

Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Вниманию читателей предлагается заключительная часть статьи «Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы».^{1,2} Антропологический поворот представлен в концептуальных рамках культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов, где антропология рассматривается как важная составляющая современного социального знания. Обращаясь к истокам антропологического поворота в России, следует различать антропологическое знание, разлитое в междисциплинарном пространстве социальных и гуманитарных наук и антропологию как науку, представленную множеством исследовательских направлений: от биологической – до социокультурной, от медицинской – до педагогической. Показано, что латентное развитие антропологических, культурно-психологических и гуманистических идей в неблагоприятных политических контекстах, при усилении авторитарных и тоталитарных тенденций происходило преимущественно в междисциплинарном пространстве диффузного и стихийно развивающегося социального знания. В российской истории социогуманитарных наук антропологические и гуманистические дискурсы получили развитие прежде всего в русле педагогики. Официально подавленные научные направления, маргинализированные интеллектуальные движения (будь то преподавание философии в 1850-е гг. или развитие педологии в середине 1930-х гг.) продолжали подспудное движение в смежных дисциплинарных областях, под иными именами и названиями. Интегрируя антропологические, культурно-психологические, гуманистические течения, педагогическая антропология в российской истории социогуманитарных наук выступала основой для развития синтетического человекознания. Особенности российской антропологической традиции являлись ее латентность и педагогическая направленность, нашедшая отражение в трудах, как известных и достаточно изученных, так и полузабытых ученых. Экспликация латентных традиций и скрытых дискурсов создает сегодня дополнительные предпосылки для реализации антропологического поворота как в системе образования, так и в практиках повседневной жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА методология, культурно-аналитический подход, трансдисциплинарный подход, антропологический поворот, образование, педагогическая антропология, социальные практики, личность, латентные традиции

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Гусельцева М. С. Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Образовательная политика, 2024, 1(97), 38–50. DOI:10.22394/2078-838X-2024-1-38-50

DOI 10.22394/2078-838X-2024-1-38-50

Публикуется третья, заключительная часть статьи. В первой и второй ее частях (Гусельцева, 2023а, 2023б) обсуждалось становление социального знания в истории российской науки, где антропологические, гуманистические и культурно-психологические традиции не могли быть интегрированы в направления психологической, социальной или культурной антропологии, но представляли

диффузные, рассредоточенные в междисциплинарном пространстве и смешанные интеллектуальные движения. Это обстоятельство оставляет сегодня простор для реконструкций неканонической истории социального знания — антропологического, антрополого-педагогического, культурно-психологического, гуманистических концепций и т. п.

1 Гусельцева М. С. (2023). Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть первая. Предпосылки. Образовательная политика, (2023), 3(95), 18–29. DOI:10.22394/2078-838X-2023-3-18-29.

2 Гусельцева М. С. (2023). Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы. Часть вторая. Латентные традиции. Образовательная политика, 4(96), 18-29 23-32. DOI:10.22394/2078-838X-2023-4-23-32.



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС (119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, д. 84); ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»,
ORCID ID: 0000-0002-0545-0612.

Антропологические гуманистические дискурсы в российской педагогике

В истории российской науки и общественной мысли XIX–XX вв., с одной стороны, под антропологией в строгом смысле слова понимались физическая и биологическая антропология (Анучин, 1916), с другой стороны, гуманитарные антропологические традиции наиболее выражено представлены в контексте педагогической антропологии. Работы П. П. Блонского, К. Н. Вентцеля, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда, В. В. Зеньковского П. Ф. Каптерева, Н. А. Рубакина, Н. Е. Румянцева, Г. Я. Трошина, С. Т. Шацкого, и многих других содержали идеи педагогико-антропологических концепций, даже если некоторые из названных ученых вовсе не использовали термин «антропология».

Так, Н. И. Пирогов (1810–1881) *выход из общественно-политического кризиса 1850–1860-х гг. усматривал в реформировании системы образования, гуманизации общества и воспитании общечеловеческого в человеке.*

Представления Н. И. Пирогова о развитии человека в системе образования нашли отражение в его статьях «О публичных лекциях по педагогике», «О замене маршировки преподаванием гимнастики», «Быть и казаться», «О преподавании истории», «Образование и воспитание», «Школа и жизнь» и др. (Пирогов, 1985). Ученый размышлял о философии обыденной жизни, выявлял антропологический смысл воспитания. Исследуя его творчество, Б. М. Бим-Бад подчеркивал, что Н. И. Пирогов был приверженцем «общего разностороннего гуманитарного знания», а его идеи «легли в основание русской школы педагогической антропологии, расчистили путь для педагогико-антропологических новаций К. Д. Ушинского и во многом согласовались с ними» (Бим-Бад, 2018, с. 58).

В плане разработки российской педагогической антропологии как таковой определяющую роль в России XIX в. сыграла антропологическая философия воспитания К. Д. Ушинского (1823–1870)¹. Он понимал под педагогической антропологией интегративную науку, обобщающую все имеющиеся на тот момент научные знания о человеке с позиции воспитания (Ушинский, 2004). Помимо этого, педагогическая антропология задавала идеальный образ человека в качестве цели образования.

