

ФИЛОСОФСКИЕ, АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ

Т.А. Петрунина

Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX в.*

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Философское знание традиционно несет в себе систему представлений о человеке, антропология – неотъемлемая часть любой философской концепции. Традиционно философскими являются проблемы сущности человека, смысла его бытия, цели существования. Философия пытается дать обобщенные представления о человеке, показать, какое место занимает он в структуре бытия. Философская антропология позволяет воссоздать целостный образ человека посредством анализа противоречивых аспектов его природной сущности.

Философское знание всегда оказывало значительное влияние на формирование педагогических представлений и теорий. Именно антропологические аспекты философского знания являлись областью взаимодействия философии и педагогики: обобщенные представления о человеке, о его природе, о смысле и цели его бытия, о месте в мироздании лежали в основе воззрений на сущность, цели, задачи педагогики. В явной или неявной форме философская антропология присутствует в основании всех педагогических теорий и систем. Исследование влияния философских идей на формирование педагогических представлений позволяет глубже понять суть последних, выявляет взаимосвязи педагогики внутри культуры, делает более явным процесс обмена идеями и культурного пространства.

Необходимость анализа взаимосвязи педагогики и философской антропологии обусловлена не только познавательным интересом, но и проблемами, стоящими перед современной отечественной педагогикой. В отечественной педагогике идет процесс формирования педагогической парадигмы. Это проявляется в отсутствии продуманных педагогических кон-

* Работа защищена в Екатеринбурге в 2005 г.

цепций, скрепляющих в некоторую целостность идеи, возникшие на основе множества педагогических фактов и обширной практики. Нет общепринятых принципов, представлений, методов, которыми могли бы руководствоваться педагоги как в теоретических изысканиях, так и на практике.

Ситуация методологического вакуума в педагогике имеет множество причин. Одна из них – отказ от ранее принятой в качестве единственно возможной философской теории. С одной стороны, это благотворно повлияло на развитие педагогики, так как обозначилась степень свободы, прежде невозможная, а с другой – привело к определенной растерянности, которая всегда сопровождает на первых порах ситуацию свободы. Положение современной отечественной педагогики явно демонстрирует насущную необходимость философских обоснований педагогической теории и практики. Именно в этом направлении идут поиски в современной российской педагогической теории.

В течение последних двух десятилетий наблюдалось усиление гуманистического подхода в педагогике. Рост гуманистических тенденций явился реакцией на прежний антигуманизм, отсутствие свободы, возможности творчества в области педагогики. Традиционный гуманизм до сих пор несет в себе значительный потенциал мировоззренческих и философских идей, но в настоящее время он не может быть оценен как адекватная основа существующей педагогической реальности. Необходимо уже сейчас вести поиск тех мировоззренческих установок и философских идей, которые могут стать базовыми для новой, еще не сформировавшейся до конца педагогической парадигмы.

Поиски современной педагогической парадигмы ведут к уточнению философско-антропологических постулатов педагогики. Анализ антропологических представлений, лежащих в основе педагогических теорий, созданных в прошлом, может помочь в этом сложном поиске фундамента современной педагогики. Прошлое нашей философии, педагогики, культуры в целом богато плодотворными идеями, которые не были вполне реализованы в свое время, но могут дать мощный импульс для развития современной мысли. Восстановление традиций не только возможно, но и необходимо.

Объект исследования – отечественные педагогические концепции XIX – начала XX в.

Предмет исследования – философско-антропологические представления как основа и источник создания педагогических концепций XIX – начала XX в.

Цель исследования – выявление и анализ философско-антропологической базы педагогических теорий XIX – начала XX в.

Задачи исследования:

1. Изучить роль философского знания в формировании антропологических оснований педагогики.

2. Исследовать предмет педагогической антропологии, определить ее место в системе педагогических наук, выявить философскую составляющую педагогической антропологии.

3. Провести анализ отечественных педагогических концепций XIX – начала XX в. и выявить их философско-антропологические детерминанты, в частности:

- осмыслить роль христианской антропологии в формировании педагогических воззрений отечественных мыслителей XIX – начала XX в.;
- рассмотреть систему философско-антропологических воззрений П.Д. Юркевича как основание его педагогических представлений;
- проанализировать влияние философских идей на формирование педагогической антропологии К. Д. Ушинского;
- определить роль представлений о сущности человека в развитии светской педагогики XIX – начала XX в.;
- исследовать решение проблемы смысла жизни в отечественной философии образования на основе анализа педагогических концепций Н.И. Пирогова, Л. Н. Толстого, В. В. Зеньковского.

4. Разработать концептуальные положения взаимосвязи и взаимообусловленности отечественной философской антропологии и педагогики XIX – начала XX в.

Состояние разработанности проблемы. На протяжении нескольких последних десятилетий в отечественной педагогике, философии, психологии антропологическая проблематика находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено и своеобразным «антропологическим бумом», и реальными проблемами нашего времени.

Прежде всего, антропологические аспекты проблем педагогики исследуются в рамках философии образования. В 90-е гг. XX в. в России усиливается интерес к философским проблемам образования. Это вызвано

пониманием того, что педагогика нуждается в мировоззренческих ориентирах, что ее принципы, цели, методы в значительной мере зависят от целостных представлений о человеке, философских интерпретаций социума и личности. Различные аспекты философии образования исследуются в работах Н.Г. Алексева, С.Л. Ан, Л.А. Беляевой, Б.М. Бим-Бада, Б.Л. Вульффонсона, Б.С. Гершунского, В.И. Додонова, Б.В. Емельянова, Г.Л. Ильина, Г.Л. Комиссаровой, Л.М.Лузиной, Ф.Т. Михайлова, В.И. Паршикова, А.П. Огурцова, В. М. Розина, Е. И. Сильновой, Л. Я. Степашко, Л. В. Хазовой, В.В. Чистякова, В.Д. Шадрикова, В.С. Швырева, Г.П. Щедровицкого.

При различном понимании научного статуса и предметной области философии образования большинство исследователей признают, что философия образования выявляет предельные, мировоззренческие основы и установки педагогической теории и практики, осуществляет рефлекссию смысла, целей, идеалов образования, изучает фундаментальные закономерности функционирования и развития образования.

Философия образования включает в себя антропологическую проблематику и в этой области исследования пересекается с педагогической антропологией, которая изучает различные антропологические аспекты процесса образования.

Исследованию проблем педагогической антропологии посвящены работы ряда современных отечественных специалистов в области педагогики и философии. Среди них можно назвать имена С.А. Ан, Б.Г. Ананьева, Л.А. Беляевой, Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, В.А. Вялых, В.И. Додонова, С.Ф. Егорова, Б.В. Емельянова, В.И. Журавлева, И.Б. Котовой, В.Б. Куликова, В.И. Максакова, В.Г. Пряникова, З.И. Равкина, Г.И. Рахлевско, И.Н. Сиземской, В.В. Чистякова, Е.Н. Шиянова. В их работах констатируется необходимость философско-антропологического анализа педагогических концепций прошлого и настоящего, показана плодотворность взаимовлияний философии и педагогики, описаны различные подходы в понимании проблемного поля педагогической антропологии, ее объекта и предмета.

В отечественной истории педагогики множество исследований посвящено творчеству выдающихся русских педагогов XIX – начала XX в., в них анализируются различные аспекты педагогических воззрений, в том числе и философско-антропологические.

Творчество К.Д. Ушинского с точки зрения его антропологических идей изучалось Б.Г. Ананьевым, Е.П. Белозерцевым, Н.К. Гончаровым, С.Ф. Егоровым, Б.В. Емельяновым, Л.Н. Исаевым, Г.С. Костюком, В.Б. Куликовым, Д.О. Лордкипанидзе, С.И. Масловым, Н.Д. Наумовым, А.И. Пискуновым, В.Я. Струминским, И.А. Френкелем. В их работах подчеркивается новаторский для середины XIX в. характер педагогических исканий К. Д. Ушинского, исследуются философские и методологические основания его педагогики, важнейшие идеи педагогической антропологии.

Философские и антропологические идеи, представленные в педагогике Д. Юркевича, исследовались Г.Б. Бухваловой, Т.А. Гололобовой, Б.В. Емельяновым, А.А. Никольской. Выявлены христианские основы педагогической концепции мыслителя, исследованы его представления о сущности обучения и воспитания, обусловленные антропологическими воззрениями философа.

