

Антропологический поворот: предпосылки, латентные традиции и дискурсы¹

Часть вторая. Латентные традиции

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Антропологический поворот рассматривается в концептуальных рамках культурно-аналитического и трансдисциплинарного подходов. С позиции культурно-аналитического подхода показано, что в становлении социального знания в истории российской науки антропологические, гуманистические и культурно-психологические традиции не являлись сконцентрированными в рамках того или иного направления, но представляли собой диффузные, рассредоточенные и смешанные интеллектуальные движения. В этом контексте эволюции социального знания педагогическая антропология представляла собой наиболее сильную сторону российской интеллектуальной традиции в изучении целостного человека в условиях его социального бытия. Именно это обстоятельство оставляет сегодня простор для реконструкций неканонической истории социального знания — антропологического, антрополого-педагогического, культурно-психологического, гуманистических концепций и т. п. Одновременно отсутствие институционализации и жесткой дисциплинарной структуры обеспечивало выживаемость антропологических, культурно-психологических и гуманистических идей в неблагоприятных политических контекстах, при усилении авторитарных и тоталитарных тенденций. При подавлении тех или иных интеллектуальных движений или научных направлений (преподавания ли философии в 1850-е гг. или развития педологии в середине 1930-х гг.) маргинализированные течения и концепции нередко продолжали подспудное развитие под иными названиями, в смежных дисциплинарных областях. В силу обозначенных социально-политических обстоятельств в эволюции российского социального знания в XIX и в XX в. не могли появиться такие научные направления, как культурная, социальная и психологическая антропологии, однако связанные с ними представления, а также гуманистические идеи и тенденции отчасти реализовались в интеллектуальном движении педагогической антропологии. Подчеркивается, что именно педагогическая антропология интегрировала разнообразие антропологических, культурно-психологических, гуманистических представлений, выступая едва ли не основным руслом для синтеза идей человекознания.

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. Часть вторая. Латентные традиции. Образовательная политика, 2023, 4(96), 23–32. DOI:10.17853/1994-5639-2023-4-23-32.

DOI 10.17853/1994-5639-2023-4-23-32

Педагогическая антропология: становление и интеграция антропологического знания

Антропологические традиции в истории российской науки получили развитие в разнообразии исследовательских линий — от философии и психологии личности до педагогической антропологии. В психологии проблема человека была представлена в трудах Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева, С. Л. Рубинштейна [Ананьев, 1965, 1969; Бехтерев, 1997; Рубинштейн, 2003]. Философские россыпи антропологических вопросов встречались в сочинениях славянофилов [Антонов, 1999; Кравченко, 2019; Прасолов,



**Марина Сергеевна
ГУСЕЛЬЦЕВА**

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС. (Россия, Москва, пр. Вернадского, 84.
ORCID ID: 0000-0002-0545-0612.
E-mail: mguseltseva@mail.ru)

¹ См. также: Гусельцева М. С. 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.

2001] и западников [Владимирова, 2008; Вязинкин, 2018; Лавров, 1965; Новиков, 1959; Савинков, 1994; Сараева, 2014; Федчин, 2014]; в трудах революционеров-демократов [Кузнецов, 2007; Чернышевский, 2013] и анархистов [Вельмога, 1999; Герасимов, 2013]; религиозных мыслителей [Гуртовенко, 1998; Зеньковский, 1996; Малиновская, 2009; Смирнова, 2011] и представителей русского космизма [Берньюкевич, 2000; Захаров, 2008; Звонова, 2015]; а также в творчестве писателей и литературных критиков [Белянин, 2007; Зайцева, 2015; Орлов, 2018]. Между тем педагогическая антропология ведет отсчет от работ К. Д. Ушинского [Ушинский, 2004]. Помимо этого, за последние два десятилетия появилось немало исследований, реконструирующих антропологические воззрения тех или иных мыслителей, философов, ученых, педагогов [Антонов, 1999; Берньюкевич, 2000; Вельмога, 1999; Владимирова, 2008; Вознюк, 2010, 2011; Гелашвили, 2003; Герасимов, 2013; Доля, 2010; Захаров, 2008; Звонова, 2015; Зюзев, 2019; Коновалов, 2011; Кравченко, 2019; Кузнецов, 2007; Миронов, 2007, 2008; Орлов, 2018; Петрунина, 2004; Прасолов, 2001; Рогожникова, 2008; Самрина, 2020; Сатухин, 2017; Смирнова, 2011; Торнуев, 2005; Удалова, 2017]. Следует также отметить изрядное количество диссертаций по педагогической антропологии, защищенных в постсоветский период [Ильяшенко, 2003; Панова, 2007; Петрунина, 2004; Пичугина, 2009; Старцева, 2002; и др.].

Антрополого-педагогические концепции в западноевропейской традиции были сформированы в XVII в. Основными вдохновителями этого интеллектуального движения служили работы Я. Л. Коменского, Дж. Локка [Коменский, Локк и др., 1988]. В России антрополого-педагогическая мысль начала развиваться во второй половине XVIII в. и была представлена в том числе сочинениями Н. И. Новикова [Новиков, 1959]. В дальнейшем П. Я. Чаадаев и В. Г. Белинский создали концепции, формирующие «представления о человеке как биопсихосоциальной целостности» [Пичугина, 2009, с. 10].