Развитие идей К. Д. Ушинского в истории российской науки продолжалось по двум независимым направлениям – *педагогической психологии* П. Ф. Каптерева и *возрастной физиологии* П. Ф. Лесгафта (Днепров, 2014). Показательно, что эти направления сблизились в начале XX в. с появлением педологии, а после ее разгрома

¹ Следует отметить, что на формирование педагогических взглядов К. Д. Ушинского значительно повлияли два судьбоносных события: 1) обнаружение педагогического архива Е. О. Гугеля («О пользе педагогической литературы») и 2) вынужденная зарубежная командировка с 1862 по 1867 г., давшая педагогу возможность познакомиться с устройством образовательных учреждений – преимущественно в Швейцарии («Педагогическая поездка по Швейцарии»), а также в Германии, Бельгии, Франции и Италии. В Швейцарии К. Д. Ушинский замыслил написать фундаментальный труд о природе человека. Возвратившись на родину, К. Д. Ушинский опубликовал в 1968 г. первый том задуманной им трилогии «Человек как предмет воспитания», в котором приводилось обоснование предмета педагогики и педагогической антропологии.

вновь распались на отдельные течения — возрастную физиологию и педагогическую психологию (Ильяшенко, 2003). Для представителей социально-биологического направления антропология представляла собой науку о развитии и изменчивости человека как биосоциальной целостности.

Врач, биолог и педагог П. Ф. Лесгафт (1837–1909), являвшийся разработчиком инструкции по собиранию антропологических материалов и инициатором создания Казанского антропологического музея, полагал, что процесс детского развития есть единство ума и тела, а значит, ребенок равно нуждается в физическом, умственном и нравственном воспитании. В работах «Семейное воспитание ребенка и его значение», «Задачи антропологии и методы ее изучения» П. Ф. Лесгафт обосновал учение об «идеально нормальной личности», выделил условия развития, позволяющие человеку достичь совершенства. И в семье, и в учебных заведениях таковыми являлись атмосфера любви, общение с высоконравственным воспитателем, систематический радостный общественно полезный труд совместно с ребенком. Иными словами, это были гуманистические ценности и практики: уважение, доверие, семейное тепло и любовь как условия позитивного развития ребенка, формирующие его тип личности (школьный тип) (Лесгафт, 1988).

Среди антропологических очерков И. И. Мечникова (1845–1916) отметим «Воспитание с антропологической точки зрения» (1871), «Возраст вступления в брак» (1874), «Очерк воззрений на человеческую природу» (1877), «Закон жизни. По поводу некоторых произведений гр. Л. Толстого» (1891), «О старости. Следует ли пытаться продлить человеческую жизнь», «Этюды о природе человека» (1903), «Психические рудименты у человека» (1904) «Пессимизм и оптимизм», «Что такое старость?» (1905), «Сорок лет искания рационального мировоззрения» (1913) и др. (Мечников, 1925, 1988, 2020).

Историк педагогики, педагог и психолог П. Ф. Каптерев (1849–1922) известен сочинениями «Педагогическая

психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (1877), «Дидактические очерки» (1885), «Из истории души. Очерки по истории ума» (1890), «Педагогический процесс» (1905), «История русской педагогики» (1914). П. Ф. Каптерев также являлся редактором альманаха «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», издававшегося с 1898 по 1910 г. Некоторые выпуски отличались социально-психологической и этнографической направленностью: «Задачи и основы семейного воспитания» [Вып. 1]; «О детской подражательности» [Вып. 6]; «Наследственность» [Вып. 9]; «Семейное воспитание в Финляндии» [Вып. 12] «Игрушки, их назначение и выбор» [Вып. 13]; «Изучение числа и меры малыми детьми» [Вып. 26]; «Семейное воспитание у северо-американцев» [Вып. 33]; «Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей» [Вып. 44–46]; «О развитии воли и характера у детей» [Вып. 51]; Современное семейное воспитание в России [Вып. 55].

Не менее важную роль в подспудной гуманизации общества и становлении социального познания играла гуманистическая традиция, представленная российскими педагогами, философами, писателями, учеными. Итак, проинспектируем антропологический принцип в педагогических системах, которые не оперировали конструктом «педагогическая антропология», а также произведем краткий *историко-генетический анализ гуманистической традиции воспитания*.

Не все, что называлось в России антропологией имело отношение к гуманистической традиции воспитания человека, и многое из того, что антропологией не называлось представляло собой междисциплинарное обсуждение идей, которые в западноевропейской традиции развивалось под именами этнографии или социокультурной антропологии. Если педагогическая антропология служила инициатором применения идей человекознания в педагогической практике, то гуманистическая традиция в образовании

не только формировала целостное представление о человеке, но и была озабочена созданием поддерживающей среды для развития личности ребенка и его самореализации в обществе.

Гуманистическая традиция в российской культуре представлена трудами педагогов и философов, писателей и мыслителей, среди которых отметим К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина, А. У. Зеленко, В. В. Зелинского, В. В. Зеньковского, Ф. Ф. Резенера, В. Н. Сорока-Росинского, В. Я. Стоюнина, В. А. Сухомлиńskiego, Л. Н. Толстого, С. Т. Щацкого и др. (подробнее см.: Гусельцева, 2011). Так, В. Я. Стоюнин (1826–1888) в статьях «Мысли о наших гимназиях», «По поводу преобразования реальных гимназий», «Заметки о русской школе» и др. рассматривал проблемы образования

в связи с проблемами общества. Он сетовал, что понятие о человеке еще не сделалось высшей ценностью в российском обществе, а потому не ставила такую цель и школа. *«Российская школа готовила молодых людей не для благоденствия социальной жизни, а чиновников для государства; при этом государственность подавляла свободный общественный дух; школа воспитывала не людей, а покорных слуг»* (Стоюнин, 1991). Как и Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин был убежден, что ключевой проблемой российской школы являлся примат сословных интересов над гражданскими и человеческими. Решением этой проблемы он видел предоставление всем свободы в развитии путем «благодетельной гласности» (Там же).