Более широко в плане философско-антропологической проблематики исследовано философское и педагогическое наследие Л.Н. Толстого. Е.И. Рачин рассматривает истоки и эволюцию мировоззрения Л.Н. Толстого, В.Ф. Асмус изучает его философско-мировоззренческие и этические представления; целостный анализ религиозно-философских взглядов писателя был осуществлен И.И. Виноградовым. Работы Н.В. Кудрявой посвящены аксиологическим и экзистенциальным аспектам творчества Л.Н. Толстого. В.А. Вейкшан, М.Н. Дудина, Н.С. Козлова, А.А. Кудишина, М.А. Лукацкий, И.А. Некрасов в своих работах дают обстоятельный анализ своеобразной философии образования Л.Н. Толстого.

Многогранная научно-педагогическая деятельность П.Ф. Каптерева освещена в ряде работ современных исследователей. Ведущие положения его педагогической теории проанализированы в работах И.Н. Андреевой, С.Ф. Егорова, А.М. Гольдиной, П.А. Лебедева, Е.Л. Мищенко, Ж.Г. Тамбиевой. В них преимущественно изучаются мировоззренческие идеи, сыгравшие значительную роль в педагогическом творчестве П.Ф. Каптерева. Т.Я. Филановская исследовала культурно-антропологические основания концепции семейного воспитания педагога. Б.Г. Ананьевым и Г.М. Махмудовым проведен анализ психологических воззрений педагога. Философско-антропологические представления П.Ф. Каптерева пока не стали предметом специального исследования в истории и философии образования.

Идеи христианской антропологии в педагогической системе В.В. Зеньковского рассматриваются в работах Б.В. Емельянова, Т.А. Гололовой, А.Е. Лихачева, П.Д. Наумова, В.М. Мальцевой, И.Н. Сиземской, где представлен детальный анализ как философских, так и педагогических воззрений мыслителя, а также выявлены их взаимосвязи.

Анализ работ, посвященных философским основам педагогики, позволяет сделать вывод о том, что проблемы философии образования, педагогической антропологии вызывают большой интерес и активно исследуются в современной философии и педагогике. Вместе с тем до сих пор связь между философией и педагогикой, скорее, декларируется: пока нет работ, в которых эти отношения были бы проанализированы на примере конкретных философских и педагогических теорий. До сих пор недостаточно полно исследовано, как философско-антропологические представления позволяют выстраивать педагогическую концепцию, определяют сущность, цели и методы педагогической деятельности.

В истории отечественной педагогики, несмотря на множество исследований, посвященных различным аспектам творчества выдающихся педагогов прошлого, менее всего разработаны проблемы взаимосвязи представлений о сущности человека, смысле его бытия и педагогических идей. При анализе содержания той или иной педагогической концепции, как правило, эта взаимосвязь не становится предметом глубокого изучения.

Методологические основы исследования. Проблемный подход являлся основополагающим при проведении данного исследования. Аргументом для этого явилось то, что процесс формирования педагогической мысли в России был изначально противоречив и сложен: различные мировоззренческие установки, противоположные антропологические воззрения, несовместимые друг с другом трактовки природы педагогического знания характерны для российской педагогики XIX – начала XX в. Процесс формирования отечественной философии образования также отражает эту изначальную противоречивость. Он может быть представлен как постепенное приближение к решению ключевых вопросов педагогики о сущности, смысле и цели педагогической деятельности в связи с философско-антропологическими проблемами – проблемами сущности человека, смысла его жизни, цели человеческого существования.

Проблемный подход, успешно разрабатываемый в последние несколько десятилетий как отечественными, так и западными специалистами

в области методологии науки (Л. Лаудан, П.В. Копнин, С. Тулмин), может быть успешно применен и в области философского исследования (Б.В. Емельянов, К.Н. Любутин, И.С. Нарский, Т.И. Ойзерман).

Можно выделить ряд методологических принципов, на которых основывается проведенное исследование.

Принцип историзма предполагает, что современное состояние философии образования рассматривается как закономерный результат предшествующего развития исследований проблем человека в связи с проблемами педагогики. Труды В.В. Зеньковского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича и других выдающихся педагогов XIX – начала XX в. содержат идеи, которые стимулируют современные исследования в области философии образования и могут явиться базой для возрождения традиции антропологических исследований в области педагогики.

Принцип единства логического и исторического связан с принципом историзма и предполагает рассмотрение основных понятий и категорий как становящихся в процессе исторического развития. Понятия «философия образования», «педагогическая антропология», «человек воспитуемый» и «человек воспитующий» до сих пор находятся в состоянии становления. Их содержание может быть рассмотрено в историческом контексте. Такого рода анализ плодотворен и необходим для дальнейшего развития исследований в философии образования.

Принцип системности позволяет исследовать философско-антропологические основы педагогики как целостную, внутренне взаимосвязанную систему представлений о человеке, составляющую фундамент определенной педагогической теории. Принцип системности необходим при изучении сложных культурно-исторических явлений, какими являются антропологические и педагогические концепции прошлого, для анализа и обобщения многообразного и сложного по содержанию материала, для выявления тенденций и закономерностей, характерных для процесса становления и развития отечественной педагогической мысли.

Принцип синкретизма требует рассмотрения творчества того или иного представителя отечественной культуры во всей его целостности. Синкретизм в контексте данной работы рассматривается как «неслиянное» единство философии и педагогики, характерное для российской культуры XIX – начала XX в. и проявившееся наиболее ярко и творчестве

Г.С. Сковороды, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, П.Д. Юркевича, Л.П. Толстого, В.В. Зеньковского.

Теоретические источники исследования. Исследование проводилось с учетом концепций философской антропологии, в контексте истории отечественной философии, истории педагогики, философии образования. Это связано с многоаспектностью исследуемого материала, синкретическим характером творчества мыслителей, чьи труды анализируются в работе.

Антропологические концепции, представленные в работах русских философов XIX – начала XX в. (Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Л. Франк), а также западных мыслителей XX в. (А. Маслоу, Э. Кассирер, М. Шелер, Э. Фромм), идеи И.И. Булычева, К.Н. Любутина, М.К. Мамардашвили, Б.В. Маркова позволили осмыслить современное состояние философско-антропологических исследований.

При анализе творчества русских мыслителей прошлого использовались теоретические положения о национальных особенностях русской философии, классификация ведущих направлений отечественной философской мысли, представленные в историко-философской концепции В.В. Зеньковского. Результаты фундаментальных исследований по истории русской философии, представленные в работах Б.В. Емельянова, послужили основой для постановки ряда проблем, позволили расширить круг имен и источников, используемых в исследовании.

Педагогический аспект исследуемых проблем анализируется при изучении творчества выдающихся представителей русской культуры XIX – начала XX в. Педагогические воззрения Г.С. Сковороды и славянофилов трактуются как один из источников создания К.Д. Ушинским его педагогической антропологии; труды Н.И. Пирогова, П.Д. Юркевича, В.И. Несмелова, Л.Н. Толстого, В.В. Зеньковского представлены как источники идей христианской педагогики; исследование светского варианта педагогической антропологии основывается на изучении работ П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, П.Ф. Лесгафта.

В работе рассматриваются современные исследования в области философии образования и педагогической антропологии. Трактовка понятия «педагогическая антропология», анализ принципов и оснований выделения педагогической антропологии в самостоятельную область исследования, подход к другим спорным вопросам осуществляются в тесной связи с идеями, высказанными в работах С.А. Ан, Б.Г. Ананьева, Л.А. Беляевой,

Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, В.А. Вялых, В.И. Додонова, С.Ф. Егорова, Б.В. Емельянова, В.И. Журавлева, И.Б. Котовой, В.Б. Куликова, В.И. Максакова, В.Г. Пряникова, З.И. Равкина, Г.И. Рахлевской, И.Н. Сиземской, В. В. Чистякова, Е. Н. Шиянова.

Основное содержание работы

Антропологические исследования XX в. оказались чрезвычайно плодотворными. Достижения естественнонаучной, социально-культурной, исторической, философской антропологии были впечатляющими. Тем не менее исследователи констатируют, что к началу XXI столетия возник антропологический кризис, который выражается в смене антропологических парадигм.

Причина такого положения дел, несомненно, кроется в «коренной субстанции» исследуемого предмета – в человеке. Попытки «схватить в понятиях» сущность человека, определить его природу посредством выделения атрибутов его существования пока не привели к успеху. Такого рода систематические исследования, в основе которых лежала традиционная научная и философская методология, предпринимались на протяжении всего XX в. Мыслители пытались определить сущность человека, выявляя такие его атрибуты, как дух (М. Шелер), способность к трансценденции (С. Булгаков), отношение к Богу (П. Бердяев), любовь (Э. Фромм), способность к символизации реальности (Э. Кассирер), свобода (М. Мамардашвили). Но, как оказалось, сущность человека не поддается аналитическому расчленению, построение системы доминантных характеристик человека через выявление отдельных его атрибутов приводит к тому, что сам «смысл» человека ускользает от исследователя.