Между тем основным источником становления педагогической антропологии в России считается труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [Ильяшенко, 2003; Ушинский, 2004].

Согласно диссертационному исследованию Е. Г. Ильяшенко, педагогическая антропология возникла в России в 1860-е гг., а работы К. Д. Ушинского, посвященные *науке о воспитании свободной личности*, сделались ярким и концентрированным выражением гуманистических педагогических идей. Помимо этого, К. Д. Ушинский поставил задачу создания целостной науки о человеке как субъекте и предмете воспитания. Вплоть до середины 1980-х гг. педагогическая антропология рассматривалась в отечественной литературе, с одной стороны, как педагогическая концепция К. Д. Ушинского, изложенная им в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», а с другой стороны, как философско-антропологическое направление западноевропейской педагогики [Ильяшенко, 2003]. В работах Т. Ф. Яркиной зарубежная педагогическая антропология изучалась преимущественно в качестве немецкой интеллектуальной традиции и в логике советского дискурса критически интерпретировалась в категориях «буржуазной науки» [Яркина, 1968, 1979].

Диссертационное исследование Е. Г. Ильяшенко было посвящено выявлению научных и социальных предпосылок становления педагогической антропологии в России в конце 60-х гг. XIX в.; раскрытию вклада К. Д. Ушинского в обоснование педагогической антропологии и влияния его идей на педагогическую общественность 1870–1890-х гг. Помимо этого, Е. Г. Ильяшенко проследила развитие антропологических идей внутри самих педагогических течений, в контексте развития педологии и советской педагогики XX в. [Ильяшенко, 2003]. Таким образом, в становлении педагогической антропологии в России ею были выделены четыре этапа: 1) 1860–1890-е годы — обоснование педагогико-антропологического подхода К. Д. Ушинским, возникновение и распространение в публичном пространстве термина «педагогическая антропология», восприятие идей К. Д. Ушинского современниками и последователями; 2) 1890–1930-е годы — развитие идей педагогической антропологии в контексте различных педагогических течений, а также становление педологии; 3) 1930–1980-е годы — специфическая разработка идей педагогической антропологии в условиях тоталитарного

государства; 4) 1980-е годы — рецепция идей и возрождение термина «педагогическая антропология», разработка педагогической антропологии в качестве отдельного направления научных исследований [Там же].

С позиции же культурно-аналитического подхода [Гусельцева, 2019] эта периодизация представлена весьма широкими мазками. Так, например, ее второй и третий этапы могли бы быть подвержены более детальной и углубленной дифференциации, в том числе выделению подпериодов, связанных с изменениями социально-политического контекста, социокультурных и методологических предпосылок, смены культурно-исторических эпох.

Оригинальная периодизация становления антропологической педагогики в России также была предложена А. Я. Данилюком и включала в себя три качественных этапа:

1) *наивная антропология* как непосредственное понимание человека простиралась от первых рефлексий проблем воспитания человека до середины XIX в.; 2) *суммативная антропология* — обобщение имеющихся сведений о человеке применительно к педагогической деятельности (1860-е гг. — конец XX в.); 3) *феноменологическая антропология* — осмысление феномена человека в контексте образования (с начала XXI в. по настоящее время) [Данилюк, 2003].

В свою очередь, В. К. Пичугина в становлении антрополого-педагогического знания в России выделяет три культурно-исторических периода: дореволюционный, советский и современный [Пичугина, 2009]. В диссертационном исследовании она показывает, что антрополого-педагогическое знание в дореволюционный период развивалось прежде всего под влиянием западноевропейской мысли. Основным педагогическим сочинением того времени являлся труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [Ушинский, 2004]. Несмотря на то, что

когнитивным ограничением этого времени была трактовка антропологии «как свода психофизиологических правил, а не нового и перспективного направления в исследованиях» [Пичугина, 2009, с. 7], в дореволюционный период создавались труды педагогов, философов и общественных деятелей, таких как Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, И. И. Мечников, В. П. Вахтеров, В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин и др. С 1860-е гг. до начала XX в., согласно В. К. Пичугиной, происходило становление «новой педагогики», ориентированной на «общечеловеческое» воспитание

и образование и обозначенной термином «педагогическая антропология» [Пичугина, 2009, с. 8].

В. К. Пичугина полагает, «что во второй половине XIX в. центр общемировой антрополого-педагогической мысли переместился в Россию», поскольку в это время «западная педагогика в стремлении усилить социальность человека ослабила антропологическую направленность» [Там же]. При этом в российской педагогике второй половины XIX — начала XX в. одновременно развивались два направления антрополого-педагогических концепций — гуманистическое (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, разрабатывающий конструкт «духовное развитие ребенка») и социально-биологическое (П. Ф. Лесгафт, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин) [Пичугина, 2009].