Беды отечественной школы Л. Н. Толстой (1828–1910) связывал с ее оторванностью от повседневной жизни. Свои философские идеи о ненасилии он также прилагал к проблемам образования, которое неплототворно, если происходит насильственно. Таким образом, школе, по мысли Л. Н. Толстого, следует отказаться от принуждения, став из воспитательного учреждения исключительно

образовательным. Л. Н. Толстой настаивал на праве учеников выбирать область познания в зависимости от склонностей (Толстой, 1989).

Основополагающим принципом в учении В. П. Вахтерова (1853–1924) являлась идея развития личности воспитанника, учитывающая его природные наклонности и стремления. Он искал в педагогике подход, позволяющий гармонично сочетать собственные интересы и мотивации ребенка и требования окружающей среды. Среди его основных работ отметим «Нравственное воспитание и начальная школа» (1900), «Основы новой педагогики» (1913).

Провозглашавший гуманистические идеалы и являющийся убежденным приверженцем идей свободного воспитания К. Н. Вентцель (1857–1947) прежде всего известен тем, что в 1917 г. написал

«Декларацию прав ребенка» (Вентцель, 1992, 1999). Он доказывал, что вопросы образования и воспитания являются производными культуры. Однако следует не нагружать ребенка багажом культурного наследия человечества, а помочь проложить тропинку к миру культуры от его неповторимой индивидуальности. В таком случае культура перестает «быть внешней и показной», а становится «истинной внутренней культурой» человека (Вентцель, 1992, с. 3).

Ф. Ф. Зелинский (1859–1944) посвятил проблемам российского образования статьи «Образовательное значение Античности», «О внешкольном образовании», а также «Труды комиссии по вопросу об улучшении средней школы», членом которой он являлся. Ф. Ф. Зелинский настаивал на необходимости преподавания в общеобразовательной школе античной философии, служившей практикой критического мышления и общим языком культурного человечества (Зелинский, 1995).

В. Н. Сорока-Росинский (1882–1960), рассматривавший воспитание и образование как культурно-психологический феномен, предложил концепцию национальной

НЕ ВСЕ, ЧТО НАЗЫВАЛОСЬ В РОССИИ АНТРОПОЛОГИЕЙ, ИМЕЛО ОТНОШЕНИЕ К ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

школы, теорию национального воспитания. В работах «Путь русской национальной школы», «Национальное и героическое в воспитании» он доказывал, что национальная школа — не означает оплот консерватизма, напротив, в ней присутствует динамичное, опережающее общество развитие, однако это развитие должно быть сообразно жизненной логике нации. Национальная школа в его представлении строилась не на отвлеченных факторах, вроде духа русского народа и его особой миссии, а на культурно-психологическом и антрополого-педагогическом анализе особенностей русской жизни и вытекающем из этого анализа понимании перспектив общественного, политического, хозяйственного и культурного развития России (Сорока-Росинский, 1991).

В свою очередь С. И. Гессен (1887–1950) рассматривал образование как продуманное вовлечение ребенка в культурный процесс с опорой на данные психологии, помогающей понять его индивидуальные особенности, и философии, определяющей высшие цели человеческой жизни. Важной мыслью его «Основ педагогики» явилась идея о том, что внутренняя сложность личности должна соответствовать сложности осваиваемой культуры, ибо слишком стремительные культурные изменения, с ассимиляцией которых человек не справляется, вызывают и психологические, и социально-политические кризисы, но именно образование должно решать эти задачи — подготовки человека к неизбежным изменениям его социокультурной среды (Гессен, 1995).

Антропологические воззрения В. А. Сухомлинского (1918–1970) реконструированы в диссертации И. А. Старцевой (Старцева, 2002). Его педагогическая антропология складывалась из трех частей: воспитания человеческой индивидуальности; создания воспитывающей гуманистической среды; развития гуманистической компетентности педагога (его ценностей, идеалов, интересов) (Старцева, 2002).

Обратим внимание на то, что помимо хорошо изученных идей педагогической

антропологии и гуманистической педагогики в России XIX–XX в., частично представленных в кратком обзоре, в истории российской культуры остаются менее очевидные, неявные антропологические и гуманистические дискурсы, на которые представляется целесообразным опереться сегодня в развитии антропологического поворота.

Латентные антропологические традиции и скрытые дискурсы в междисциплинарном пространстве социального знания

С позиции методологии латентных изменений в наших исследованиях показано, что антропологические и культурно-психологические идеи в истории российской науки развивались не столько в конкретных научных школах и направлениях, имевших институционализации, развитые теории и практики, аналитический аппарат и терминологию, сколько рассредоточивались, рассеивались, терялись малыми интеллектуальными течениями в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук (Гусельцева, 2019, 2021a). Многие из этих идей и концепций по сей день остаются забытыми, незамеченными, невостребованными. Наряду с этим и сами по себе социальные науки в России были развиты слабо², в основном ориентировались за западноевропейские концепции, создавались в сложных социально-политических условиях, где знание о человеке и его культурно-психологическом разнообразии не только

² Так, лишь в 1962 г. в Ленинградском государственном университете появилась первая в России лаборатория социальной психологии, в 1968 г. здесь возникла кафедра социальной психологии и лишь в 1972 г. такая кафедра появилась в МГУ, в 1966 году — «общественная психология приобрела статус квалификационной научной дисциплины» (Андреева, 1997). Становление социологии в дореволюционной России опиралось на западноевропейскую традицию, после 1917 г. в условиях тоталитарного общества («диктатуры пролетариата») социология не могла развиваться в качестве полноценной науки. «Возрождение социологии в СССР» происходило в 1960-е гг., в 1968 г. в стране «был организован первый академический институт социологии», а в 1989–2010-е гг. происходила «институционализация социологии в современной России» (Горшков, 2017, с. 21).