Таким образом, пока антропологии не удастся создать целостный образ человека. Это объясняется как природой самого человека, так и пороками традиционной методологии, которая не позволяет воссоздать образ человека во всей его целостности.

В современной антропологии, как, на наш взгляд, верно отмечает И.И. Булычев, тенденция дифференциации преобладает над тенденцией интеграции (И.И. Булычев, 1993). Процесс «отпочкования», выделения из единого проблемного поля все новых и новых антропологических дисциплин настоятельно требует синтеза и интеграции полученных знаний о че-

ловеке. Для этого необходима выработка иного мировоззренческого основания антропологической парадигмы, в которой бы иначе, чем прежде, трактовались природа человека, смысл его существования, цель его бытия.

Отказ от антропоцентризма связан с идеей самоотрансценденции человека (П. А. Бердяев, Л. Маслоу, Ф. Ницше, В. Франкл); существование человека, его познание самого себя, его творческая деятельность возможны лишь при условии выхода человека за пределы собственного существования, своих возможностей, своей ограниченности. Познание человека в его сегодняшних пределах – это познание себя «вчерашнего». Становление человека предполагает постоянную самоотрансценденцию – только так возможно и развитие.

Важной методологической проблемой современной антропологии является проблема классификации антропологических дисциплин, число которых растет очень быстро.

Можно выделить несколько наиболее важных аспектов человеческого бытия и классифицировать антропологические исследования в соответствии с изучаемыми ими аспектами. Один из важнейших аспектов находится в плоскости взаимоотношений «человек – природа». Человек – природное существо, обладающее собственной биологической структурой, особенностями и свойствами, имеющее свою биологическую «историю». Эти аспекты исследуются прежде всего естественнонаучной антропологией, которая традиционно и называется «антропология». Но отношение «человек – природа» исследуется не только естественнонаучной, но и психологической, философской антропологией.

Человек проявляет свою сущность не только как природное существо, но и как существо социальное. Система взаимоотношений «человек – культура» разворачивается в социальном пространстве бытия человека, при этом человеческая сущность, природа человека, смысл его существования раскрываются посредством существования и взаимодействия индивидуумов, социальных групп, общества в целом. Антропологические проблемы, возникающие в этой сфере, исследуются такими дисциплинами, как философская, историческая, социальная, структурная, психологическая, юридическая антропология.

Есть еще одна сфера бытия человека, которая имеет для него огромное значение, – это взаимоотношения человека с Богом. «Картина» человека будет неполной, а значит, искаженной, если мы исключим этот аспект

человеческого существования из области антропологических исследований. Атеистическая антропология не отстраняется от размышлений о Боге и человеке как существе религиозном. Только Божественное трактуется как эпифеномен человеческого существования.

Существует и религиозная антропология, предмет которой – представления о человеке в рамках религиозного мировоззрения. Священные тексты, богословские труды, религиозная практика содержат антропологические представления, которые играют очень важную роль в системе религиозных верований.

Как видим, выделилось множество сфер антропологического знания, которые можно условно разделить по признакам системы взаимоотношений человека с реальностью, к которым относятся отношения «человек – природа», «человек – культура», «человек – Бог». В зависимости от изучаемого аспекта этих взаимоотношений и выделяется та или иная антропологическая дисциплина.

Философская антропология исследует все аспекты взаимоотношения человека с реальностью. Это связано с природой философского знания, которое пытается охватить бытие в его целостности, выделяя человека как такую часть бытия, которая способна это бытие постигнуть. Такой же синтетический характер носит педагогическая антропология в силу того, что предметом ее исследования является человек в ходе его становления, которое можно представить как процесс установления взаимоотношений человека со всеми сферами бытия: природой, социумом и Богом.

Вряд ли можно согласиться с Б.В. Марковым, который полагает, что наступила постантропологическая эпоха в развитии культуры, что мы сталкиваемся с отказом «от идеи человека как высшей ориентирующей общественное развитие ценности» (Б.В. Марков, 1997). Но, безусловно, правы исследователи, которые констатируют кризис антропологического знания, проявляющийся в необходимости смены антропологической парадигмы. Достижения современной антропологии пока не сложились в единую картину, которая позволила бы воссоздать целостный образ человека.

Педагогическая антропология как самостоятельная область знаний находится в стадии развития, которая характеризуется разнообразием идей и воззрений, отсутствием организации и разногласиями в решении методологических проблем.

Одним из первых исследователей, поставивших вопрос о педагогической антропологии как области познания, был К. Д. Ушинский. Он ввел это понятие в своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Педагог считал, что одним из необходимых условий развития педагогики как искусства воспитания является распространение среди педагогов антропологических знаний, поскольку именно эти знания – основа для воспитания.

Вместе с тем, вводя термин «педагогическая антропология», К.Д. Ушинский нигде не высказывается по поводу того, что педагогическая антропология является особой дисциплиной или автономной сферой научного знания. Анализ разделов работы «Человек как предмет воспитания», посвященных педагогической антропологии, показывает, что К.Д. Ушинский трактовал понятие «педагогическая антропология» как общую антропологическую основу педагогической теории и практики.

Идею необходимости поиска антропологического основания педагогики, высказанную К. Д. Ушинским, мы находим в других педагогических концепциях дореволюционной России. Специально она не обсуждалась в педагогических дискуссиях того времени, но любое серьезное исследование в области педагогики сопровождалось обоснованием из области философии, психологии, физиологии, социологии, статистики. Это обусловило высокую теоретическую культуру российской педагогической науки второй половины XIX – начала XX в.

В отечественной педагогике послереволюционного периода на протяжении десятилетий педагогическая антропология не привлекала к себе внимания. Но иное положение дел наблюдалось в зарубежной педагогике.

Так, в 20-е гг. XX в. в Германии формируются идеи, связанные с созданием педагогической антропологии.

Г. Ноль не полагал необходимым выделение педагогической антропологии в особую сферу исследования, но ввел антропологический принцип в педагогику. Его последователи и ученики (О. Больнов, И. Дерболав, В. Лох, Г. Рот и др.), каждый по-своему, реализовали антропологический подход в педагогической теории.

Первая попытка возрождения отечественной педагогической антропологии была предпринята в 1970-е гг. Б.Г. Ананьевым в связи с анализом проблемы человека в психологии. В статье «О человеке как субъекте и

объекте воспитания» он поднял вопрос о создании педагогической антропологии как специальной научной дисциплины.

В 80 – 90-е гг. XX в. отечественная педагогика пережила период значительных изменений, как в теоретических исследованиях, так и в практике. Кардинально изменилась концепция образования, в которой доминирующее положение заняли гуманистические принципы, личностно ориентированный подход. В этих условиях закономерно возрождение исследований, связанных с педагогической антропологией.

С одной стороны, предмет педагогической антропологии трактуется очень широко, вплоть до полного совпадения с предметом педагогической науки в целом, с другой – проявляется стремление сделать педагогическую антропологию относительно самостоятельной дисциплиной в системе педагогических или антропологических наук. На наш взгляд, попытки более узко и определенно сформулировать предмет педагогической антропологии как самостоятельной дисциплины пока не удаются, что говорит об определенных трудностях, связанных с объектом исследования – человеком.

Человеческая сущность сложна и многомерна, многообразны формы ее проявления, поэтому трудно согласовать и определить взаимосвязи результатов исследований в различных областях постижения человека. Интегрирующую роль в этом процессе традиционно выполняет философия, в частности философская антропология. Именно она обладает возможностями обобщения данных конкретных наук, способностью встраивать их в целостную картину мира, формировать целостное представление о человеке и его положении в мироздании. Философия, рефлектируя над самой возможностью познания человека и способами этого познания, играет роль методологии, указывая познавательные и мировоззренческие ориентиры в сложном процессе постижения человеком своей собственной сущности, смысла и цели его существования. Что касается положения дел в современной философской антропологии, то, скорее, придется говорить о ее кризисе, о больших трудностях в создании целостного образа человека.

Таким образом, педагогическая антропология в нашей работе понимается как целостная, внутренне взаимосвязанная система представлений о человеке, лежащая в основе определенной педагогической теории и играющая мировоззренческую, методологическую и системообразующую роль в создании и функционировании этой теории.

Современное состояние педагогической антропологии, по нашим оценкам, характеризуется нечеткостью определения ее предмета, принципов, методов и средств исследования, неясностью проблемного поля, целей и задач исследования. Поэтому при решении этих проблем значительную пользу может принести анализ антропологических представлений, которые сыграли важную роль в создании педагогических теорий в прошлом. Отечественная история педагогики, так же как и история философии, дает богатый материал для такого анализа.

