Антропологические противоречия в характеристике образования: компаративистский взгляд

Статья привлекает внимание к проблеме противоречивых результатов модернизации российского образования. Обосновывается необходимость обратиться к сравнению антропологических оснований организации образования в англосаксонской и российской научной интерпретации. Особенности проблемы исследования потребовали использования компаративистского подхода, источниковедческого метода, сравнительного описания, бинарного и лингвистического анализа. Рассмотрены антропологические характеристики образования с позиции либерального прагматизма, гуманистической психологии и русской педагогической антропологии. Обращено внимание на типичную для западной философии образования и педагогики позицию обсуждать «образование» как синоним «обучения», культивируя при этом плюрализм точек зрения на отдельные закономерности, механизмы, стили, технологии. Отечественная педагогика традиционно понимает образование как целостный педагогический процесс, где интеграция воспитания, обучения, социализации отражают целостность функциональной характеристики развития личности. Анализ полученной научной информации позволяет высказать аргументированное суждение о том, что прямой перенос американской образовательной модели в систему российского образования не только не обеспечит ей модернизационный прорыв, но и вызовет разрушение культуросообразных антропологических оснований.

Ключевые слова: антропология, образование, воспитание, обучение, социализация, ценности, образ Человека, либеральный прагматизм, отечественная педагогика

Perspectives of Science & Education. 2018. 6 (36)

International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive18/18-06/
Accepted: 12 November 2018
Published: 1 January 2019
No. 6 (36). pp. 10-17.

N. F. GOLOVANOVA, I. S. LOMAKINA

Anthropological Inconsistencies in Educational Characteristics: Comparative Approach

The article attracts attention to the challenge of contradictory results in modernizing the Russian education. The necessity to turn to comparison of anthropological basis of organizing the education is substantiated in Anglo-Saxon and Russian interpretation. The peculiarities of problem under research have required the use of comparative approach, historiographic method, comparative description, binary and linguistic analysis. Anthropological characteristics of education are have been investigated from viewpoint of liberal pragmatism, humanist psychology and Russian pedagogical anthropology. The attention is drawn to the typical for western philosophy of education and pedagogic position to discuss “education” as synonym to “training”, cultivating in this event the pluralism of viewpoints on certain regularities, mechanisms, styles, technologies. Domestic pedagogics traditionally anticipates education as integral pedagogical process, where the integration of upraising, education, socialization reflects the integrity of functional characteristics of a person. The analysis of obtained scientific information enables to express the substantiated judgment that direct transfer of American educational model into the Russian educational system will not ensure modernizing rush but will promote destruction of culture-congruent anthropological bases.

Key words: anthropology, education, raising, training, socializing, values, Human image, liberal pragmatism, domestic pedagogic

Введение

В нашей отечественной педагогике конца XX – первых десятилетий XXI века так много сказано и написано о международной интеграции образовательных процессов, глобализации рынка образовательных услуг, что стало вериться в возможность конвергенции теоретических основ педагогической мысли. Принимая западную модель развития общества как универсальную и эффективную, мы без размышлений вошли в Болонский процесс, перестроили наши педагогические представления под лекала компетентностной модели образования, провозгласили субъект-субъектные отношения альфой и омегой образовательной практики. На пороге интенсивного развития цифровой экономики и цифрового общества уже всерьёз обсуждается миссия образования как инструментальной ценности, как способа достижения жизненного успеха и управления идентичностью.

Но педагогическая реальность демонстрирует весьма противоречивые результаты предпринятых усилий, которые были сосредоточены на повышении качества российского образования. Причины нужно искать не столько в слабой модернизационной активности педагогов, сколько в онтологических противоречиях западной и отечественной парадигм образования.

В западной науке (прежде всего, англо-саксонской), на которую мы ориентируемся уже третье десятилетие, как известно, педагогические проблемы рассматриваются в рамках философии, социологии образования, прикладной психологии и нередко представляют собой смесь общенаучных рассуждений, обыденных сведений и житейских умозаключений. По этой причине попытки российских ученых обсуждать собственно педагогические проблемы образования в западных изданиях наталкиваются на серьёзные трудности.