подавлялось в советский период (Алпатов, 1991, 2012; Гусельцева, 2021b; Масоликова, Сорокина, 2010), но и уничтожены были целые исследовательские направления и научные школы (Марцинковская, Полева, 2022; Тумаркин, 2002; Ярошевский, 1991).

Тем не менее *даже самые неблагоприятные социально-политические предпосылки не отменяют исторической логики развития науки*. Например, с 1850 по 1862 гг. в российских университетах запретили преподавание философии (ранее же, в 1833 г. во всех учебных заведениях России было отменено преподавание естественного права), философское знание

продолжало развиваться в сфере публицистики и литературного творчества³. В наши дни политические дискуссии из-за отсутствия пространства публичной политики наводнили российские сегменты социальных сетей, сделав их чрезмерно политизированным. Аналогичным образом на протяжении XIX–XX вв. подспудно развивалось социальное, психологическое, антропологическое знание.

Антропологические науки в России в полной мере можно охарактеризовать как *репрессированное знание*. Свершившаяся в 1917 г. революция прервала преемственность между исканиями дореволюционной науки, во многих областях уже достигшей мирового уровня, и новым состоянием знания. Если на волне постреволюционного энтузиазма в 1920–1930-е гг. вместо отмененных «идеалистических» направлений еще появлялись новаторские движения педагогики и психологии, то уже к 1930-м гг. оказались уничтожены целые научные

школы, в том числе закрыт этнологический факультет МГУ, расформированы учреждения и репрессированы ученые из Государственного психоаналитического института, Государственной академии художественных наук, и т. д. (подробнее см.: Гусельцева, 2018, 2021b; Марцинковская, Полева, 2022).

В то же время методология латентных изменений доказывает, что не только в метафорическом смысле «рукописи не горят» (М. А. Булгаков), но и идеи не всегда исчезают, даже если закрываются научные учреждения и в горнилах репрессий

погибают ученые.

Методология латентных изменений фокусирует внимание на том, что магистральные и маргинальные, глобальные и локальные, центральные и периферийные тенденции и движения

ДАЖЕ САМЫЕ НЕБЛАГОПРИЯТНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НЕ ОТМЕНЯЮТ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ НАУКИ

в истории науки, динамично сосуществуя в одном социокультурном пространстве, имеют различные режимы очевидности, что требует для их обнаружения применения разной исследовательской оптики.

Например, следует различать оформившуюся в исследовательские направления науку и недифференцированные формы знания (Гусельцева, 2014), в том числе антропологию как науку, получившую институционализацию, и антропологическое знание как интеллектуальное движение.

В отличие от науки как таковой интеллектуальные движения более эфемерны, текучи, противоречивы и многоаспектны. Историк науки Э. Байфорд предложил различать в таких движениях *институциональное* (организационное) становление науки, *концептуальное* развитие идей, *профессиональное* продвижение практик и *социальное* взаимодействие ученых, а также элементы стихийной *самоорганизации* науки (Байфорд, 2013; Byford, 2020).

³ В качестве компенсации происходило «взаимодействие университета и свободной журналистики, поскольку последняя через литературу вводила в умственный обиход русского общества европейские понятия о философии, независимо от учебных программ, предписывавшихся правительственным руководством» (Шпет, 2005, с. 269).

Такой взгляд позволяет уже в несколько ином ракурсе рассмотреть историю российской педологии. Так, в свете ревизионистского поворота история педологии уже не может быть однозначно интерпретирована в категориях разгрома и ликвидации научных направлений именно потому, что *доступными для анализа сделались как латентные интеллектуальные движения, так и преемственность значимых для науки идей, происходящая в режиме нормального развития, но и не прерывающаяся при радикальной смене культурных эпох*. Следует признать, что даже в трагических случаях физического уничтожения ученых их архивы чаще всего остаются в анналах истории, а концепции так или иначе продолжают скрытое движение, в том числе и в пространстве смежных наук (Гусельцева, 2018).

Зародившаяся из педологической антропологии и психологии детского развития, сформировавшаяся в вихре самоорганизующихся педологических движений, пережившая в начале 1930-х гг. свой расцвет, а затем и принудительную институциональную ликвидацию, педология возрождается в наши дни в форме так называемых «детских исследований» (childhood studies), объединяющих опыт социальной и культурной истории, этнографии и антропологии детства, педагогики, детской и генетической психологии. При этом если «педология фокусировалась в первую очередь на «развитии» ребенка (его этапах, нормах и отклонениях) и связанных с ним вопросах «социализации» (ее препятствий и проблем, методов и целей)», то в фокусе «детских исследований» ребенок предстает сегодня как субъект собственного развития (Обухов и др., 2022, с. 104).

Иными словами, несмотря на разгром антропологических наук, педологии и психотехники в годы сталинских репрессий, идеи своеобразия детского развития, роли наследственности и культурно-психологических различий между людьми продолжали развиваться в контексте совсем иных направлений

и подходов. В свое время А. М. Эткинд обратил внимание на то, что «под флагом педологии успешно развивались одно время исследования психологов, антропологов, социологов» (Эткинд, 1990, с. 14). Есть все основания предположить, что названные исследования после официального разгрома педологии и подавления нормального развития этнографии перетекли в междисциплинарные области смежных наук. Таким образом, если в 1920-е гг. различные дореволюционные психологические и антрополого-педагогические исследования собрались под «зонтиком» педологии, то на рубеже 1930–1940-х педологическая деятельность продуктивно «растворилась» в педагогике и психологии. По всей видимости, косвенным следствием этого стала довольно мощная волна развития в России детской психологии, пришедшейся на 1950–1960-е гг., имевшей своими предпосылками не только очевидную преемственность ведущих научных школ, но и незамеченные маргинальные интеллектуальные потоки.