В книге Б. В. Емельянова и Т. А. Петруниной «Очерки педагогической антропологии в России» прослеживаются педагогико-антропологические интеллектуальные традиции, представленные в творческом наследии славянофилов и западников — Н. И. Новикова, В. Ф. Одоевского, А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, П. Г. Редкина, а также в работах «представителей русской педагогической антропологии» XIX в. — В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова,

В. К. Пичугина полагает, «что во второй половине XIX в. центр общемировой антрополого-педагогической мысли переместился в Россию», поскольку в это время «западная педагогика в стремлении усилить социальность человека ослабила антропологическую направленность» [Там же]. При этом в российской педагогике второй половины XIX — начала XX в. одновременно развивались два направления антрополого-педагогических концепций — гуманистическое (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Д. Юркевич, разрабатывающий конструкт «духовное развитие ребенка») и социально-биологическое (П. Ф. Лесгафт, Н. П. Гундобин, Г. Я. Трошин) [Пичугина, 2009].

ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX — НАЧАЛЕ XX ВЕКА В РОССИИ СРЕДИ ОСНОВНЫХ АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ БЫЛО ПРИНЯТО ВЫДЕЛЯТЬ ДВА НАПРАВЛЕНИЯ — ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО- БИОЛОГИЧЕСКОЕ

Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, П. Д. Юркевича [Емельянов, Петрунина, 1997, с. 5].

Таким образом, как отмечено выше, во второй половине XIX — начале XX века в России среди основных антрополого-педагогических концепций было принято выделять два направления — гуманистическое и социально-биологическое [Пичугина, 2009]. Если к гуманистическому направлению относились антрополого-педагогические концепции Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Д. Юркевича, то к социально-биологическому — П. Ф. Лесгафта, Н. П. Гундобина и Г. Я. Трошина. Первые развивали идеи о «необходимости целостного изучения ребенка как ценности с учетом его образовательных интересов и потребностей, жизненных смыслов» [Там же, с. 139]. Вторые «выступали за обязательное изучение состояния здоровья и условий жизни ребенка в процессе целостного развития его личностных и природных задатков, связывали воедино особенности физического развития и особенности темперамента ребенка» [Там же]. Эти педагоги-врачи в своей ежедневной практике имели дело с конкретными детьми и поэтому доказывали, что ребенка следует рассматривать «не только как функционирующий биологический организм, но и как личность, обладающую внутренним духовным единством» [Там же].

В. К. Пичугина полагает, что антрополого-педагогические концепции второй половины XIX — начала XX в. служили предпосылкой обоснования значимости «антропологии как комплекса наук, необходимых для глубокого и всестороннего изучения человека», а также указывали на «необходимость создания единого антропологического пространства» [Там же, с. 141]. Совокупность гуманистических и социально-биологических антропологических воззрений в педагогике вела к пониманию человека как предмета комплексного изучения естественных и социогуманитарных наук. Представители гуманистического направления считали основой педагогической теории и практики изучение феномена детства. Представители социально-биологического направления в большей степени ориентировались на эмпирический опыт и собственно педагогическую практику [Пичугина, 2009].

Антрополого-педагогические концепции второй половины XIX — начала XX в. объединяло то, что они: рассматривали человека в качестве биопсихосоциальной целостности (1); использовали понятие «человек» как системообразующую категорию педагогики (2); усматривали цель педагогических воздействий в развитии человека (3) [Пичугина, 2009]. При этом гуманистическое направление фокусировалось на идеях о необходимости целостного развития ребенка, о бережном отношении к уникальности его личности в образовательном процессе, о самоценности детского возраста и переживания детства. Социально-биологическое направление, помимо представлений о целостном развитии ребенка как биопсихосоциальной сущности, уделяло внимание состоянию его здоровья и условиям жизни, раскрытию природных способностей в процессе обучения [Там же].

В советский период антропология как таковая представляла собой биологическую дисциплину, что объяснялось общей депривацией в СССР развития социального знания, заидеологизированностью социогуманитарных наук. В. К. Пичугина отмечает, что в это время конструкт «педагогическая антропология» практически перестал употребляться [Там же]. Тем не менее в 1920–1930-е гг. интенсивно развивалась просуществовавшая до 1936 г. педология — наука о комплексном развитии ребенка. Из дореволюционного наследия советская педагогика взяла на вооружение материалистически ориентированное социально-биологическое направление. Оно же послужило и основой педологии.

У истоков отечественной педологии (и детской психологии) стояли такие ученые, как А. П. Нечаяев, Н. П. Румянцев, В. М. Бехтерев и др. Ее предмет был определен как изучение физической и духовной природы ребенка. Перед новой наукой ставились задачи: систематизации данных разных наук о детском развитии; выделения в этом развитии основных закономерностей и построения периодизаций развития; выяснения роли воспитания и обучения в детском развитии. Вместе с тем В. М. Бехтерев и М. М. Рубинштейн развивали и неканонические для советского общества идеи, доказывали, что коллектив способен не только развивать, но и подавлять личность; что подлинное самоопределение человека происходит в автономном

пространстве между полюсами социализации и индивидуализации [Бехтерев, 1997; Рубинштейн, 2008]. Показательно, что эти идеи долгое время оставались маргинальными, а в советской психологии и педагогике господствовали социогенетизм и социальный конструктивизм.