Изучение антропологических традиций в российской педагогике XIX – начала XX в. важно не только в целях воссоздания более полной картины ушедшей культуры; оно может сыграть конструктивную роль в разработке новых, современных педагогических концепций.

В различные исторические эпохи в отечественной педагогике ставились различные цели воспитания, по-разному понималась сущность педагогической деятельности. И это в значительной степени зависело от того, какой идеал человека господствовал в данную эпоху, каким виделся человек педагогам того времени. В середине XIX в. педагоги стали ощущать необходимость осознания того, какие представления о человеке лежат или должны лежать в основе их практики. Делаются первые попытки антропологического осмысления педагогики (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский). Именно с этого времени в российской педагогике формируется и развивается традиция антропологических исследований благодаря усилиям не только педагогов, но и отечественных философов и психологов. Впрочем, многообразные представления о человеке в неявном виде присутствовали в отечественной педагогике издавна. Можно проследить влияние этих представлений на формирование педагогической антропологии в России второй половины XIX – начала XX в.

Далее в работе рассматриваются истоки православной педагогики в России. Антропологические воззрения Г.С. Сковороды, И.В. Киреевского, А.С. Хомякова, П.Д. Юркевича легли в основу их педагогических представлений. Этих мыслителей объединяет то, что в основе их педагогических взглядов лежит христианская антропология.

Главный принцип христианской педагогики заключается в том, что основу всякого воспитания составляют любовь, диалог между Богом и человеком, воспитателем и воспитуемым, педагогом и ребенком. Отсюда и основная цель христианского воспитания – «обожение» человека, вопло-

щение образа Божьего в нем. Главная задача воспитания – воспитание любви к Богу и страха Божьего. Страх перед Богом в христианстве понимается иначе, чем в обыденной жизни.

Все эти представления о сущности и процессе воспитания основываются на трактовке человека в христианской культурной традиции, христианской антропологии.

В христианстве человек предстает как единство духа, души, тела (традиция, идущая от апостола Павла). Человек состоит из иерархически соотносящихся сфер: духовной, душевной, телесной. Дух как проявление Божественного в человеке, «искра Божия» определяет все в человеке: его телесное существование, душевные проявления, чувства, волю, разум. Обретение истинного духа есть «обожение», соединение человека с Богом. «Обожение» предполагает живую связь человека с Богом, уподобление его Богу.

Христианские представления о человеке легли в основу российской педагогики XVIII – XIX в., на долгое время определили ее содержание и цели.

Истинную основу философских и педагогических взглядов составляют христианское мировоззрение, глубокая религиозность, мистический склад натуры. Г.С. Сковорода, по признанию историков философии, является первым представителем религиозной философии в русской философской традиции.

Проблема человека, его сущности, смысла его существования является центральной и философии Г.С. Сковороды. Где же сосредоточено в человеке его Божественное начало? Философ считает, что в сердце человека заключена искра Божества. Сердце – одно из основных понятий антропологии Г.С. Сковороды. Здесь он развивает христианскую традицию, связанную с понятием сердца.

Представления Г.С. Сковороды о человеке, несомненно, определили его взгляды на цели и содержание воспитания. В числе его основных педагогических посылок – идеи самопознания и самосовершенствования как целей воспитания. Воспитание понимается мыслителем широко: как процесс приближения к Богу, поиски Бога человеком в себе. Этот процесс длится на протяжении всей жизни. Отсюда понимание самовоспитания и самосовершенствования как приближения человека к образу Божьему, как «обожения».

Самопознание как приближение к Богу, как познание своей сущности является основным способом воспитания, который используется человеком на протяжении всей его жизни.

Антропологическая тенденция в педагогике конца XVIII – начала XIX в. все более усиливается. В творчестве И.И. Бецкого, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева все сильнее звучит мотив человека. Каждый из них по-своему истолковывает смысл и цель человеческой жизни, сущность человеческой природы и ее состав, но для всех них характерны большой интерес к проблемам человека и стремление к их осмыслению.

К началу XIX в. в российской педагогике христианские представления о человеке и идеи христианского воспитания остаются ведущими. На их основе осуществляется педагогическая деятельность. Но все более ощущается потребность в осмыслении этих основ, в осознании национальных особенностей педагогики и культуры в целом. Эти задачи были поставлены и отчасти решены славянофилами.

Самыми яркими представителями славянофильства, бесспорно, являются И.В. Киреевский и А.С. Хомяков.

Для воззрений И.В. Киреевского характерна идея духовной целостности человека. Ни отвлеченное мышление, ни любовь или какое-либо другое чувство, ни созерцание прекрасного, т. е. ни одно отдельное проявление духа, не дают человеку познание истины и не должны руководить им (И.В. Киреевский, 1984).

Приобщение к истинной реальности идет через познание Бога. Разум без веры – это лишь одна из ступеней развития человеческого духа, и не самая высшая. Только при целостном состоянии духа, при единстве веры, разума, чувства происходит познание истины.

В понимании И.В. Киреевского, человек – это существо, объединяющее в духе веру, разум и чувство. Личность человека является частью духовного единства, или Церкви. Но в это единство она (личность) входит как свободная, творческая, автономная.

Такое понимание человека и его личности определили педагогические воззрения мыслителя. Сам И. В. Киреевский не был педагогом в общепринятом смысле этого слова, но его идеи значительно повлияли на развитие российской педагогической мысли середины XIX в.

Он полагал, что преобладание формальной, «логической» образованности, характерное для его времени, приводит к потере цельности бы-

тия человека, к утрате единства его природы. Поэтому задача педагогики состоит в воссоздании этого единства через воспитание способности верить и чувствовать. Более того, мыслитель возлагал на школу такую задачу, как воссоздание некоторой общности, служащей основанием для возникновения истинной Церкви.

Так представления И. В. Киреевского о человеке как целостном существе, о важности в его жизни веры, чувства и разума, соборности позволяют ему сформулировать оригинальные и плодотворные для дальнейшей разработки взгляды на педагогику, воспитание и обучение.

Антропология А.С. Хомякова теснейшим образом связана с его представлениями о Церкви и концепцией соборности. Философ говорит не просто о человеке; в центре его размышлений стоит личность.

Особенно интересна в антропологии А.С. Хомякова идея целостности человека. Человек — это нечто целостное, все стороны его существования важны и необходимы. Они образуют иерархическую структуру. Наиболее важная сторона нашего существования — духовная. Вера и воля составляют жизненно важный центр духовной сферы, «богообразного разума», определяют все остальные способности человека. Личность человека не обладает изначальной целостностью: в нем идет постоянное противоборство духовных сил. И главное, что служит источником внутреннего развития человека, — стремление к Богу, это основа всей духовной жизни личности. Это гнетущее противоречие снимается только в Церкви, в которой торжествует дух свободы и человек приобретает свою целостность. Именно соборность позволяет восстановить целостность человеческой личности и приобрести истинную свободу.

Понимание сущности человека как целостного образования, объединяющего в себе веру, рассудок, волю и нравственность, обусловило представление о сути воспитания. А.С. Хомяков писал, что внутренняя задача русской земли есть проявление общества христианского, православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определяется и сам характер воспитания (Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в., 1990).

А.С. Хомяков одним из первых осознал проблему соотношения общего и специального образования, которая в дальнейшем, после работ Н.И. Пирогова, стала предметом бурного обсуждения в отечественной пе-

дагогике. При анализе этой проблемы мыслитель исходит от понимания человека как целостного существа. По мнению А.С. Хомякова, единство всех сторон человеческой природы, изначальная целостность человеческого ума требуют от процесса образования формирования целостной картины мира, «обобщенного знания».

Основной целью образования он считал не столько передачу знаний, сколько развитие мыслительных способностей. Он указывал, что знакомство с научными истинами отрезвляет страсти и приводит человека к «разумному смирению». Таким образом, А.С. Хомяков был сторонником классического образования и в своих работах отстаивал идею развития целостного человека, воспитания всех сторон человеческой личности, воссоздания изначального, врожденного единства человеческой природы (Хомяков, 1990).

П.Д. Юркевич был самобытным философом, теоретиком психологии, выдающимся педагогом. Им написаны две фундаментальные работы по педагогике, «Чтения о воспитании» и «Курс общей педагогики с приложениями», в которых он системно и аргументированно излагает собственные взгляды на сущность, цели, задачи и методы воспитания. Эти взгляды строятся на глубоких религиозных и философских представлениях о человеке, имеют психологическое обоснование, излагаются с учетом достижений естественных наук того времени.