После сказанного целесообразно обратиться к более детализированному анализу антропологического потенциала педагогических и психологических идей, рассредоточенных в междисциплинарном пространстве социогуманитарного знания. В официальном историографическом дискурсе и в советской, и в постсоветской России, как правило, особо подчеркивается роль в становлении и психологии, и возрастной педагогики физиолога И. М. Сеченова, развивавшего в этих науках социально-биологическое, естественно-научное направление, однако зачастую в незаслуженном забвении остаются идеи и представления его основного оппонента К. Д. Кавелина, развивавшегося культурно-исторический и междисциплинарный подход в сфере социального знания.

К. Д. Кавелин (1818–1885) являлся специалистом в области юриспруденции и социологии, истории и этнографии. Цикл его работ посвящен проблематике, которую в полной мере сегодня можно отнести к культурно-исторической,

культурно-психологической, этнографической и даже социально-антропологической. В своих работах он обсуждал не только «задачи психологии» как социогуманитарной науки, но и особенности национальной культуры, развитие личности в российской истории, становление правового сознания (Кавелин, 1972, 1989). К. Д. Кавелин создал концепцию, посвященную закономерностям возникновения феномена личности в истории, а также соотнес прогресс культуры с развитостью в ней индивидуального начала, т. е. индивидуальности человека. На основе

анализа особенностей отечественной жизни он пришел к выводу, что одной из ведущих наук в российском образовании должно стать *право*, поскольку народу не достает правовой культуры, правового сознания, правового воспитания (Там же). Осуществленный им в «Мыслях и заметках по русской истории» культурно-психологический анализ являлся

диагностикой неразвитости социального знания, что имело множество неочевидных, но от того не менее значимых последствий для дальнейшего развития российского общества и отношения в нем к человеку, его индивидуальности и достоинству.

Педагог и психолог М. М. Рубинштейн (1878–1953) соединил гуманистические идеи В. С. Соловьева с антропологической традиций неокантианства, соотнося развитие человека с символическими мирами культуры и идеальных ценностей. Педагогика рассматривалась М. М. Рубинштейном в качестве прикладной философии. Он развивал идеи образования, не отчужденного ни от повседневной жизни, ни от общечеловеческой культуры. Одним

из первых, исследуя роль образования в модернизации общества, он показал, что каждая педагогическая система опирается на соответствующие культурные ценности. При этом опора на общекультурные ценности задает развитию личности необходимые идеалы, жизненные цели и нормы (Рубинштейн 2008).

В работе «О целях и принципах педагогики» он доказывал, что противоречие общественного и индивидуального в системе образования преодолевается при ориентации на высшие ценности: истину, добро и красоту. Развитие индивидуальности осуществляется

деятельным путем и посредством устремления к общекультурным ценностям. В его концепции *цельной личности* был сформулирован гуманистический идеал воспитания: *личность есть активное деятельное начало, создающее самое себя в творческой самостоятельности*. Основой цельной личности выступает гармония культурных ценностей — добра,

истины, красоты. Для полноценного развития личности необходимы пространства свободы, досуга, частной жизни, эстетических переживаний, искусства.

Ключевые идеи философа Г. Г. Шпета (1879–1937) относительно развития человека заключались в том, что именно переживание как культурно-психологический процесс позволяет превратить внешние ценности культуры во внутреннее достояние личности. Человек — существо социальное, но для своего развития нуждается во внутренних пространствах свободы столько же, сколько и в общении (Шпет, 1996).

Важную роль в понимании проблем культурного развития общества в целом и российского образования в частности

НЕСМОТЯ НА РАЗГРОМ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ПЕДОЛОГИИ И ПСИХОТЕХНИКИ, ИДЕИ СВОЕОБРАЗИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ, РОЛИ НАСЛЕДСТВЕННОСТИ И КУЛЬТУРНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ ПРОДОЛЖАЛИ РАЗВИВАТЬСЯ

играет не утративший актуальности труд Г. Г. Шпета «Очерк развития русской философии» (Шпет, 2008). *Антропология являлась для Г. Г. Шпета критикой (в кантовском смысле) культуры.* Г. Г. Шпет доказывал, что реформирование системы российского образования невозможно вне предварительного анализа эволюции культуры, государства и общества. С беспощадностью мыслителя он выявлял, что *культурно-психологическим контекстом петровских реформ выступали деспотизм и невежество, из западноевропейской традиции заимствовались ее технологические и инструментальные достижения, без осознания, что эти достижения основываются на культурных ценностях, на фундаменте античной рациональности и римского права* (Там же).

Русская культура, как и российская государственность, формировалась довольно поздно, испытывая влияния, с одной стороны, христианского Запада, с другой, — мусульманского Востока. Г. Г. Шпет подчеркивал, что для развития науки как таковой и социальных наук в особенности необходимы накопленный исторический опыт и определенный уровень зрелости общества. «Отдельные умы в своем индивидуальном развитии могут раньше или позже дойти до этой последней стадии культурного сознания, но для общественного осознания к ней лежит многовековой путь. Русское общественное сознание до сих пор остается полуобразованным» (Шпет, 2005, с. 84).

