ответственность» как источник любой ценности.

Высказанные точки зрения позволяют логически перейти к рассмотрению аксиологического

аспекта понимания трансцендентности. В свете аксиологического понимания феномена трансцендентности, оформившегося как в светской, так и в религиозной картине мира, человек мыслится как житель двух миров, вынужденный преодолевать границу, пролегающую между ними. В светском миропонимании эта граница установлена между миром повседневности и миром культуры, а в религиозном – между земным миром и Абсолютом. Такое положение человека обуславливает его противоречивость и парадоксальность. Раздвоенность человека объясняется его стремлением к духовному спасению. Для этого ему и дарована способность к трансцендированию, творчеству, духовному возвышению, усвоению ценностей. Важно отметить, что ценность усваивается «не механически», а постигается. Как указывает М. М. Бахтин [12], ценности лежат за границей живого сознания и приобретают значение для человека только будучи погруженными в индивидуальный контекст. Для формирования аксиологической сферы личности требуется ее активно-ответная установка, «переживание переживаемого». Присвоение ценностей сопровождается формированием чувства ответственности – должностующей единственности, «не-алиби в бытии». Быть, утверждает М. М. Бахтин, – значит ответственно поступать. Все ценности есть лишь потенциальное, действительностью они устанавливаются лишь в поступке.

Ж. В. Латышева [13] аргументированно показала, что сущность трансцендирования не будет полностью раскрыта, если пренебречь рассмотрением его социальных характеристик. Это связано с тем, что, функционируя в социальном плане, трансцендирование выступает фактором порождения культуры общества, его смыслового упорядочивания, становления социальности человека. Благодаря механизму трансцендирования человек получает возможность воспринимать произведение искусства, самореализоваться в акте художественного творчества и за счет этого выйти за пределы повседневности.

Таким образом, в философской мысли оформилось представление о трансцендировании как феномене, имеющем онтологическое, гносеологическое, экзистенциальное, коммуникативное, аксиологическое и социальное измерения. Полагаем, что видение сущности трансцендирования будет более рельефным в условиях введения еще одного измерения – педагогического. В заявленном в статье контексте оно рассматривается нами как метаизмерение, которое надстраивается над всеми вышеперечисленными и представляет собой место методологической сборки феномена трансцендирования.

В качестве философского фундамента, на котором выстраивается педагогическое видение трансцендирования, нами избраны две работы И. Канта, имеющие манифестирующий характер: «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» [14] и «О педагогике» [15], а также работа, в которой И. Кант подводит итог всех своих философских размышлений [16]. В последней в свете проблематизации сущности человека предложены ответы на три знамени-

тых вопроса: Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Смысловым фоном для этого выступает понимание особой миссии образования и требований, предъявляемых к нему. Человек и образование предстают в отношении взаимообусловленности: человек обретает исконно человеческое посредством образования, а образование – система, всецело ориентированная на человека, обеспечивающая условия для его выхода из «состояния своего несовершеннолетия» [14, с. 27]. В данном контексте понятие «совершеннолетие» употребляется И. Кантом как синоним образованности. Показателем последней является способность человека самостоятельно мыслить и иметь мужество делать это публично. Однако, как указывает И. Кант, многие люди по своей собственной воле и при том не без удовольствия, всю жизнь хотят оставаться несовершеннолетними. Такая позиция весьма удобна, ибо избавляет человека от необходимости думать, обращаться к совести, решать проблемы, самосовершенствоваться. Все эти хлопоты передаются «опекуну», но «... отказаться от просвещения для себя лично... означает нарушить... священные права человечества» [15, с. 32]. Утверждение образования как необходимости, как того, что существует безоговорочно и во всякое время, равнозначно утверждению права человека быть Человеком. Спустя 130 лет М. Шелер [5] дооформит эту мысль и придаст ей форму императива: образование есть отчужденная форма человеческого бытия.

Анализ философского наследия И. Канта позволяет сформулировать условия тождественности подлинного бытия и образования. Эти условия, на наш взгляд, целесообразно принимать во внимание при конструировании образовательного процесса. К их числу относятся: 1) ориентированность образования не столько на настоящее, сколько на будущее; 2) осознание субъектами образования того, что оно приобретает «не для школы, а для жизни»; 3) практикоориентированность образования, выражающаяся в обеспечении понимания обучающимся, как наилучшим образом применять все то,

чему они научились; 4) возведение в ранг приоритета формирования у обучающихся умения думать, «избирать исключительно добрые цели» [15, с. 454], свободно действовать, исполнять обязанности по отношению к себе и другим; 5) обеспечение условий для самообразования.

Выводы. Антропологический подход в педагогике представляет собой особую теоретико-методологическую конструкцию, ориентированную на использование исконно человеческих характеристик в качестве исходных для анализа, проектирования и реализации образовательного процесса. Системообразующим концептом, позволяющим раскрыть сущность антропологического подхода в педагогике является не человек как таковой в своей изначальной данности, а человек трансцендирующий – выходящий за границы наличного опыта, преодолевающий себя прежнего, способный к проявлению сверхнормативной активности и творчества.