Религиозное мироощущение, собственный религиозный опыт лежат в основе его философской интуиции, православное мировоззрение определяет принципы его философии, христианские представления о реальности руководят им при попытках сформулировать свои философские взгляды.

В целом философские воззрения П.Д. Юркевича имеют антропологическую ориентацию, что развивает традиции отечественной философии того времени, для которой была характерна антропологическая окраска.

Антропологическая проблематика, интересующая П.Д. Юркевича, разнообразна: проблема сущности человека, его «состава»; проблема смысла его существования и целей жизни; проблема соотношения психического и физического в человеке; проблема развития человека; проблемы нравственности, любви и веры. И все эти вопросы, по мнению мыслителя, могут быть решены в рамках христианской антропологии.

Согласно этому пониманию, человеческая природа трехсоставна, она объединяет в себе тело, душу и дух. Эти сферы находятся в иерархических

отношениях: дух осеняет душу и тело, главенствует, определяя все в человеке; душа заключает в себе искру Божию, находясь ближе к Богу, нежели тело, а последнее, в свою очередь, исполнено греха и несовершенно, поэтому должно быть подчинено духу и душе. Кроме тела и души, человеческая природа несет в себе еще нечто «задушевное» как выражение глубинной сущности человека, глубокое сердце, которого тайны знает только ум Божественный. Это сфера духа, выражение Божественной природы человека. Дух человека проявляется в религиозной вере, сфере нравственности и стремлении к истине и красоте. Эти духовные способности определяются творческой волей Бога. Дух определяет уникальность и неповторимость человеческой личности, обуславливает ее бессмертие (П.Д. Юркевич, 1990).

Философско-антропологические воззрения П.Д. Юркевича непосредственно влияли на формирование его педагогической концепции.

Именно христианское понимание сущности человека позволяет мыслителю утверждать, что только дух человека, выражающийся в стремлении к истине, добру и красоте, является целью человеческой жизни и, соответственно, воспитания. Понимание человека как избранника Божия приводит к тому, что основным стремлением православной педагогики, по мысли П.Д. Юркевича, является стремление запечатлеть личность воспитанника чертами бессмертия, которые суть мудрость и любовь, правда и святость. Далее мыслитель конкретизирует цели воспитания, выделяя такие, как содействие человеку в достижении высшего совершенства, способствование в исполнении им долга перед Церковью, государством и семьей и, наконец, оказание ему помощи в осуществлении его частного призвания. Эти цели определяют основные направления воспитания, которое есть служение всему человечеству (П.Д. Юркевич, 1865).

В. И. Несмелов ставит и пытается решить проблему человека в системе идей христианской антропологии, но прибегает при этом к философии как способу постижения природы и назначения человека, считая его истинным предметом изучения для философии.

При исследовании природы человека В. И. Несмелов демонстрирует диалектичность своего мышления. Ему удастся выявить противоречия, присущие человеку. В его представлении, человек – зависимое существо, подчиняющееся законам физического мира, плотно укорененное в материальном бытии, но одновременно человек изначально активен, он творец

новых условий своего существования, и в этом – проявление его духа. Сфера духа в человеке представлена в его личности. Философ своеобразно трактует феномен личности. Она определяется им как свободно-разумное бытие для себя. Личность как проявление духа – это безусловное, свободное, самопричинное бытие. Безусловность и самопричинность личности – основа для истинной свободы человека в сфере духа. Свобода – атрибут личности (И.И. Несмелов, 1905–1906).

Разносторонний анализ человеческой природы приводит В.И. Несмелова к выводу, что внутренняя противоречивость человека носит сущностный, неизбежный характер и является родовым его признаком. До тех пор пока человек не чувствует и не осознает своей принадлежности миру духа, т. е. собственной личности, он остается в границах животного существования. И лишь трагическое переживание (хотя бы в виде смутного ощущения) расколотости и дисгармоничности своей природы делает человека собственно человеком.

Религиозно-философские идеи В.И. Несмелова, касающиеся, прежде всего, природы человека, явились определенным шагом вперед в развитии как богословия, так и философии. Его глубокий анализ проблемы личности, свободы, богоподобия человека расширил круг вопросов, традиционно считавшихся богословскими и ставших предметом философского исследования. Введение понятия «личность» в сферу религиозно-философских размышлений над природой человека позволило более глубоко понять и его взаимоотношения с Богом. Эти идеи удивительно согласуются с теми представлениями о человеке, которые стали формироваться во второй половине XIX в., и не только в православной, но и в светской педагогике, в частности в педагогических концепциях К. Н. Вентцеля и П. Ф. Каптерева.

Анализ идей христианской антропологии, лежащих в основе педагогических воззрений православной педагогики, показывает, что к концу XIX столетия в России сложилась своеобразная педагогическая антропология религиозного толка. Философские и педагогические работы И.В. Киреевского, В.И. Несмелова, Н.И. Пирогова, А.С. Хомякова, П.Д. Юркевича, созданные на протяжении нескольких десятилетий в XIX в., позволили прояснить содержание педагогической деятельности, ее цели и задачи, определить основные направления исследований в области педагогической теории. Это стало возможным благодаря тому, что в основу педагогики были положены философско-антропологические идеи, которые носи-

ли религиозный характер. Именно они позволили сформироваться православной педагогике как самой значительной педагогической системе XIX – начала XX в. в России.

Далее в работе проанализированы антропологические основания педагогических теорий К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, П.Ф. Лесгафта.

К началу XX в. в России сложилось несколько педагогических течений, различавшихся представлениями о целях, задачах, содержании и методах воспитания, что было обусловлено многообразием взглядов на природу и сущность человека. По-прежнему в официальной педагогике оставались наиболее влиятельными идеи православной религии, но их влияние на педагогику значительно ослабло. Все большую силу стали набирать педагогические воззрения, в своей основе опиравшиеся на естественнонаучные представления о человеке.

К. Д. Ушинский был первым отечественным педагогом, который тщательно продумал основы педагогической деятельности, осмыслил принципы воспитания и обучения и заложил фундамент такой науки, как педагогика, придав ей систематичность и теоретическую обоснованность.

Таким образом, знания о человеке в его целостности являются основой педагогической теории и практики.

В основе педагогической антропологии К. Д. Ушинского лежат идеи философского характера. Они же являются постулатами его педагогической системы. Это представления о развитии организма, сущности человека и смысле его существования.

К. Д. Ушинский определяет сущность воспитания через ключевые понятия «развитие» и «организм».

Понятие «развитие» берется им в качестве базисного для понимания и определения сущности педагогического процесса. Именно это понятие является одним из системообразующих в философских построениях В. Гегеля. И. Канта. И. Фихте. Немецкая философия оказала огромное влияние на российскую культуру в XIX в., и К.Д. Ушинский не избежал этого влияния, хотя достаточно критично относился к германскому идеализму.

Идеей развития проникнута вся педагогическая антропология К.Д. Ушинского, сквозь призму этой идеи он рассматривает формирование как тела, так и психики ребенка. Представление о человеке как развиваю-

щемся и совершенствующемся существе явилось краеугольным камнем не только педагогической системы К.Д. Ушинского, но и его педагогической антропологии.

Не менее важную роль в философско-педагогических воззрениях мыслителя играет понятие организма. Посредством этого понятия он определяет сущность воспитания. Понятие «организм» К.Д. Ушинский трактует широко, называя организмом всякое существо, которое обладает внутренней силой развития. И это развитие идет по определенному плану.

Идея целостности органического развития оказалась конструктивной при создании педагогической антропологии как философско-мировоззренческой основы педагогической теории, совокупности взаимосвязанных и системных знаний из области психофизиологии, психологии, этики, искусствознания, философии. Представления о человеке как системе, целостном и развивающемся организме обусловили построение педагогической антропологии, куда К.Д. Ушинский последовательно и обоснованно включает новейшие для того времени данные из тех областей науки, которые он называет антропологическими, т.е. изучающими человека. Как педагогические, так и антропологические воззрения К.Д. Ушинского проникнуты идеей целостного органического развития.

Из каких же представлений о человеке исходит мыслитель, создавая свою педагогическую антропологию? Эти представления традиционно христианские. Человек – это единство тела, души и духа. Эти сферы иерархически связаны друг с другом: тело – материальная основа,местилище души и носитель духа, душа – невещественная сфера нашей жизнедеятельности, на современном языке – психика человека; дух – проявление Божественной субстанции, то, что отличает человека от животного.

К.Д. Ушинский писал, что понимание ценности всех сторон человеческой природы в процессе воспитания и образования очень важно для педагога, так как он должен дать пищу и сердцу, и уму, и вере.