В уже упомянутом диссертационном исследовании Е. Г. Ильяшенко показывает, что с усилением тоталитарных тенденций в конце 1930-х гг. педагогическая антропология как методологический принцип исчезла из российской педагогики. «Развитие педагогико-антропологических идей прекратило свое существование одновременно с установлением в России тоталитарного строя» [Ильяшенко, 2003, с. 160]. Затем в 1960-е гг. в контексте возникшего тренда на гуманизацию вновь получила развитие детская психология и появились идеи комплексного человекознания [Ананьев, 1965, 2000]. Б. Г. Ананьев вернулся к обсуждению педагогической антропологии как самостоятельной науки, особой отрасли научного знания [Ананьев, 1969, 2000]. Согласно Е. Г. Ильяшенко, в это время образовались два разных подхода к интерпретации педагогической антропологии: если Б. Г. Ананьев рассуждал о ней как о самостоятельной отрасли науки, то Т. Ф. Яркина «знакомила педагогическую научную общественность с западногерманской философской педагогической антропологией» [Ильяшенко, 2003, с. 161]. Методологическим принципом педагогической антропологии как необходимостью целостного изучения человека с целью его воспитания руководствовались психологи П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, а также педагог В. Я. Сухомлинский. Однако «учебные программы советских педагогических вузов предполагали очень небольшой антропологический компонент, ограниченный изучением общей, возрастной и педагогической психологии, возрастной физиологии» [Там же].

Вышесказанное лишний раз доказывает, что советский период как таковой был довольно неоднороден и нуждается в дополнительной детализации и дифференциации. С разной степенью интенсивности в советский период происходило и подавление, и развитие как социального знания, так и личности человека. Между тем история культуры свидетельствует, что именно развитие социальных наук ведет к осознанию ценности личности и человеческой жизни, к приоритету прав личности перед интересами государства². Таким образом, антропологическое знание выступает основой успешной модернизации

образования, а гуманистические ценности и практики, внедренные через систему образования, есть один из механизмов нормализации социальной жизни. Иллюстративным примером к этой мысли служит подготовленная В. Гумбольдтом реформа университетского образования в Германии, в основе которой лежал антропологический поворот [Гумбольдт, 2003]. Созданная В. Гумбольдтом программа реформ

ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ СВИДЕТЕЛЬСТВУЕТ, ЧТО ИМЕННО РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ВЕДЕТ К ОСОЗНАНИЮ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ, К ПРИОРИТЕТУ ПРАВ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕД ИНТЕРЕСАМИ ГОСУДАРСТВА

меняла всю парадигму образования в трансформации от утилитарного использования человека к развитию его личности как цели и смысла государства. Эта программа опиралась на этику И. Канта, утверждавшего, что человек есть цель исключительно сама по себе и не может служить средством ни для другого

² С проницательностью великого художника в наши дни это точно сформулировал А. Н. Сокуров: «Важнейшей проблемой российской цивилизации, если таковая просматривается сегодня, является взаимоотношение человека и государства. К сожалению, в русской традиции столетиями человек видел себя ниже государства, он отдавал свою судьбу и самую Жизнь в распоряжение Государству. Государство и Родина получили право все решать за Человека, в том числе и пользоваться его Жизнью как собственностью. Российское государство и власть забрали себе право пользоваться самим Человеческим Достоинством в своих целях. И это стало главным поражением Человека в России. Ибо ничто не может быть выше, значимее, чем Честь и Жизнь Человека — ни Государство, ни Родина не имеют права возвышаться над Человеком. Над Гуманитарной сущностью самой идеи, цели существования Человека, человечества, как такового». <https://www.kino-teatr.ru/lifestyle/news/y2022/6-23/28498/> (дата обращения 30.06.2022).

человека, ни для общества. Именно антропологический поворот выступил основой модернизации как цивилизационного процесса — трансформации ново-европейских обществ в современность [Гусельцева, 2019]. Между тем и в дореволюционной, и в советской, и в постсоветской системе образования крайне скудно была представлена гуманистическая традиция европейской философии, исходящая из представления о ценности человека как такового, самоценности его развития, «в отличие от понимания человека как ресурса решения социальных и экономических задач, во многом присущего современному проектно-му и менеджерскому мышлению» [Попов, 2009, с. 10–11].

Институционализация педагогической антропологии как таковой происходила в России уже в постсоветский период [Котова, Шиянов, 1999]. Начиная с 1992 г. в г. Томске проводился ежегодный научно-практический семинар по проблемам современной педагогической антропологии. В 2000 г. учебный курс «педагогическая антропология» включили в федеральный образовательный стандарт по разряду педагогических специальностей, а в 2002 г. педагогическая антропология в качестве области научных исследований вошла в паспорт диссертационной специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования [Ильяшенко, 2003].

В 1990-е гг. возрождающийся интерес к проблемам человека и его внутреннего мира стимулировал рост социального знания, менялась и дисциплинарная конфигурация наук; появлялись современные социологические исследования, оформлялись гуманистическая психология, социальная антропология [Братусь, 1997; Ярская-Смирнова, Романов, 2004; Ядов, 2009]. В этом контексте тенденции к гуманизации и интеграции социального знания в системе образования появлялись новые антропологические дисциплины, в том числе и педагогическая антропология. Отмечая «вариативное проявление» педагогико-антропологической традиции в разные периоды российской истории, Е. Г. Ильяшенко обращает внимание на разнообразие трактовок педагогической антропологии в постсоветский период: самостоятельная отрасль научного знания (1); наука о человеке как субъекте и предмете воспитания

в системе образования (2); направление педагогики (3); основание педагогической теории и практики (4); направление западногерманских философских исследований (5); учебная дисциплина (6); область научных исследований (7) [Ильяшенко, 2003].