Несмотря на то, что наша отечественная педагогика, изживая привязанность к марксистской методологии советского периода, приняла позицию либерального прагматизма, это не принесло методологической ясности и необходимого единодушия с западной наукой. Более того, всё отчетливее проявляются методологические противоречия, затрудняющие научно-теоретическое обоснование целостного образовательного процесса:

- неопределённость философского основания: мозаичное сочетание фрагментов позитивизма, экзистенциализма, феноменологии, герменевтики, диалектического материализма;
- отсутствие ценностной платформы, отвечающей национальным гуманистическим традициям и имеющей современное смысловое наполнение;
- плюрализм целевой идеологии образования;

- понятийный релятивизм: деконструкция категориального аппарата педагогики, переосмысление содержания основных понятий, характеризующих целостный образовательный процесс, преувеличение роли социализации, переоценка значимости воспитания и даже стремление отказаться от этого понятия, поскольку в англоязычном научном обиходе оно отсутствует;

- вторичный характер результатов теоретических исследований (своего рода, «second hand»), переносы из западной практики управления образованием с претензией на нормативно-регулирующие новации.

Материалы и методы

Материалом для исследования выступили официальные документы Европейского Союза и Правительства Российской Федерации, обширный массив научной периодики по проблемам образования на русском и английском языках. Положение о том, что образование – это целостный педагогический процесс, включающий в качестве самостоятельных и, вместе с тем, неразрывно связанных компонентов, воспитание, обучение и социализацию, принято в качестве ведущего методологического ориентира. Изучалось представление о сущности образовательного процесса в англо-саксонской и российской научной интерпретации.

Особенности проблемы, положенной в основу исследования, определили необходимость использования компаративистского подхода, принципов историзма и диалектического параллелизма, а в качестве методов: источниковедческий метод, сравнительное описание, бинарный анализ, лингвистический анализ (для корректной интерпретации терминов). При этом учитывался социо-культурный, экономический и политический контекст систем образования на Западе и в России. Обращено внимание на когнитивные различия в исследовании образовательного процесса, категориальную самобытность научных изложений. Не принимая позицию фундаментальности глобализационных процессов как проявлений единой мировой культуры (западной культуры постмодерна), и утверждения о доминировании одной, американской образовательной модели, стремились избежать этноцентричной атрибуции в контекстуальных сравнениях.

Результаты

В положениях Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г), в текстах Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального и среднего (полного) образования важное место занимают формулировки, подчёркивающие стремление государства сохранять и развивать национальную, культурную идентичность, гражданственность, патриотизм,

обеспечивать демократический характер организации и управления образованием [10].

Но в реальности продолжают, даже активизируются, процессы смены в России образовательной парадигмы на платформе либерального прагматизма. Стоит сравнить концептуальные основы либерального прагматизма и отечественной педагогической антропологии.

В западной философии и культуре конца XIX – начала XX века происходило радикальное изменение представлений о человеке, рождались новые антропологические установки. Самым влиятельным философским течением оказался прагматизм, основные принципы которого сформулировали Ч. Пирс и У. Джемс, а систематизировал и сделал методологическим основанием педагогики Дж. Дьюи. На основе прагматизма произошли радикальные преобразования всей системы образования в США в начале XX века, и уже выросло не одно поколение преуспевающих американцев, вдохновлённых знаменитой «американской мечтой» и вооружённых инструментом активного преобразования любой «проблематической» жизненной ситуации.

Главный постулат антропологии прагматизма: человек – существо активное и действующее. Центральное понятие – деятельность. Весьма своеобразно обоснована важнейшая проблема – цель деятельности. По мнению основоположников прагматизма, человек может ставить любые цели, не отягощая себя необходимостью ориентироваться на какие бы то ни было моральные требования и ограничения. Он должен руководствоваться только своими собственными интересами, соблюдая, пожалуй, единственную заповедь, сформулированную У. Джемсом: «делать то, что окупается». Насколько морально действие человека, можно судить по степени успешности решения им жизненной ситуации, то есть преодоления дискомфорта, психологического напряжения и возвращения душевного равновесия и удовлетворения жизнью. «Мораль – это не каталог мер или свод правил, которым надо следовать так же, как инструкциям аптекаря или кулинарным рецептам. Потребность в морали есть потребность в специфических методах исследования и приспособления к ситуации. Речь идёт о методах исследования, позволяющих определить локализацию трудностей и зл; о методах приспособления, позволяющих строить планы, которые в качестве рабочих гипотез будут использованы для их разрешения» [3, с.109]. Иными словами, не существует никаких моральных императивов, устанавливающих абсолютные границы действия человека, а есть только конкретные ориентиры успешности, которые плюралистичны и свободны, как сама жизнь, где царят две главные категории – успех и неудача.