Признавая ценность веры, педагог анализирует этот феномен. Прежде всего, он констатирует факт, что вера есть врожденное качество человека; человеку одними знаниями не прожить, и потому вера нужна ему как дополнение знаний (К.Д. Ушинский, 1950).

У детей наблюдается врожденная способность верить. Но в процессе воспитания необходимо придать этой способности определенные формы,

«облагородить» ее. По мнению К.Д. Ушинского, самой приемлемой формой веры является христианская, а точнее, православная вера.

Рассуждения о религиозной вере, ее роли в психической жизни человека вводят нас в круг проблем, относящихся, по мнению К.Д. Ушинского, уже не к душе, а к духу человека. Духовные потребности, устремления, жизнь духа – то, что отличает человека от животного. Сферу духа составляют психические явления высшего порядка: самосознание, дар слова, эстетические, нравственные, религиозные потребности и чувства.

Самосознание является основной чертой духовной жизни человека, его существенной особенностью, отличающей человеческое существо от животного. Самосознание, по определению К.Д. Ушинского, – это способность наблюдать свои собственные душевные явления.

Исследуя проблему природы человека, К.Д. Ушинский рассматривает вопрос единства души и тела, взаимодействия материальной и идеальной сторон человеческого существа. Он прибегает к философской аргументации. Проанализировав как материалистическое, так и идеалистическое решение этой проблемы, педагог останавливается на позиции дуализма, идущей от Р. Декарта. К.Д. Ушинский признает существование двух миров в человеке: душевного и материального.

Таким образом, К.Д. Ушинский, следуя христианской традиции в трактовке природы человека, используя современные ему достижения в области анатомии, физиологии, психологии человека, опираясь на ряд философских идей, таких как идея развития, целостности, противоречивости человеческой природы, создает свою концепцию человека, которая является основой его педагогической системы, ставшей впоследствии практическим руководством для многих российских педагогов.

Один из наиболее ярких представителей рассматриваемого течения в российской педагогике – П.Ф. Каптерев. Он внес огромный вклад в теорию и практику воспитания и обучения: поставил важнейшие педагогические проблемы, такие как воспитание личности, влияние биологических и социальных факторов в процессе обучения и воспитания, сущность педагогического процесса, педагогический идеал и т.д. Заслугой П.Ф. Каптерева является создание первой истории российской педагогики.

Педагог ясно осознавал необходимость антропологического основания педагогической теории и практики. П. Ф. Каптерев рассматривает человека как саморазвивающийся организм. По представлениям педагога,

развитие человеческого организма – это саморазвитие, идущее очень сложно, трудно, со всевозможными отклонениями и преодолением различных препятствий. Человеческая природа – саморазвивающийся феномен, имеющий собственные законы и особенности, которые обусловлены как наследственностью, так и социально-культурными факторами.

Для П.Ф. Каптерева характерна научная оценка телесной и духовной природы человека. Опираясь на современные ему исследования в области медицины и психологии, он делает вывод о несовершенстве, слабости человеческой природы, о тенденции вырождения, которая нарастает в процессе развития человеческого рода, что выражается в физической слабости человека, усиливающихся психических отклонениях, ослаблении нравственного и эстетического чувства. Но это знание о человеке не должно останавливать усилия по совершенствованию человеческой природы.

Перед педагогом стоят три задачи, решение которых может привести к достижению основной цели воспитания: создание условий для нормального физического и психического саморазвития ребенка путем устранения неблагоприятных факторов; содействие развитию положительных сторон и качеств личности ребенка; исправление отрицательных ее сторон и привитие положительных свойств. Две последние задачи служат для совершенствования главного в ребенке – его личности.

Саморазвивающаяся личность, находящаяся и процессе постоянного роста, – вот «предмет» приложения усилий педагога. Такой взгляд на сущность развития человека и его воспитание удивительно созвучен идеям современной гуманистической психологии и педагогики.

Идея развития в системе воззрений В.П. Вахтерова проявляется в его утверждении, что каждый ребенок изначально обладает внутренним стремлением к развитию и росту. Так в педагогике В.П. Вахтерова формируется одна из основных установок гуманистической педагогики – ориентация на личность ребенка. Стремление к развитию, проявляющееся в физическом плане как постоянный рост и изменение организма, присутствует и на уровне личности. Педагог полагает, что наше Я сохраняет свою целостность и связность в силу преемственности в развитии нашей психики, в которой все меняется со временем, кроме одного – изначально стремления к развитию (В.П. Вахтеров, 1987).

В педагогике идея стремления ребенка к развитию может стать основой и системополагающей. Взгляд на ребенка как на саморазвивающееся

явление может стать исходной точкой построения педагогической системы. Этот методологический принцип – построение единой и системной педагогической концепции на основе некоторого набора идей – является плодотворным и актуальным для нашего времени, когда педагоги в полной мере осознают отсутствие стройной и продуманной педагогической системы.

Педагог в своей деятельности должен руководствоваться как аксиомой тезисом о стремлении ребенка к развитию. В соответствии с представлением о человеке как о существе активном, саморазвивающемся, творческом В.П. Вахтеров видит основную цель воспитания в том, чтобы изучить ребенка, определить направление его стремления к развитию и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений. Не надо пытаться вогнать физическую и психическую природу ребенка в прокрустово ложе принятых норм и шаблонов, необходимо познавать истинные потребности, возможности и интересы ребенка и способствовать их проявлению (В.П. Вахтеров, 1987).

Таким образом, желание В.П. Вахтерова создать новую педагогику основывалось на некоторых антропологических представлениях: природу человека можно объяснить исходя из естественнонаучных знаний, используя идеи эволюционного развития всего живого, признавая за человеком способность и стремление к развитию, которые присущи ему от рождения. На основе таких антропологических представлений В.П. Вахтеров пытается выстроить свою педагогическую систему, определяя цели, задачи и методы воспитания и обучения.

П.Ф. Лесгафт полагал, что нужны как эмпирические исследования человека во всех его проявлениях, так и теоретико-философские размышления о его природе. И то и другое вносит вклад в формирование целостного и системного взгляда на человека, его сущность и смысл его существования. Мыслитель заявлял о необходимости создания антропологии как целостного учения о человеке. Педагогика без такого целостного взгляда на человека невозможна как наука.

Исследования П.Ф. Лесгафта показали тесную связь между физическим и психическим развитием ребенка, доказали необходимость того и другого как целей воспитания. Ученый придавал большое значение и развитию нравственной сферы личности ребенка, справедливо полагая, что в

своем развитии личность должна достигнуть некоторого гармоничного состояния.

Далее в работе показано, что проблема смысла жизни, ее постановка и решение имеют прямое отношение к решению проблем содержания, целей и методов воспитания. То, как осмысливается и определяется цель человеческого существования, позволяет осознать истинные цели и задачи процесса образования. Решение проблемы смысла жизни человека входит в антропологическое основание любой педагогической теории и играет роль методологического принципа для педагогических воззрений.

Н.И. Пирогов выдвинул идею воспитания в первую очередь человеческого в человеке. При этом он опирался на представление о высшей ценности личности.

Н.И. Пирогов приходит к мысли, что в определении целей воспитания очень важным является вопрос о смысле и цели человеческого существования. Стремление человека найти решение этого вопроса есть проявление его духа, его истинной сущности. Педагог полагает, что без решения вопроса о смысле человеческого бытия невозможны понимание смысла воспитания и образования, постановка целей педагогической деятельности и следование им. Поэтому он придает такое значение этой проблеме и пытается разрешить ее.

По мнению Н.И. Пирогова, христианство является основой всякого воспитания. Христианские истины делают осмысленным наше существование, а значит, задают цель и смысл педагогической деятельности, христианское Откровение придает истинное направление жизненному пути человека. Человек в процессе воспитания всегда усваивает какие-то представления о смысле и цели существования. То, какими будут эти представления, согласно Н. И. Пирогову, зависит прежде всего от психического склада человека, а также от его социального окружения, влияния других людей.

Человек на протяжении всей своей жизни стоит перед вопросом: кто он? И единственный способ узнать – это заглянуть в свою душу, познать «внутреннего человека». Самосознание необходимо для самовоспитания.

Таким образом, Б. И. Пирогов первым в отечественной педагогике связал проблему смысла человеческого существования и проблемы целей и задач педагогики, указал на связь между принятыми в обществе представлениями о человеке, цели его жизни, его сущности и содержанием педаго-

гической деятельности. Ни добродетель как следование идеалу, ни счастье как удовлетворение разнообразных потребностей не могут придать смысл существованию человека, определить цель его жизни. Лишь стремление приблизиться к Богу через нравственное совершенствование, постепенное «совлечение» своей греховной природы, следование путем «обожения», воплощение в своей личности образа Божия могут осветить жизнь человека смыслом и придать ей целесообразность (Н.И. Пирогов, 1953).