Ключевой проблемой российского общества и образования Г. Г. Шпет считал *невежество* (феноменологию которого поэт и мыслитель А. С. Пушкин охарактеризовал меткой фразой — «ленивы и нелюбопытны» (Пушкин, 1885, с. 34))⁴, а также проистекающий из невежества *утилитаризм*. Даже университетское образование в российской традиции служило путем не к знанию, а к чинам. «Науки мысленные у нас еще не

в моде», цитировал Г. Г. Шпет Н. М. Карамзина (Шпет, 2005, с. 93). Отметим, что эта обращенность российских управленческих элит к инструментальной стороне науки и пренебрежение ее бескорыстной стороной, радостью познания, творчества, развитием человека как самоценности продолжается и по сей день. Особо здесь следует подчеркнуть *отсутствие компетентностей в области антропологического знания и социальных наук*.

Таким образом, Г. Г. Шпет диагностировал ключевую проблему российской культуры; проблему, о которой неоднократно писали В. Я. Стоюнин, К. Д. Кавелин и другие русские мыслители; проблему, разрешить которую возможно исключительно средствами образования и просвещения. Написанный в 1922 г. «Очерк развития русской философии» явился подспудным, непреднамеренным антропологическим анализом особенностей интеллектуального стиля мышления, особенностей российского образования, истории и культуры (Шпет, 2008). Следует также упомянуть разработки Г. Г. Шпетом методологии синтетического искусствознания в ГАХН (Марцинковская, Полева, 2022), его идеи о социальной педагогике.

В завершение заметим, что *исторически наиболее устойчивыми и социально охотнее воспринимаемыми для российского современника являлись тем не менее течения педагогической антропологии, а не социально-антропологической критики*. При этом если идеи педагогической антропологии имели более выраженную преемственность в дореволюционной, советской, постсоветской науке и педагогической практике, то гораздо менее заметными оставались антропологические тенденции в интеллектуальном пространстве литературоведения, истории и психологии. Выразителями таковых были Ю. М. Лотман, В. Н. Топоров, А. Я. Гуревич и др. (Гуревич, 2004). Под эгидой московско-тартусской семиотической школы изучение развития человека шло в тесной связи с социокультурными условиями его существования. Проблемы,

⁴ Пушкин А. С. Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года. СПб.: Тип. гл. штаба Его Императорского Величества по Военно-учебным заведениям, 1855. С. 34

которые ряд исследователей называет *феноменологической антропологией*, обсуждались в лекциях М. К. Мамардашвили и А. М. Пятигорского (Пятигорский, 2008). В постсоветской психологии отметим работы А. Г. Асмолова, Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева (Асмолов, 2007; Зинченко, 1994; Братусь, 1997; Леонтьев, 2010), которые в совокупности создавали неочевидное движение антропологического поворота.

Заключение

Изучение проблемы человека в контексте социогуманитарного познания, с одной стороны, опирается на разные антропологические традиции в истории культуры, с другой, начиная с последней четверти XX века, оказывается в эпицентре трансформаций дисциплинарной матрицы социальных наук, связанной с тенденциями информационной глобализации, трансдисциплинарности, профессиональной мобильности и транснациональных исследований. Формирование целостного взгляда на развитие человека, понимание его сложности и противоречивости, умение обращать поражения в победы, развивать антропологическое и историческое мышление — означает в том числе способность увидеть себя и продукты своего труда в контексте истории, во взаимосвязи со всем человечеством. В этом смысле знаменитые слова Дж. Донна⁵

⁵ «Нет человека, который был бы как Остров, сам по себе, каждый человек есть часть Материка, часть Суши; и если Волной снесет в море береговой Утес, меньше станет Европа, и также если смоет край Мыса и разрушит Замок твой и Друга твоего; смерть каждого Человека умаляет и меня, ибо я един со всем

могут быть истолкованы в современном контексте как *антропологический смысл глобализации* — понимание уязвимости и взаимозависимости, взаимообусловленности человека и человечества, чувствительность к экологическому измерению мира и переживание ответственности не только за свое ближайшее окружение, малую родину (*патриотизм*), но и за благоденствие — экологическое, социальное, экономическое, экзистенциальное, гуманистическое — и процветание всей планеты (*космополитизм*). Антропологическое

ИСТОРИЧЕСКИ НАИБОЛЕЕ УСТОЙЧИВЫМИ И СОЦИАЛЬНО ОХОТНЕЕ ВОСПРИНИМАЕМЫМИ ДЛЯ РОССИЙСКОГО СОВРЕМЕННОКА ЯВЛЯЛИСЬ ТЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ, А НЕ СОЦИАЛЬНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ КРИТИКИ

просвещение воспитывает в человеке понимание того, что в современном сложном мире *патриотизм и космополитизм — это не дихотомии, а два взаимодействующих крыла, ритм дыхания современности*, необходимые вдох и выдох. Иными словами, гармонично развитая личность в этом плане анализа представляет собой

человека, способного в зависимости от вызова ситуаций переживать как патриотические, так и космополитические ценности и практики.

Современная антропология включена в потоки трансдисциплинарных и транснациональных исследований, использует методологический инструментарий социальных и гуманитарных наук. В сравнении с другими социальными науками антропология оказывается наиболее чувствительна к таким особенностям нашего времени, как культуральная изменчивость и текучесть, сложность и разнообразие, и на этом основании антропологические

Человечеством, а потому не спрашивай никогда, по ком звонит Колокол; он звонит и по Тебе» (цит. по: Хемингуэй, 2008, с. 6).

и этнографические методы широко используются в качестве общенаучного багажа социогуманитарного знания.