И хотя Дж. Дьюи настаивает, что «образование не может иметь цели, цели бывают у людей – родителей, педагогов и т.д., а не у абстрактных

понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит» [4, с.104], он, тем не менее, признаёт в качестве цели образования в демократическом обществе – рост и реконструкцию опыта человека. Этот процесс связан с активностью самой личности, её самодетерминацией и открытой установкой на индивидуалистическую позицию.

Философия и педагогика прагматизма, пережив кризис в 60-е годы XX века («послепутниковый» период, шок от космического прорыва СССР и признания выдающихся преимуществ советского образования), провели модернизацию своих идей к концу 70-х годов. Методологические установки прагматизма были переосмыслены на двух весьма привлекательных основаниях: идеях либерализма и концепциях гуманистической психологии.

Либерализм был достаточно представлен в теории Дж. Дьюи, в его модели школы как «лаборатории буржуазной демократии». Не случайно, одна из самых известных его работ имеет название «Демократия и образование». Но в конце XX века либеральные идеи в философии, социологии и педагогике претерпели изменения: настоятельно подчёркивалась дистанцированность либерализма от идеологии и политики, его ориентация на формирования гражданских и правовых начал в обществе. Появилось и закрепились в педагогическом обиходе понятие «либеральное образование», которое убедительно наполнил смыслом авторитетный американский философ и политолог Дж. Ролз. Он обосновал три «принципа справедливости»: равенство прав и свобод; честное равенство возможностей; справедливость естественных различий и честной конкуренции. На них выстроены целевые ориентиры либерального образования: формировать понимание личностью своего места в обществе, гражданскую идентичность, способность согласовывать ценности свободы и справедливости, то есть, реализовывать свою внутреннюю свободу и одновременно проявлять ответственность перед собой и другими людьми [9]. По существу, либеральное образование ставило под сомнение значимость процесса адаптации, приспособления личности к социальным реалиям как основы жизненного успеха и декларировало необходимость учитывать индивидуальные интересы участников образовательного процесса, плюрализм их позиций и социальные обстоятельства.

Идеи либерализма органично соотнеслись с положениями американской гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Келли, Ш. Бюлер, Г. Олпорт, Р. Мэй). Гуманистические психологи в центр своего концепта человека поставили идею самоактуализации, реализации естественного стремления человека «быть самим собой», потенциал которого заложен при-

родой. Они заявляли приверженность принципам свободы, рациональности, субъектности, творчества, отстаивали утверждение, что человеческая личность постоянно находится в процессе становления, личностного роста, сохраняя самодостаточность. К. Роджерс, полемизируя с теми психологами, которые считали, что жизнь – это уход от неудач, приспособление к жизненным обстоятельствам, так определял своё представление о «хорошей жизни»: «Хорошая жизнь – это процесс, а не состояние бытия.

Это – направление, а не конечный пункт.

Это направление выбрано всем организмом при психологической свободе двигаться куда угодно.

Это организмически выбранное направление имеет определённые общие качества, проявляющиеся у большого числа разных и единственных в своём роде людей» [8, с. 237]. Иными словами, жизненная реальность для человека всегда субъективна. Человек, по мнению К.Роджерса, должен осознавать свою жизненную ситуацию и вести себя, и действовать в соответствии с «актуализацией самости», своей «Я-концепцией». Основания своих действий человек не должен искать вне самого себя. Его «Я-концепция», особая система субъективного опыта, восприятия и переживания образа Я, становится ключом к решению жизненных проблем, и нет оснований беспокоиться о характере ценностей, которыми он руководствуется.

Следует также учитывать, что процессы развития либерального прагматизма шли на фоне мощных тенденций постмодернизма как нового «стиля мышления» (Ж.Ф.Лиотар) в культуре и науке.

Несмотря на то, что современная западная педагогическая наука открыто декларирует приверженность к плюрализму мнений и идей, отказу от разработки фундаментальных теоретических систем и основополагающих принципов, антропологические установки достаточно очевидно проявляются в типичном наборе концептов.