В.И. Несмелов придает огромное значение новозаветному откровению для усвоения смысла жизни каждым человеком. Христос — это не просто мудрый учитель, а идеал, который может притягательно действовать на человеческие души и перерождать их. Личность Христа осуществила истинный смысл жизни как приобщение к жизни вечной. Вера в новую жизнь и придает смысл человеческому существованию.

Осознание и осуществление высшего смысла человеческого существования даются человеку мучительно трудно, в борьбе с самим собой. У В.И. Несмелова тема смысла жизни связана с вопросом о свободе человека. Осознание смысла жизни есть достижение иного мира, совершенной, вечной жизни, которое делает человека по-настоящему свободным, потому что оно ставит человека выше наличного мира и тем самым освобождает его от подчинения мировому закону борьбы за наличную жизнь. Христианство освобождает человека от призрака счастья как достижения материального благополучия или удовольствия. Вместо этого он получает высшую свободу выразить в мире образ Божий, осуществить живую идею Божественного разума, воплотить идеал подлинной человечности (В.И. Несмелов, 1994).

Л.Н. Толстой создал оригинальное религиозно-философское учение, основанное на идеях христианства, но во многом отличающееся от современного ему ортодоксального богословия. Религиозно-философские и этические идеи Л.Н. Толстого легли в основу его педагогической деятельности и теории свободного воспитания. Проблема смысла жизни — исходная и основная в религиозных исканиях Л.Н. Толстого.

Л.Н. Толстой, как и многие мыслители прошлого, приходит к выводу, что материальные блага, получение удовольствия, стремление к славе и власти, достижение личного благополучия не могут являться целями человеческого существования и придавать ему истинный смысл. Более того, стремление к подобным целям приводит человека к состоянию непреодо-

лимого противоречия между его стремлением к личному благу и невозможностью достичь его в силу того, что другие также стремятся удовлетворить всевозможные личные потребности.

Но опыт многих поколений говорит о том, что жизнь имеет смысл, его только надо найти, обнаружить. И смысл этот кроется не в материальном, животном существовании человека, а в иных сферах его существа. Единственная сфера познания, которая дает вразумительные ответы на вопрос о смысле и целях человеческой жизни, по мнению Л.Н. Толстого, – религия.

Таким образом, представления Л.Н. Толстого о человеке и смысле его жизни основываются на христианской антропологии, на тех идеях о человеке, которые присущи христианской религии. Писатель видит в человеке противоречивое единство телесного и духовного. Потребности тела заставляют человека полностью погрузиться в обыденную жизнь со всеми ее тревогами и преходящими целями. Но принадлежность человеческой природы иному, «горнему» миру заставляет его рисковать и искать нечто большее, чем повседневные мирские заботы. Только стремление к единству с Богом и другими людьми посредством любви и отказа от насилия наполняет жизнь человека истинным, непреходящим смыслом. Религия как способ установления этой связи есть высшее проявление человеческой культуры и та сфера, где человек осуществляет свое истинное назначение. Эти антропологические идеи лежат в основе педагогической концепции Л. Н. Толстого. В соответствии с ними мыслитель формулирует основные цели и задачи воспитания.

В своих педагогических изысканиях Л. Н. Толстой исходит из собственных представлений о природе человека и смысле его жизни. Поскольку смысл жизни человека заключается в его стремлении к Богу и к единству со всеми людьми посредством любви, то это является основой педагогической деятельности, в процессе которой взрослые стремятся передать детям то, что позволит им быть счастливыми. Идея воспитания в детях стремления к способности к единению с Богом и людьми является основополагающей в педагогической концепции Л.Н. Толстого. Она была следствием его представлений о человеке, смысле и целях его существования (Л.Н. Толстой, 1994).

По своему мировоззрению и философским интенциям В.В. Зеньковский был религиозным мыслителем. Это проявлялось в его вероисповеда-

нии, в принятии священнического сана, в его религиозно-философских построениях, во взглядах на природу человека и процесс его воспитания. Все теоретические работы мыслителя написаны в свете православной христианской традиции и по-этому являются воплощением идей и образов, характерных для православия. Это касается как антропологических взглядов В. В. Зеньковского, так и его педагогических воззрений. Глубокое противоречие пронизывает человеческую природу: принадлежность человека «тварному» миру и миру Абсолютного, «неслиянное и нераздельное» сочетание Божественного и греховного, совершенного и несовершенного. Эта противоречивость проявляется в сложной человеческой натуре. В.В. Зеньковский — сторонник трихотомической структуры человека. Он, как и многие православные богословы, вслед за апостолом Павлом рассматривает человека как единство духа, души и тела.

В.В. Зеньковский, развивая православное учение об иерархической конституции человека, характеризует дух как полную движения жизнь, как динамическую, пребывающую в постоянном изменении и развитии субстанцию. Это выражается в активности и творческих проявлениях человека, в его разуме, свободе, способности к раскаянию и надежде на лучшее будущее.

Такое динамическое понимание природы духа позволяет В.В. Зеньковскому прийти к выводу, что смысл жизни человека определяется целью, связанной с раскрытием и расцветом в нем духа. Поскольку истинная, Божественная природа человека выражена в его духе, который все осеняет в человеке и все пронизывает в его жизни, то и подлинный смысл человеческого, земного существования связан с его Божественной природой, с духом. Поиски Бесконечного и Абсолютного, «искание Бога» – вот что придает подлинный смысл жизни, что дает движение, беспокойство человеческой натуре, позволяет ей развиваться и изменяться в сторону большего совершенства. Человек по природе своей сопряжен с Абсолютом, поэтому тяготение к нему, неистребимая потребность возлюбить и познать Бога и есть та сила, которая с неизбежностью проявляется в каждом человеке в разных формах и с различной силой. Устремленность к Богу определяет смысл жизни человека и цели его существования, даже если человек этого не осознает.

Смысл человеческой жизни постепенно раскрывается в процессе ее осуществления, в судьбе человека. В.В. Зеньковский понимает судьбу ка-

ждого человека как «крест», т. е. присущую только данному человеку логику его внутреннего развития, которая через страдания и препоны с неизбежностью осуществляется в цепи событий и ситуаций его жизни. «Крест» изначально задан человеку, никто не может избежать своего «креста». Так как понятия «судьба», «крест», «смысл человеческой жизни» в христианской антропологии связаны с духовным измерением человеческого существования, В.В. Зеньковский полагает, что личность человека как проявление его духовности определяется смыслом, изначально заданным. Личность не просто дана, она задана.

В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» В.В. Зеньковский излагает основные принципы православной педагогики. Он полагает, что необходимо осуществление органического синтеза всего накопленного педагогического опыта. Православная педагогика должна использовать плоды этого синтеза, а значит, необходимо изучение и критическое усвоение тех педагогических идей, которые присущи как религиозной, так и светской педагогике.

Все цели православной педагогики определяются тем пониманием природы человека и смысла его существования, которые соответствуют христианской антропологии, православному пониманию человека. Представления о человеке как о единстве образа Божия и «тварного» бытия, как о целостном единстве духа, Души, тела, как о свободной личности лежат в основе деятельности православного педагога.

Вечная жизнь как приобщенность к Абсолюту пронизывает все в нашем существовании. Поэтому В. В. Зеньковский выделяет две основные задачи педагогики: приобщение ребенка к жизни вечной и подготовку его к жизни телесной.

Важное значение для педагогики имеет то понимание смысла жизни, которое сформулировано В. В. Зеньковским в его педагогической антропологии. Жизнь человека, проходящая под знаком его «креста», осуществляет в себе смысл, заложенный в ней изначально Божьим промыслом. Осознать этот смысл трудно и не всегда возможно: тайна жизни каждого из нас лишь приоткрывается, никогда до конца не проявляясь. Но при этом человек должен стремиться к осознанию смысла своего существования, чтобы в полной мере его осуществить. И педагогика должна стремиться к пониманию и осуществлению смысла жизни каждого (В.В. Зеньковский, 1991).

Анализ выдвинутых в России в XIX – начале XX в. педагогических теорий показывает, что проблема смысла человеческого существования занимала умы многих выдающихся мыслителей того времени. Причем именно в религиозных по своему антропологическому основанию педагогических концепциях эта проблема исследовалась особенно глубоко. В православной педагогике решение этой проблемы зависело от трактовки природы человека как воплощения образа Божия, и это обуславливало понимание содержания, целей и задач процесса образования. Педагоги православной ориентации ясно осознавали, что религиозное содержание человеческой жизни, живой религиозный опыт человека как ощущение причастности к Абсолютному наполняют истинным смыслом его жизнь. И так понимаемое существование человека определяет все в педагогике: ее смысл, содержание, методы и способы, цели и задачи.