В постсоветский период, особенно в 1990-е гг., происходила и модернизация системы образования, ее разворот к человеку — по крайней мере, на уровне публичных обсуждений, обмена идеями и производства программных документов. Следует отметить вклад таких энтузиастов антропологической и гуманистической педагогики, как Б. М. Бим-Бад, Г. М. Коджаспирова, Г. Б. Корнетов, С. Л. Соловейчик и др. [Бим-Бад, 1988, 1994а, 1994b, 1998; Коджаспирова, 2005; Корнетов, 1993, 1998, 2003; Петровский, 1989; Соловейчик, 1989, 2017]. В. К. Пичугина показывает, что постсоветские антрополого-педагогические исследования (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Б. А. Никитюк, Л. К. Рахлевская) имели преемственность с социально-биологическим направлением антрополого-педагогических концепций второй половины XIX — начала XX в., тогда как гуманистическое направление антрополого-педагогических концепций скорее представлено в работах Б. М. Бим-Бада, А. Я. Данилюка, Е. Г. Ильяшенко, Г. М. Коджаспировой, Г. Б. Корнетова, В. И. Максаковой, А. П. Огурцова, Т. А. Петруниной. Если первая группа исследований в большей степени ориентировалась на педагогическую практику, то вторая рассматривала антропологию как разработку методологии образования [Пичугина, 2009]. «Б. М. Бим-Бад первым применил антропологический подход к анализу историко-педагогического материала» [Ильяшенко, 2003, с. 4].

Итак, разнообразие антропологических традиций проявлялось в их биосоциальной, аксиологической и гуманистической направленности. Аксиологический подход, развиваемый С. Л. Рубинштейном, а затем Л. П. Разбегаевой, рассматривал человека «как высшую ценность общества и самоцель общественного развития» [Пичугина, 2009, с. 7]; гуманистический подход поддерживал представление о человеке как самоценности, а задача системы образования здесь связывалась с раскрытием способностей и путей самореализации человека.

Биосоциальный подход исследовал физические и социальные условия для раскрытия человеческого потенциала³.

Конструкты «человеческий потенциал» и «человеческий капитал» стали активно использоваться в постсоветском дискурсе в 1990-е гг. [Добрынин, 1999; Фролов, 1999; Юдин, 2007]. В постсоветской психологии и педагогике конструкт «человеческий потенциал» прижился благодаря работам А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева, А. А. Попова [Асмолов, 2012; Леонтьев, 2011; Попов, 2003]. Между тем А. А. Попов справедливо отмечал, что в дискуссиях о развитии российского образования в постсоветский период крайне слабо было представлено движение гуманистической и социокультурно ориентированной педагогической антропологии [Попов, 2009].

Антропологический смысл человеческого капитала может быть истолкован как человеческий потенциал. Именно анализ через оптику антропологического поворота позволяет обнаружить разрывы между декларируемыми целями системы образования и общественными ожиданиями от ее результативности; между повседневными жизненными практиками и обеспечивающими их социальными институтами; выявить изолированность системы образования от задач реальной жизни, подмеченную еще российскими интеллектуалами XIX в. [Попов, 2009; Стоюнин, 1991]. Помимо этого, А. А. Попов критически указывал на риски и механизмы воспроизводства советского человека в постсоветской образовательной системе, подчеркивая, что «массовая средняя и высшая школа сохраняет

и консервирует особенности образовательного уклада, сформировавшегося в советскую эпоху для реализации иных, чем современные, социальных задач и иных требований к человеческим качествам, прежде всего — для включения в социальную ситуацию с однозначными схемами поведения и однозначно определенным будущим» [Там же]. При этом оставшаяся в наследство от советской эпохи репродуктивная, «гносеологическая», основанная на трансляции обобщенного теоретического и нормативного знания модель образования игнорировала «как всю совокупность социальных

аспектов человеческого существования, так и ценностно-мотивационную сферу человеческой жизни» [Попов, 2009, с. 5]. В последнем были отражены вопросы, составляющие самую суть педагогической антропологии, однако даже оказавшиеся в интеллектуальном поле зрения социально-антропологические модели образования не только не были оформлены в единую теоретическую модель, но и противоречили «существующим институциональным формам образования» [Там же].