Целостное видение способности к трансцендированию как сущностной характеристики человека, маркирующей антропологический подход в педагогике, может сформироваться при условии ее разноаспектного описания. В гносеологическом аспекте фиксируется понимание трансцендирования как механизма познания, преодоления границы в системе «человек – мир». Экзистенциальный взгляд на трансцендирование задает вектор понимания процесса поиска человеком себя-подлинного. Философия диалога делает акцент на интерперсональной стороне трансценденции, аксиология – на его функционировании в качестве механизма освоения человеком мира ценностей. Педагогический ракурс понимания трансцендирования, в контексте нашего рассмотрения, является интегрирующим и обеспечивает понимание образования как особого способа бытия, ориентированного на порождение человеком культуросообразной нормы, реализацию уникального авторского проекта себя, утверждение своего достоинства и должностования по отношению к себе и другим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фромм, Э. Искусство быть / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2013. – 348 с.
2. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Изд. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
3. Липская, Л. А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико-антропологический аспект) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Липская; Магнитогорский гос. университет. – Магнитогорск, 2007. – 43 с.
4. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
5. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.
6. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант // Сочинения : в 6 т. – М.: Мысль, 1964. – Т. 3. – С. 69–799.
7. Фихте, И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Научное / И. Г. Фихте. – Минск : Харвест, 2000. – 784 с.
8. Громыко, Н. В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.01 / Н. В. Громыко ; Ин-т философии РАН. – М., 2011. – 50 с.

REFERENCES

1. Fromm, E. *Iskusstvo byt'* / E. Fromm. – M. : AST, 2013. – 348 s.
2. Slobodchikov, V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* / V. I. Slobodchikov. – Ekaterinburg : Izd. otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2009. – 264 s.
3. Lipskaya, L. A. *Variativnost' kak sistemoobrazuyushchaya osnova razvitiya otechestvennogo obrazovaniya (pedagogiko-antropologicheskij aspekt)* : avtoref. dis... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / L. A. Lipskaya; Magnitogorskij gos. universitet. – Magnitogorsk, 2007. – 43 s.
4. Ogurcov, A. P. *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek* / A. P. Ogurcov, V. V. Platonov. – SPb. : RHGI, 2004. – 520 s.
5. Sheler, M. *Izbrannye proizvedeniya* / M. Sheler. – M. : Gnozis, 1994. – 490 s.
6. Kant, I. *Kritika chistogo razuma* / I. Kant // *Sochineniya* : v 6 t. – M.: Mysl', 1964. – T. 3. – S. 69–799.
7. Fichte, I. G. *Fakty soznaniya. Naznachenie cheloveka. Naukouchenie* / I. G. Fichte. – Minsk : Harvest, 2000. – 784 s.
8. Gromyko, N. V. *Deyatel'nostnaya epistemologiya i problema translyacii teoreticheskogo znaniya v obrazovatel'noj praktike* : avtoref. dis. ... d-ra filosof. nauk : 09.00.01 / N. V. Gromyko ; In-t filosofii RAN. – M., 2011. – 50 s.

9. Левин, Г. Д. Свобода и покинутасть : Методологический анализ / Г. Д. Левин // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 56–68.
10. Ясперс, К. Всемирная история философии. Введение / К. Ясперс. – СПб. : Наука, 2000. – 272 с.
11. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 173 с.
12. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Сочинения : в 7 т. – М. : Русские словари, 2003. – Т. 1. – Философская эстетика 1920-х годов. – С. 7–68.
13. Латышева, Ж. В. Трансцендирование как предмет социально-философского исследования : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 / Ж. В. Латышева ; Сев. (Арктический) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск, 2016. – 40 с.
14. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? / И. Кант // Сочинения : в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 26–35.
15. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М. : Наука, 1980. – С. 445–504.
16. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант // Сочинения : в 6 т.– М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 349–588.
9. Levin, G. D. Svoboda i pokinutost' : Metodologicheskij analiz / G. D. Levin // Voprosy filosofii. – 1997. – № 1. – S. 56–68.
10. Yaspers, K. Vsemirnaya istoriya filosofii. Vvedenie / K. Yaspers. – SPb. : Nauka, 2000. – 272 s.
11. Buber, M. Ya i Ty / M. Buber. – M. : Vysshaya shkola, 1993. – 173 s.
12. Bahtin, M. M. K filosofii postupka / M. M. Bahtin // Sochineniya : v 7 t. – M. : Russkie slovari, 2003. – T. 1. – Filosofskaya estetika 1920-h godov. – S. 7–68.
13. Latysheva, Zh. V. Transcendirovanie kak predmet social'no-filosofskogo issledovaniya : avtoref. dis. ... d-ra filosof. nauk : 09.00.11 / Zh. V. Latysheva ; Sev. (Arkticheskij) feder. un-t im. M. V. Lomonosova. – Arhangel'sk, 2016. – 40 s.
14. Kant, I. Otvet na vopros: chto takoe prosveshchenie? / I. Kant // Sochineniya : v 6 t. – M.: Mysl', 1966. – T. 6. – S. 26–35.
15. Kant, I. O pedagogike / I. Kant // Traktaty i pisma. – M. : Nauka, 1980. – S. 445–504.
16. Kant, I. Antropologiya s pragmaticheskoy točki zreniya / I. Kant // Sochineniya : v 6 t.– M. : Mysl', 1966. – T. 6. – S. 349–588.

РЕПОЗИТОРИЙ БГУ