Понятие «образование» в англосаксонском педагогическом обиходе рассматривается через понятия «обучение», «знания», «когнитивные умения» и конкретизируется как развитие способности к рациональному мышлению и овладение практической компетентностью. В ряде западных работ обращается внимание на то, что образование должно обеспечивать не только когнитивные стороны личности, но и закладывать определённый жизненный опыт, в частности, опыт преодоления неудач и отчаяния. «В рамках этих рассуждений поступают призывы делать акцент в учебных программах и целях школьного образования на отчаянии, а не на счастье. Это означает две вещи: учащиеся должны обучаться тому, как понимать и справляться с собственным периодическим отчаянием; они должны обучаться тому, как понимать отчаяние других. Это, по их мнению, не из-за того, что от-

чаяние является частью жизни любого человека, а потому, что отчаяние является ключевым элементом хорошо прожитой человеческой жизни» [17, с.299].

Трактовку самого понятия «образование» принято связывать с понятием «человеческий капитал», которое конкретизируется как инвестиции в человека, реализацию таких образовательных программ, которые «продвигают» экономически продуктивные черты характера, интересы, мотивацию и «выводят» на социальное и экономическое благополучие. «По утверждению учёных происходит «сделка в области возможностей», т.е. обещание, что чем больше человек будет учиться, тем больше он будет зарабатывать. Однако, по их мнению, вместо этой «сделки в области возможностей» люди оказываются в «ловушке возможностей», т.к. даже элиты не чувствуют себя достаточно защищёнными от падения несмотря на постоянную учебу. Именно здесь приобретает важное идеологическое значение расширение человеческого капитала в область некогнитивных навыков и умений. Мы видим, что дискурс о человеческом капитале побуждает людей думать, что они могут и должны стать предприимчивыми творцами своих способностей к накоплению прибыли через маркетинг новых сторон самого себя» [21, с. 7-8]. В этой связи происходит изменение в обосновании субъектно ориентированной стратегии образования. Субъект всё чаще рассматривается не как личность, занимающаяся саморазвитием, а как «предприниматель самого себя».

Цель образования напрямую выводится на образовательные результаты, а они оцениваются с позиций конкуренции и экономической эффективности, то есть внешних характеристик процесса образования как фактора воспроизводства капиталистической системы и носителей капиталистического менталитета. «Сокращение образования до получения прибыли происходит не только на институциональном уровне, но и на индивидуальном уровне, и уровне класса, где студенты (и родители) действуют как потребители, а учителя все больше учат для прохождения тестов и находятся в постоянном страхе сокращения экономических ресурсов и расходов. Фактом является то, что школа в основной своей массе уже присвоена, если не приватизирована, неолиберализмом и капиталом» [18, с. 5].

Критически оценивая современные социально-экономические и политические процессы, некоторые авторы обращают внимание на необходимость ориентировать образование на развитие ответственного отношения к собственной деятельности, рефлексивных навыков, способности рационально взаимодействовать с окружающими, работать в команде, поскольку «проживание в мире требует внимания к себе и другим и приспособления своих действий к этим соображениям» [20, с. 249]. Но речь во-

все не идёт о целенаправленном воспитании. Эти качества должны стать «сопутствующим результатом» применения определённых стилей обучения и стратегий поведения, организации «саморегулирования обучения», использования «кооперативного обучения».

Обсуждение

В годы перестройки наша отечественная педагогика искренне обратилась к идеям западного либерального прагматизма и гуманистической психологии. Они стали парадигмальным основанием концепции личностно ориентированного образования. Примечательно, что первоначально «личностно ориентированное образование» касалось именно области дидактики и было «ключом» новой доктрины обучения. Ориентация на личность предполагала личностно развивающую направленность обучения, «принятие личности воспитанника в качестве ведущей цели образования, превращение учащегося в субъект своего образования и социально-нравственного самоопределения» [12, с.160].

Но через короткое время дала о себе знать традиция русской педагогики рассматривать образование как целостный процесс, и появилась концепция «личностно ориентированного воспитания» как «педагогически управляемого процесса культурной идентификации, социальной адаптации и творческой саморегуляции личности» (Е.В.Бондареевская, С.В.Кульневич). Личностно ориентированное воспитание объявлялось построенным на психологическом фундаменте личности, а ключевое понятие «self» стало его знаменем. Не смущаясь прямого переноса идей А.Маслоу на отечественную почву, теории новой теории воспитания провозглашали целью воспитательной практики самоактуализацию личности: реализацию личностью собственных возможностей, способность к осознанному и ответственному выбору в разнообразных жизненных ситуациях.