Согласно А. А. Попову, даже относящаяся к прогрессивным (новаторским) педагогическим течениям психолого-педагогическая концепция образования, известная как система развивающего обучения, «осталась в рамках логических и психологических моделей, не охватывающих полноту культурного и социального бытия человека» [Там же, с. 7]. С историко-культурных позиций «ограниченность логической модели концепции развивающего обучения» критиковалась в работах Г. С. Батищева и В. С. Библера [Там же]. Иными словами, доминирующим в постсоветском образовательном пространстве (по крайней мере, на уровне программных документов и деклараций) культурно-исторической концепции и деятельностному подходу не доставало для успешной

ИМЕННО АНАЛИЗ ЧЕРЕЗ ОПТИКУ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОВОРОТА ПОЗВОЛЯЕТ ОБНАРУЖИТЬ РАЗРЫВЫ МЕЖДУ ДЕКЛАРИРОВАННЫМИ ЦЕЛЯМИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОЖИДАНИЯМИ ОТ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

³ Отметим, что понятия «человеческий потенциал» и «человеческий капитал» введены американским экономистом Т. Шульцем в 1970-е гг. В Нобелевской речи 1979 г. он дал такую формулировку: «Все человеческие ресурсы и способности являются или врожденными, или приобретенными. Каждый человек рождается с индивидуальным комплексом генов, определяющим его врожденный человеческий потенциал. Приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть вложениями, мы называем человеческим капиталом» (цит. по: [Давлашеридзе, 2010]).

реализации в образовательную практику именно антропологической основы, позволяющей не просто соединить прогрессивные идеи с повседневными жизненными практиками, но и вовремя отразить причины препятствий и возможного сопротивления образовательным реформам. Для этого необходима антропологическая критика — экспертиза с социально-антропологических позиций. Ведь одна из экспертных задач антропологии — это способность помыслить иначе, увидеть мир с иных позиций, понять иное [Eriksen, 2006].

Антропологически ориентированная педагогика противопоставляется «дидактической педагогике, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчужденных от образовательного субъекта; деятельностной педагогике, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности» [Попов, 2009, с. 12]. Помимо этого, образование в качестве «практики развития человеческого потенциала» требует реорганизации всего образовательного пространства в свете современных гуманистических и антропологических идей [Там же].

Однако, несмотря на то что педагогическая антропология в постсоветском дискурсе отличалась разнообразием трактовок, антропология продолжала рассматриваться в ее контексте довольно однозначно: как учение о природе и сущности человека применительно к проблемам образования и воспитания.

Список источников | References

1. Ананьев Б. Г. (1969). Педагогическая антропология К. Д. Ушинского и ее современное значение. Вопросы психологии, (2), 4–16.
2. Ананьев Б. Г. (2000). Проблемы педагогической антропологии. Человек как предмет познания. М.: Наука, 257–267.
3. Ананьев Б. Г. (1965). Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии). Советская педагогика, (1), 24–36.
4. Антонов К. М. (1999). Философское наследие И. В. Киреевского: антропологический аспект. Дисс. ... канд. философ. наук.
5. Асмолов А. Г. (2012). Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение. 447 с.
6. Белянин М. Ю. (2007). Художественная антропология позднего Л. Н. Толстого. Дисс. ... канд. филолог. наук.
7. Бернукевич Т. В. (2000). Проблема человека в социально-философских построениях русского космизма (Н. Ф. Федорова, К. Э. Циолковского, В. И. Вернадского). Дисс. ... канд. философ. наук. Улан-Удэ.
8. Бехтерев В. М. (1997). Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК. 416 с.
9. Бим-Бад Б. М. (1994а). Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике (первая половина двадцатого века): Автореф. дис. в виде науч. доклада на соиск. учен. степени доктора пед. наук. (13.00.01). М. 49 с.
10. Бим-Бад Б. М. (2018). Герменевтический метод в педагогической антропологии (на примере взаимосвязи педагогики и медицины). Историко-педагогический журнал. (4), 52–61.
11. Бим-Бад Б. М. (1988). О перспективах возрождения педагогической антропологии. Советская педагогика, (11), 38–43.
12. Бим-Бад Б. М. (1994b). Педагогическая антропология. Программа курса. М.: Изд-во Российского открытого университета (РОУ). 36 с.
13. Бим-Бад Б. М. (1998). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: УРАО. 576 с.
14. Братусь Б. С. (1997). К проблеме человека в психологии. Вопросы психологии, (5), 3–19.
15. Вельмога Г. К. (1999). Философская антропология русского анархизма, М. А. Бакунин и П. А. Кропоткин: сравнительный анализ. Дисс. ... канд. философ. наук.
16. Владимиров Т. К. (2008). Проблема человека в религиозной философии П. Я. Чаадаева. Дисс. ... канд. философ. наук. Санкт-Петербург.
17. Вознюк Н. А. (2011). Антропологические идеи в философском наследии Ф. А. Степуна. Дисс. ... канд. философ. наук. Мурманск.
18. Вознюк Н. А. (2010). Проблема человека в философии Ф. А. Степуна. Вестник МГТУ, 13(2), 337–341.
19. Вязинкин А. Ю. (2018). О некоторых аспектах антропологии А. И. Герцена. Социально-гуманитарные знания, (8), 379–389.
20. Гелашвили И. Н. (2003). Философско-антропологические воззрения К. Н. Вентцеля. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
21. Герасимов Н. И. (2013). Проблема человека в творческом наследии П. А. Кропоткина. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
22. Гумбольдт В. (2003). О пределах государственной деятельности. М.: Социум, Три квадрата.
23. Гуртовенко Г. А. (1998). Философская антропология С. Л. Франка. Дисс. ... канд. философ. наук.
24. Гусельцева М. С. (2019). Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. М.: Акрополь. 375 с.
25. Давлашеридзе Н. (2010). Лауреат Нобелевской премии по экономике Теодор Шульц о роли человеческого капитала в преодолении проблем бедности. https://www.researchgate.net/publication/316854614_laureat_nobelevskoj_premii_po_ekonomike_teodor_sulc_o_rol_i_celoveceskogo_kapitala_v_preodolenii_problem_bednosti (дата обращения: 28.06.22).
26. Данилюк А. Я. (2003). Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции. Педагогика, 1, 82–88.