Светская педагогика этого периода не придавала значения важности решению проблемы смысла жизни. Ее представители не поднимали эту проблему в своих теоретических изысканиях. Причиной этого являлось более узкое мировоззренческое основание педагогических теорий, которые в своем анализе не выходили за пределы биологического и социального существования человека, рассматривая его как существо психофизиологическое, ведущее социальный образ жизни. Духовная составляющая человеческой природы при таком взгляде на человека остается вне поля зрения исследователей, элиминируется из сферы педагогических исследований, что приводит к неполным, а значит, и искаженным антропологическим представлениям, лежащим в основе педагогической теории. Это, в свою очередь, сужает и лишает подлинной глубины наши взгляды на сущность и задачи педагогической деятельности, не позволяет видеть человека, воспитуемого и воспитующего во всей его целостности и подлинности.

Основные результаты исследования

1. Антропологическое обоснование современной педагогической парадигмы не только возможно, но и необходимо для воссоздания целостного образа человека. Интегрирующую и методологическую роль при этом играет философская антропология.

2. Антропологические проблемы в философии образования составляют предмет педагогической антропологии, которая не может рассматриваться ни как отдельная педагогическая или антропологическая дисциплина, ни как простая совокупность исследований о человеке «воспитуемом и воспитующем». Педагогическая антропология – это целостная, внутренне взаимосвязанная система представлений о человеке, лежащая в основе определенной педагогической теории и играющая мировоззренческую, методологическую и системообразующую роль в создании и функционировании этой теории.

3. В отечественной светской и религиозной антропологии XIX – начала XX в. были приняты различные представления о человеке, которые детерминировали содержание, цели и методы педагогики. В зависимости от понимания природы человека, смысла и целей его существования выстраивались различные педагогические теории и системы. К началу XX в. в России возник многообразный спектр педагогических учений, существенно различавшихся по своему пониманию сути педагогики.

4. Особую роль в становлении отечественной педагогики сыграли идеи и представления о человеке, содержащиеся в христианской антропологии. В XIX столетии в России возникли педагогические концепции, основанные на философско-антропологических представлениях религиозного толка. Философские и педагогические идеи И.В. Киреевского, В.И. Несмелова, Н.И. Пирогова, А.С. Хомякова, П.Д. Юркевича значительно повлияли на создание оригинальных педагогических учений в России XIX в.

5. Педагогические воззрения П.Д. Юркевича обусловлены философско-антропологическими идеями православного толка. Человек, по представлениям мыслителя, есть единство духа, души и тела. При этом дух определяет все в человеке. Отсюда основной целью воспитания является формирование личности как духовного существа, обладающего бессмертием, способностью любить и мыслить.

6. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского по мировоззренческим, философско-антропологическим основам имеет двойственный характер. С одной стороны, это следование христианской традиции в трактовке человека, с другой – использование понятий «целостность», «развитие», «организм», содержание которых носит естественнонаучный характер. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского показывает возмож-

ность сосуществования научных и религиозных идеи по принципу «дополнительности», т. е. взаимовлияния и обогащения.

7. Светская педагогическая антропология XIX – начала XX в. содержала, главным образом, естественнонаучные представления о природе человека. В педагогических концепциях П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтерова, П.Ф. Лесгафта человек трактовался как целостный организм, обладающий не только телесной, но и психической природой, как существо, способное к саморазвитию и самосовершенствованию. Идеи прогрессивного развития и целостности человеческой природы сыграли важную роль в становлении отечественной педагогики, так как позволили строить педагогический процесс в соответствии с физическими, физиологическими и психологическими закономерностями развития ребенка.

8. Анализ различных подходов в решении проблемы смысла жизни в отечественной философии образования показывает, что светская педагогика не придавала особого значения данной проблематике. Причина этого кроется в том, что философско-антропологическое основание педагогики ограничивалось представлением о человеке как о психофизиологическом и социальном существе. Духовная составляющая его бытия, как правило, не рассматривалась, что говорит об определенной узости и ограниченности философско-антропологического основания светской педагогики данного периода.

9. Для религиозных педагогических концепций характерен пристальный интерес к вопросам о смысле и целях человеческого бытия. Согласно этим представлениям, именно религиозное содержание человеческой жизни, подлинный религиозный опыт наполняет истинным смыслом существование человека. Педагоги данной ориентации (Н.И. Пирогов, П.Д. Юркевич, Л.Н. Толстой, В.В. Зеньковский) использовали христианское понимание смысла и цели жизни для определения содержания, целей и задач педагогики. При этом они понимали, что изучение телесной и социальной природы человека так же необходимо для обучения и воспитания, как и опора на духовную составляющую человека. Это позволяет сделать вывод о том, что отечественные православные педагогические учения XIX – начала XX в. имели более широкую, чем светская педагогика, философско-антропологическую базу.

10. Понимание ключевых тенденций формирования педагогических воззрений прошлого с учетом определенных философско-антропологических представлений дает возможность для осмысленного, целенаправленного, системного поиска антропологических оснований современной российской педагогики.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- обоснована необходимость исследования обусловленности содержания, целей и методов педагогики философско-антропологическими идеями;
- дан анализ современного состояния педагогической антропологии: исследован ее предмет, выявлено ее место в структуре педагогического знания, показана взаимосвязь философской и педагогической антропологии;
- показана детерминированность педагогических учений философско-антропологическими идеями в российской педагогике XIX – начала XX в.;
- исследована роль христианской антропологии в формировании православной педагогики XIX в. в России; впервые показано, что решение проблемы сущности человека, данное в рамках христианской антропологии, существенным образом влияет на содержание, цели и задачи педагогики;
- впервые выявлены философско-антропологические основания педагогической концепции П.Д. Юркевича;
- при анализе основных идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского установлено, что философско-антропологические основания его педагогической теории носят противоречивый характер: они сочетают в себе естественнонаучные и православные представления о человеке;
- выявлены философско-антропологические основания ряда педагогических учений в светской педагогике XIX в. в России (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт);
- дан анализ решения проблемы смысла жизни в философско-антропологических концепциях XIX – начала XX в. (П.Д. Юркевич, В.И. Несмелов, Л.Н. Толстой, В.В. Зеньковский); показано, как решение

данной проблемы определяет содержание конкретных педагогических теорий;

- сформулированы концептуальные положения взаимосвязи философско-антропологических представлений и педагогических теорий в отечественной педагогике XIX – начала XX в.

Теоретическое значение исследования заключается в том, что в нем на основе анализа обширного философско-антропологического и историко-педагогического материала показана неразрывная связь педагогических теорий и их философско-антропологического контекста, продемонстрирована взаимозависимость и взаимовлияние таких областей культуры, как философия и педагогика. Работа вносит определенный вклад в восстановление утраченной несколько десятилетий назад традиции «философствующей» педагогики, которая была характерна для отечественной педагогической науки XIX – начала XX в.

Результаты, полученные в проведенном исследовании, могут быть использованы в качестве методологического основания при анализе проблем, связанных с философскими основаниями педагогики, педагогической антропологией, философией образования.

Практическое значение работы заключается в возможности использования материала исследования в процессе преподавания ряда дисциплин гуманитарного цикла: истории философии, философской антропологии, педагогики, истории педагогики, педагогической антропологии, истории психологии.

Библиографический список

Антология педагогической мысли в России первой половины XIX в. М., 1990.

Булычев И.И. Человек как интегральная философская проблем: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1993.

Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1987.

Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии М., 1991.

Киреевский И.В. Избранные статьи. М., 1984.

Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей дошкольного возраста: В 2 ч. М., 1912. Ч.1.

Марков Б. В. Философская антропология: Очерки теории и истории. СПб., 1997.

Несмелов В.И. Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения // Смысл жизни: Антол. М., 1994.

Несмелов И.И. Наука о человеке. Казань, 1905–1906.

Петрунина Т.А. Антропологические проблемы в истории отечественной философии образования. Екатеринбург, 2002..

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1953.

Толстой Л.Н. О воспитании // Христианская этика. Екатеринбург, 1994.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч.: В 10 т. М.; Л., 1950. Т. 9.

Хомяков А.С. Сочинения. М., 1990.

Юркевич П.Д. Философские произведения. М., 1990.

Юркевич П.Д. Чтения о воспитании. М., 1865.