Концепция личностно ориентированного воспитания декларировала первостепенную значимость развития субъектных свойств личности: «внутренней независимости», самостоятельности, самоконтроля, самоуправления, саморегуляции. Идея свободы провозглашается ведущим организационным принципом воспитания, который диктует требования освободить ребёнка от авторитарного диктата взрослых, дать ему свободу выбора, самоопределяться, идти по жизни своим путём и жить для себя.

Такая ориентация на личность как социальный субъект приводила к деконструкции педагогических смыслов и значимости воспитания и социализации. Парадоксально, но концепция личностно ориентированного воспитания на первый план выдвигает социализацию, точнее, одну из её форм – социальную адаптацию. Не случай-

но стала активно развиваться и расширять своё предметное поле такая область, как социальная педагогика, а понятие «социальное воспитание» заявляет о себе как о всепоглощающем процессе. «Социальное воспитание – составная часть относительно социально-контролируемой социализации (наряду с семейным, религиозным, коррекционным и диссоциальным воспитанием). Оно осуществляется во взаимодействии различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (коллективов) и социальных воспитательных организаций и органов управления» [6, с. 18]. «Самой общей задачей социального воспитания в любом обществе является создание условий для достижения его членами эффективной социализированности» [6, с. 20].

На практике воспитание уступило место «педагогической поддержке», «педагогическому сопровождению» с участием социальных педагогов, сотрудников центров социальной адаптации молодёжи, экзотических фасилитаторов, а воспитатель стал ассоциироваться с функционером, выполняющим, как в былые времена, инструкции «формирующего воспитания». В педагогическом обиходе начали использоваться психотерапевтические процедуры (арт-терапия, сказко-терапия) и стратегии (стратегия личностного роста, стратегия автопоэзиса, стратегия направления личностных историй, стратегия самоорганизации воспитания). Такой почти прямой перенос в область воспитания психотерапии К.Роджерса выдаётся за новые технологии личностно ориентированного воспитания, которые, якобы, позволяют наполнить внутреннее «Я» личности нравственным содержанием.

Одновременно с этим, по законам либерализма, заявляется мнение, что поскольку «Система образования утратила монополию на социализацию детей» [13, с. 283], следует понять и принять, что воспитание отмирает как институт и как целенаправленная педагогическая деятельность. «Как только мы перестанем рассматривать совокупность практик и теории через единую призму полумифического понятия «воспитание», с наших глаз спадёт пелена. Мы немедленно обнаружим множество сокровищ по соседству с горами накопившегося мусора. Следующим шагом станет переосмысление потенциала бывшего воспитания с точки зрения задач экономического и социального развития страны. Вопрос очень прост: в чём нуждаются экономика, гражданское общество и культура страны и какую программу, теорию или общественное движение мы можем предложить?» [13, с. 291].

Признаком включённости нашего отечественного образования в методологическое «поле» либерального прагматизма является теория и практика решения проблемы ценностей образования. Утверждается опасность открытого обозначения идеологических оснований в нашем образовании, игнорируется философская истина,

что «природа идеологии не гносеологическая, а аксиологическая, так как цель её – не поиск объективной истины, а обоснование определённого типа ценностей» [5, с.228].

В практике нашего образования отчётливо проявляются признаки внедрения либерального прагматизма:

«маркетингизация» всех сторон функционирования государственной образовательной системы, перевод педагогической деятельности в область «образовательных услуг», трансформация отношений семьи и школы по модели «заказчик» – «поставщик услуг», развитие легальных платных форм обучения, расцвет репетиторства;

замена предметного стандарта обучения на компетентностный, смещение акцента с предметных знаний в область универсальных навыков, в сути которых – замена воспитания личности освоением набора компетенций, необходимых для конкурентоспособного работника, активного потребителя и самодостаточного индивидуалиста;

вариативность обучения, вызвавшая нарушение научной системности, разрушение целостной картины мира и падение уровня базовых знаний обучающихся;

конкурентные отношения в среде педагогов и обучающихся, социальная сегрегация обучающихся, открытая субординация школ (гимназии, школы с углублённым изучением отдельных предметов, маргинальные школы);

доминирование технологического компонента обучения над гуманитарным, слом традиционной модели классического образования, приоритет электронного обучения;

отказ от коренных национальных ценностей, представление, что ценности складываются сами собой, благодаря образовательной среде;

вытеснение воспитательной функции из педагогической деятельности, замещение её функциями консультанта, модератора, тьютора, коуча.