27. Добрынин А. И. (ред.). (1999). Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. СПб.: Наука. 309 с.
28. Доля О. В. (2010). Философско-антропологические вопросы воспитания и образования в работах Н. И. Пирогова. Регионология, 3(72), 260–268.
29. Зайцева Т. Б. (2015). Художественная антропология А. П. Чехова: экзистенциальный аспект: Чехов и Киркегор. Дисс. ... д-ра филолог. наук. Екатеринбург.
30. Захаров М. Л. (2008). Антропологические и антропокосмические воззрения А. Л. Чижевского. Вестник МГТУ, 11(4), 732–736.
31. Звонова Е. В. (2015). Философско-антропологические воззрения А. Л. Чижевского. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
32. Зеньковский В. В. (1996). Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс. 272 с.
33. Зюев Н. Ф. (2019). Антропологические воззрения Питирима Сорокина. Человек. Культура. Образование, 1(31), 103–126.
34. Ильяшенко Е. Г. (2003). Становление педагогической антропологии в России: этапы развития, особенности современных подходов. Дисс. ... канд. педагогич. наук. Москва.
35. Коджаспирова Г. М. (2005). Педагогическая антропология: учебное пособие. М.: Гардарики. 287 с.
36. Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж. Ж., Песталотти И. (1998). Педагогическое наследие. Хрестоматия. М.: Педагогика.
37. Коновалов К. В. (2011). Антропология и гносеология Максима Грека. Дисс. ... канд. педагогич. наук.
38. Корнетов Г. Б. (1993). Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М.: ИТПИМИО РАО. 135 с.
39. Корнетов Г. Б. (1998). Историко-педагогическое познание на пороге XXI века: перспективы антропологического подхода. Владимир.
40. Корнетов Г. Б. (2003). От первобытного воспитания к гуманитарному образованию. М.: УРАО. 216 с.
41. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. (1999). Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса. Известия Российской академии образования, 3, 10–22.
42. Кравченко В. В. (2019). Философско-антропологические воззрения В. Ф. Одоевского в контексте религиозно-мистических идей XIX века. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки, 3, 114–123.
43. Кузнецов А. Н. (2007). Проблема человека в трудах русских революционных демократов в 30–60-е годы XIX века. Дисс. ... канд. философ. наук. Мурманск.
44. Лавров П. Л. (1965). Что такое антропология. Избранные произведения: в 2 т. М.: Мысль. с. 463–492.
45. Леонтьев Д. А. (ред.). (2011). Личностный потенциал. Структура и диагностика. М.: Смысл. 680 с.
46. Малиновская С. В. (2009). Антропологическое наследие С. Л. Франка как ресурс развития современной гуманитарной культурологии. Дисс. ... канд. культурологии. СПб.
47. Миронов Д. А. (2007). Этико-антропологические воззрения И. М. Сеченова. Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 20(49), 132–136.
48. Миронов Д. А. (2008). Этико-антропологические воззрения русских физиологов второй половины XIX века. Дисс. ... канд. философ. наук.
49. Новиков Н. И. (1959). О воспитании и наставлении детей. Новиков Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз. с. 89–177.
50. Орлов А. А. (2018). Антропологические основания педагогических воззрений Л. Н. Толстого. Наследие Л. Н. Толстого в парадигмах современной гуманитарной науки. Сборник материалов XXXVI Международных Толстовских чтений, посвященных 190-летию со дня рождения Л. Н. Толстого. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. С. 50–53.
51. Панова О. И. (2007). Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия. Дисс. ... канд. пед. наук.
52. Петровский А. В. (ред.). (1989). Новое педагогическое мышление. М.: Изд-во «Педагогика». 280 с.
53. Петрунина Т. А. (2004). Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв. Дисс. ... д-ра философ. наук.
54. Пичугина В. К. (2009). Антрополого-педагогические концепции в России второй половины XIX – начала XX века. Дисс. ... канд. педагогич. наук. Москва.
55. Попов А. А. (2003). Развитие человеческого потенциала: правовые рамки и управленческие практики. Материальная база сферы культуры. Форум «Стратегии регионального развития». Социальные и гуманитарные стратегии. Научно-информационный сборник, 4. Казань: РГБ. С. 66–76.
56. Попов А. А. (2009). Социально-философские основания современных практик открытого образования. Автореферат дисс. ... доктора философ. наук. Томск.
57. Прасолов М. А. (2001). Социально-философские и антропологические воззрения Петра Евгеньевича Астафьева, 1846–1893 гг. Дисс. ... канд. философ. наук. Москва.
58. Рогожникова В. Н. (2008). Философско-антропологические основания метафизики всеединства (социально-философский анализ воззрений Вл. Соловьева). Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
59. Рубинштейн М. М. (2008). О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II. М.: ИД «Территория будущего».
60. Рубинштейн С. Л. (2003). Бытие и сознания. Человек и мир. СПб.: Питер.
61. Савинков С. В. (1994). Антропология Герцена 30–40-х годов как жизненная и творческая задача. Дисс. ... канд. филолог. наук. Воронеж.
62. Самрина Е. В. (2020). Философско-антропологические воззрения Г. Ф. Миллера и сибирские народы в XIX в. в схеме общественного развития. Гуманитарные научные исследования, 6. <http://human.snauka.ru/2020/06/27372> (дата обращения: 15.09.2020).