Обращаясь к истокам антропологического поворота в России, следует различать *антропологическое знание*, разлитое в междисциплинарном пространстве социальных и гуманитарных наук, и *антропологию как науку*, представленную множеством исследовательских направлений: от биологической – до социокультурной, от медицинской – до педагогической, от антропологии спорта – до цифровой антропологии. Институционализация антропологии в качестве метанауки, комплексной науки о человеке, изучающей его в эволюции, в истории, в разнообразии культур, в повседневной жизни опирается на объективные предпосылки – исторические, социально-политические, методологические, социокультурные, когнитивные, а именно: востребованность социального знания как такового; государственная (или частная) поддержка развития социальных наук как наук о человеке и обществе; отношение к личности как цели и ценности, включая ценность и качество человеческой жизни в обществе, развитость в историческом процессе личностного начала.

Особенностью эволюции социального знания в России выступал тот факт, что из-за гипертрофированной роли несовременного (архаичного) государственного аппарата, такие ориентированные на изучение человека науки и отрасли знания, как социология, политология, культурная психология, этнология, психологическая и социокультурная антропологии не получали на протяжении XIX и XX веков нормального развития, российские ученые имели крайне мало возможностей для свободного обмена идеями, а официально не одобренные направления и дискурсы развивались, мимикрируя или растекаясь отдельными диффузными исследованиями в междисциплинарном пространстве смежных наук.

Таким образом, в силу социально-политических причин вплоть до последних десятилетий XX века в России не получили

оформления ни социокультурная, ни психологическая антропологии. Гуманистические идеи и тенденции антропологизации интегрировались в контексте не институционализированной, но тем не менее состоявшейся как интеллектуальное движение педагогической антропологии. При этом значительная часть этих идей оказалась рассредоточена в междисциплинарном пространстве социогуманитарных наук, до сих пор ожидая своего обнаружения и реконструкций. Реконструкция же явных и скрытых традиций антропологического знания в российской культуре служит как теоретическим, так и социокультурным ресурсом антропологического поворота.

Сильной стороной российской антропологической традиции (реализованной прежде всего в контексте педагогической антропологии) являлась ее педагогическая и гуманистическая направленность, нашедшая отражение в работах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, В. Я. Стоюнина, К. Н. Вентцеля, и др. В сфере образования антропологический подход является сегодня практической реализацией гуманистических традиций, а педагогическая антропология чаще всего рассматривается как методология педагогической работы (ее теории и практики). Антропологический подход интегрирует в единой педагогической системе *общечеловеческие ценности* как основу цивилизационного развития и *индивидуальные склонности личности* в качестве предпосылок гармоничного развития человека.

Роль антропологии в современном мире непрестанно возрастает. Если каноническая академическая наука занимается разработкой антропологических теорией и преподаванием антропологии как учебной дисциплины, то прикладная антропология активно участвует в решении практических задач, распространяясь далеко за пределы академии. При этом экспансия антропологического знания в социальную и политическую сферу, в публичные пространства и сферы повседневной жизни способствует латентной гуманизации

общества и системы образования. Таким образом, в современном мире антропологическое знание выступает одной из предпосылок подспудных аксиологических трансформаций, вольно и невольно оздоравливая общественную атмосферу (это своего рода феномен «антропологического просвещения») и вынуждая системы образования если не перестраиваться, то, по меньшей мере, задумываться о будущем.

Список источников

- Алпатов, В. М. (2012). *Языковеды, востоковеды, историки*. М.: Языки славянских культур.
- Алпатов, В. М. (1991). Репрессированные японисты. *Япония 1989. Ежегодник* (с. 310–319.). М.: Наука.
- Андреева, Г. М. (1997). К истории становления социальной психологии в России. *Вестник Московского университета. Психология*, 4, 6–17.
- Анучин, Д. Н. (1916). Мечников и его антропологические статьи. *Русский антропологический журнал*, 1–2, 129–138.
- Асмолов, А. Г. (2007). *Психология личности*. М.: Смысл.
- Бим-Бад, Б. М. (2018). Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины). *Историко-педагогический журнал*, 4, 52–61.
- Братусь, Б. С. (1997). К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*, 5, 3–19.
- Вентцель, К. Н. (1992). Из педагогического наследия К. Н. Вентцеля. Свободное воспитание. *Педагогический альманах*, 1, 3–10.
- Корнетов, Г. Б., Богуславский, М. В. (сост.). (1999). *Вентцель*. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили: Моск. гор. пед. ун-т.
- Гессен, С. И. (1995). *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*. М.: Школа-Пресс.
- Горшков, М. К. (2017). Социология в России: становление и развитие. *Социологическая наука и социальная практика*, 2(18), 7–29. DOI:10.19181/snsr.2017.5.2.5147.
- Гуревич, А. Я. (2004). *История историка*. М.: РОССПЭН.
- Гусельцева, М. С. (2021а). *Антропология современности: человек и мир в потоке трансформаций* (часть 1). М.: Акрополь.
- Гусельцева, М. С. (2021б). Государственная академия художественных наук: традиции и современность (часть 2): Тлеющие традиции в теле современности. *Поволжский педагогический поиск*, 3(37), 8–17. DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-8-17.
- Гусельцева, М. С. (2014). *Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход)*. М.: Акрополь.
- Гусельцева, М. С. (2018). История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах (часть первая): К постановке проблемы. *Поволжский педагогический поиск*, 1(23), 20–33.
- Гусельцева, М. С. (2011). Образование и общество: гуманистическая перспектива. *Образовательная политика*, 1(51), 32–52.
- Гусельцева, М. С. (2019). *Психология повседневности в свете методологии латентных изменений*. М.: Акрополь.
- Днепров, Э. Д. (2014). *Образование и педагогика дореволюционной России: неизученные проблемы*. М.: Мариос.
- Зелинский, Ф. Ф. (1995). *Из жизни идей*. М.: Ладомир.
- Зинченко, В. П. (1994). *Возможна ли поэтическая антропология?* М.: Издательство Российского открытого университета.
- Ильяшенко, Е. Г. (2003). *Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов* (Диссертация кандидата педагогических наук). Москва.
- Кавелин, К. Д. (1872). *Задачи психологии. Соображения о методах и программе психологических исследований*. Санкт-Петербург: тип. Ф. Сушинского.
- Кавелин, К. Д. (1989). *Наш умственный строй*. М.: Правда.
- Леонтьев, Д. А. (Ред.). (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. М.: Смысл.
- Лесгафт, П. Ф. (1988). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.
- Масоликова, Н. Ю., Сорокина, М. Ю. (2010). *Российское научное зарубежье: Материалы для библиографического словаря. Вып. 2. [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в.* М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына.
- Марцинковская, Т. Д., Полева, Н. С. (2022). *Государственная Академия Художественных Наук: вперед в прошлое или уроки академии будущего*. М.: Акрополь.
- Мечников, И. И. (1871). Воспитание с антропологической точки зрения. *Вестник Европы*, 1, 105–132.
- Мечников, И. И. (1925). *Сорок лет искания рационального мировоззрения*. М.: Государственное издательство.
- Мечников, И. И. (2020). *Этюды о природе человека*. М.: Родина.
- Мечников, И. И. (1988). *Этюды оптимизма*. М.: Наука.
- Обухов, А. С., Федосеева, А. М., Байфорд, Э. (2022). *Введение в профессию: психолог образования*. М.: Высшее образование.
- Пирогов, Н. И. (1985). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.
- Пушкин, А. С. (1855). *Путешествие в Арзрум во время похода 1829 года* (с. 34). СПб.: Тип. гл. штаба Его Императорского Величества по Военно-учебным заведениям.
- Рубинштейн, М. М. (2008). *О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу* (т. II). М.: Территория будущего.