Очевидно, что модернизация нашего отечественного образования в течение всего постсоветского периода строится в методологии заимствования, и с этим нельзя согласиться. Стремление заимствовать лучшее, учиться у других, соотнеся с чужим опытом свои достижения, – здоровое стремление человека. Но в образовании возможно заимствовать только реально адаптируемые педагогические «продукты», те, что органично соотносятся с антропологическими основаниями отечественного образования.

На эту проблему обращал внимание ещё К.Д.Ушинский, который в 1857 году опубликовал большую статью «О народности в общественном воспитании». Он провёл подробное сравнение образовательных систем ведущих стран Европы – Германии, Англии, Франции (Россия со времён Петра I отличалась постоянным заимствованием педагогических идей и образовательной практики этих стран) и молодого государства Се-

веро-Американских Штатов, чтобы объяснить современникам бесполезность и даже вред прямого следования западным образовательным образцам. К.Д.Ушинский, по сути, предпринял кросскультурное исследование и сделал вывод: в культуре каждого народа – свой, самобытный образ Человека. Он является главной конструкцией картины мира, определяет ведущие ценности жизни и народный идеал воспитания. Не существует человека вообще, есть человек с определённой «прирождённой наклонностью» – народностью. «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь даёт воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдёт ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкоренённой страхом и наказанием. Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным. Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последним» [15, с. 252-253]. Именно поэтому образование России никогда целиком не примет и органично не адаптирует любую западную модель, а попытавшись это сделать, мы исказим и разрушим свои образовательные достижения.

Подтверждением этому могут служить и современные авторитетные исследования Института социологии РАН. «Одним из наглядных индикаторов, характеризующих культурно-психологический «профиль» того или иного общества и позволяющих судить о том, чем оно похоже и чем отличается от других обществ – суждение по поводу того, какие качества хотелось бы воспитать в детях» [1, с.78]. Эта, своего рода, «проекция настоящего в будущее» была зафиксирована в представлениях респондентов из России, Германии, Швеции, Великобритании, Франции, Польши и США в виде перечня 10 важных качеств личности. Россия оказалась единственной из стран-участников, родители которой на первое место поставили такое традиционное качество как «трудолюбие», у Германии на первом месте оказалось «чувство ответственности», а респонденты Швеции, Великобритании, Франции, Польши и США единодушно отдали первенство «толерантности».

Традиционализм российской педагогической культуры очевиден, но связан он вовсе не с отсталостью от прогрессивного Запада, а с функционированием своего, самобытного образа Человека. Образ Человека – достаточно устойчивое образование, опирающееся на имплицитные представления об идеальном человеке, определяющееся культурой, религией, историческим

опытом нации. В нём заключены ценности, жизненные цели, нравственные установки и представления об идеальном «Я», всё то, что лежит в основе образования.

Если выстроить дискурсную оппозицию антропологических характеристик современной западной и отечественной педагогики, то обнаружится, что западная модель образования открыто провозглашает и реализует: индивидуализм, отрицание моральных императивов и ориентацию на интересы и потребности личности; приоритет самоосуществления, сфокусированного на личной пользе и успехе, «индивидуальном прогрессе»; понимание обучения как практики овладения технологиями, преимущественно, цифровыми, и навыками работы в команде.

Антропологические основания отечественного образования определяются пониманием того, что «любое образование изначально должно строиться как особая *антропо-практика*, практика вочеловечивания человека, практика становления «собственно человеческого» в человеке» [14, с.13]. Поэтому образование рассматривается как целостный педагогический процесс, где взаимосвязь и единство воспитания, обучения, социализации отражают целостность функциональной характеристики развития личности. Индивидуализму противостоит развитие «субъектных способностей человека» (Слободчиков В.И.), которые приобретают свою зрелость в особой системе отношений со-бытийной дет-

ско-взрослой общности. Отстаивается значимость нравственных императивов, авторитета взрослого в совместно-распределённой деятельности, развития опыта общественно полезной коллективной деятельности.