63. Сараева Е. Л. (2014). Проблематика «личности» в письмах В. Г. Белинского начала 40-х гг. XIX в. Ярославский педагогический вестник, I(1), 7–21.
64. Сатухин В. И. (2017). Традиции персонализма в России: философская антропология П. А. Некрасова. Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
65. Смирнова Н. Б. (2011). Антропологические и аксиологические основы педагогических воззрений В. В. Зеньковского. Дисс. ... канд. педагогич. наук.
66. Соловейчик С. Л. (1989). Педагогика для всех: Кн. для будущих родителей. М.: Дет. лит. 367 с.
67. Соловейчик С. Л. (2017). Человек свободный. Манифест. Соловейчик С. Л. Талант свободы. Заметки к манифесту «Человек свободный». М.: Первое сентября, 75–86.
68. Старцева И. А. (2002). Педагогическая антропология В. А. Сухомлинского: опыт воспитания человеческой индивидуальности: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург. 231 с.
69. Стоюнин В. Я. (1991). Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 367 с.
70. Торнуев А. С. (2005). Философская антропология Л. М. Лопатина. Дисс. ... канд. философ. наук. СПб.
71. Удалова Н. Е. (2017). Этико-антропологические воззрения Дмитрия Веневитинова. Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1(21), 39–44.
72. Ушинский К. Д. (2004). Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС. 576 с.
73. Федчин В. С. (2014). Социально-антропологические идеи в теоретическом наследии П. Л. Лаврова. Евразийство и мир, 3, 93–110.
74. Фролов И. Т. (Ред.). (1999). Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. М.: Эдиториал УРСС. 173 с.
75. Чернышевский Н. Г. (2013). Антропологический принцип в философии. «Очерки вопросов практической философии». Сочинение П. Л. Лаврова. Изд-во «Лань». 40 с.
76. Элиас Н. (2001). Общество индивидуумов. М.: Практис.
77. Юдин Б. Г. (Ред.). (2007). Человеческий потенциал как критический ресурс России. М.: ИФРАН. 175 с.
78. Ядов В. А. (2009). Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: Курс лекций для студентов магистратуры по социологии. СПб.: Интерсоцис. 138 с.
79. Яркина Т. Ф. (1979). Критический анализ состояния и тенденции развития буржуазной педагогики в ФРГ. М.: Педагогика. 216 с.
80. Яркина Т. Ф. (1968). Педагогическая антропология за рубежом. Советская педагогика, 12, 143–146.
81. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. (2004). Социальная антропология. Ростов-на-Дону: Феникс.
82. Eriksen T. H. (2006). Engaging Anthropology: The Case for a Public Presence. Oxford: Berg.

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

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 pr., 119606, Moscow, Russian Federation. E-mail mguseltseva@mail.ru

ABSTRACT The anthropological turn is considered within the conceptual frameworks of cultural-analytical and transdisciplinary approaches. From the perspective of the cultural-analytical approach, it is shown that in the formation of social knowledge in the history of Russian science, anthropological, humanistic, and cultural-psychological traditions were not concentrated within a particular direction but represented diffuse, scattered, and mixed intellectual movements. In this context of the evolution of social knowledge, pedagogical anthropology represented the strongest aspect of the Russian intellectual tradition in studying the holistic human in the conditions of their social existence. This circumstance leaves room today for reconstructions of non-canonical histories of social knowledge - anthropological, anthropological-pedagogical, cultural-psychological, humanistic concepts, etc. At the same time, the absence of institutionalization and rigid disciplinary structure ensured the survival of anthropological, cultural-psychological, and humanistic ideas in unfavorable political contexts, with the strengthening of authoritarian and totalitarian tendencies. When suppressing certain intellectual movements or scientific directions (such as teaching philosophy in the 1850s or the development of pedagogy in the mid-1930s), marginalized trends and concepts often continued their latent development under other names in adjacent disciplinary areas. Due to these socio-political circumstances, such scientific directions as cultural, social, and psychological anthropology could not emerge in the evolution of Russian social knowledge in the 19th and 20th centuries. However, related ideas and humanistic tendencies were partly realized in the intellectual movement of pedagogical anthropology. It is emphasized that it was pedagogical anthropology that integrated the diversity of anthropological, cultural-psychological, and humanistic representations, becoming almost the main stream for synthesizing ideas of human knowledge.

KEY WORDS Methodology, cultural-analytical approach, transdisciplinary approach, anthropological turn, education, pedagogical anthropology, social practices, personality, latent traditions