Сорока-Росинский, В. Н. (1991). *Педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Старцева, И. А. (2002). Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности (Диссертация кандидата педагогических наук). Екатеринбург.

Стоюнин, В. Я. (1991). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Толстой, Л. Н. (1989). О задачах педагогики. *Педагогические сочинения*. М.: Педагогика.

Тумаркин, Д. Д. (сост.). (2002). *Репрессированные этнографы* (вып. 1). М.: Восточная литература РАН.

Ушинский, К. Д. (2004). *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. М.: ФАИР-ПРЕСС.

Хемингуэй, Э. (2008). *По ком звонит колокол?* (с. 6). Москва: АСТ.

Шпет, Г. Г. (2008). *Очерк развития русской философии*. М.: РОССПЭН.

Шпет, Г. Г. (1996). *Психология социального бытия*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».

Шпет, Г. Г. (2005). *Философско-психологические труды*. М.: Наука.

Эткинд, А. М. (1990). Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х годов. *Вопросы психологии*, 5, 13–22.

Ярошевский, М. Г. (Ред.). (1991). *Репрессированная наука*. Л.: Наука.

Byford, A. (2020). *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*. Oxford: Oxford University Press.

Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The third part: Discourses

Marina S. GUSELTSEVA,

Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. 84, Vernadskogo Ave., 119606, Moscow, Russian Federation. E-mail mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT This article presents the concluding part of the series *The Anthropological Turn: Premises, Latent Traditions, and Discourses*^{1 2}. The concept of the anthropological turn is examined within the frameworks of cultural-analytical and transdisciplinary approaches, where anthropology is regarded as a crucial component of contemporary social knowledge. It is essential to distinguish between anthropological knowledge, which exists in the interdisciplinary realm of social and human sciences, and anthropology, which encompasses a wide range of research fields – including biological, sociocultural, medical, pedagogical, and others. The paper illustrates that the latent development of anthropological, cultural-psychological, and humanistic ideas occurred predominantly within the interdisciplinary space of diffuse and spontaneously evolving social knowledge, especially under the pressure of authoritarian and totalitarian tendencies. In Russia, anthropological and humanistic discourses have primarily advanced within the field of pedagogy. Even when officially suppressed, intellectual movements (such as the teaching of philosophy in the 1850s or the development of pedology in the mid-1930s) continued to evolve under different names within related disciplines. Pedagogical anthropology has served as a foundation for the development of a synthetic understanding of human nature, integrating anthropological, cultural-psychological, and humanistic streams. The characteristics of the Russian anthropological tradition include its latent nature and pedagogical orientation. Today, the explication of latent traditions and hidden discourses provides additional prerequisites for the realization of the anthropological turn in both the education system and everyday life practices.

KEY WORDS Methodology, Cultural-Analytical Approach, Transdisciplinary Approach, Anthropological Turn, Education, Pedagogical Anthropology, Social Practices, Personality, Latent Traditions

THE CITATION REFERENCE Guseltseva M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The third part: Discourses. *The Educational Policy Journal*, (2024), 1(97), 38–50. DOI:10.22394/2078–838X-2024–1-38–50

Received: 05.2024

Accepted: 05.2024

Date of publication: 06.2024

This is an open access article distributed under the terms of the Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

1 Guseltseva, M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The first part: Preconditions. *The Educational Policy Journal*, (2023), 3(95), 18–29, DOI:10.17853/1994-5639-2023-3-18-29.

2 Guseltseva, M. S. Anthropological Turn: Preconditions, Latent Traditions, and Discourses. The second part: Latent Traditions. *The Educational Policy Journal*, (2023), 4(96), 23–32, DOI:10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.