Заклучение

Трудно не увидеть противоречивость процессов и явлений в современном российском образовании. Происходящие под знаком модернизации они явно осуществляются вопреки всем антропологическим основаниям отечественной педагогики, которые открыто противостоят западному педагогическому дискурсу.

Нельзя согласиться с позицией некоторого числа теоретиков от педагогики, что мы имеем дело с процессами «естественной эволюции» образования «от доминирования воспитания, затем обучения, к полному забвению образования, его превращению в симулякр» [2, с. 18], и поэтому нужно принять эту «эволюцию» как данность. Напротив, нельзя мириться с трансформацией ведущих антропологических оснований нашего образования. Миссия отечественной педагогической антропологии не в абсолютизации традиционных доктрин образования и культивировании изоляционизма отечественной педагогики, а в актуализации наших ценностей, в противостоянии западным педагогическим концепциям и технологиям, внедряемым под флагом глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Российский социум как «другая» Европа // Общественные науки и современность. 2013. № 3. С.70-79.
2. Бegliнова К.К., Ашилов М.С., Беталинов А.С. Трансформация системы образования в условиях современной глобализации // Философия образования. 2018. № 1. С.18-24.
3. Дьюи Дж. Проблемы человека // Реконструкция в философии. Проблемы человека / Пер. с англ. М.: Республика, 2003. 493 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 415 с.
6. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации. // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 10. С.7-24
7. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.:РХИ, 2004. 520 с.
8. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию/Пер. с англ. М.: Прогресс – Универс, 1994. 479 с.
9. Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1995. 532 с.
10. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013. 208 с.
11. Салимова К.И. Запад. Восток. Диалоги о воспитании. М.:ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2013. 256 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.:Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.
13. Сидоркин А.М. Прагматический либерализм и модернизация воспитания. // Вопросы образования. 2014. №2. С.279-298.
14. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Образование и наука. 2010. № 1(690). С. 11-22.
15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. Т.1. М.: Педагогика, 1988. 416 с.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.
17. Ch. Cowley Education, despair and morality: a reply to Roberts // Journal of Philosophy of Education, 2017. Vol. 51, No. 1, pp. 298-309.
18. Korgaard M. Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation, Educational Philosophy and Theory, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485564.
19. Long F. Transhuman education? Sloterdijk's reading of Heidegger's letter on humanism. Journal of Philosophy of Education, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 177–192.
20. Matthew J. H. The process matters: Moral constraints on cosmopolitan education. Journal of Philosophy of Education, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 248–266.
21. Sellar S., Zipin L. Conjuring optimism in dark times: Education, affect and human capital, Educational Philosophy and Theory, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485566.

REFERENCES

1. Andreev A.L. Russian socium as 'other' Europe. *Social sciences and contemporaneity*, 2013, No. 3, pp. 70-79. (In Russian).
2. Beglinova K.K. Transformation of the educational system in the conditions of modern globalization / K. Beglinova, M. Ashilov, A. Betalinov. *Philosophy of education*, 2018, No. 1, pp. 18-24. (In Russian).
3. Dewey J. Problems of the Man / Reconstruction in philosophy. Problems of the Man. Moscow, Respublica Publ., 2003, 493 p. (In Russian).
4. Dewey J. Democracy and education. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 2000, 384 p. (In Russian).
5. Kagan M.S. Philosophy of culture. Saint Petersburg, Petropolis Publ., 1996, 415 p. (In Russian).
6. Mudrik A.V. Education as a part of the socialization process. *Bulletin of the Orthodox Svyato-Tickonovskiy humanitarian university, Series 4, Pedagogy. Psychology*, 2008, No. 10, pp. 7-24. (In Russian).
7. Ogurtsov A.P., Platonov V.V. Images of education. Western philosophy of education. XX century. Saint Petersburg, RCHI publ., 2004, 520 p. (In Russian).
8. Rogers K. Development of personality. View at psychotherapy. Moscow, Progress-Univers Publ., 1994, 479 p. (In Russian).
9. Rawls J. Theory of justice. Novosibirsk, Novosibirsk University Publ., 1995, 532 p. (In Russian).
10. Russian Federation. Federal law on education in the Russian Federation No. 273-FZ on 29.12.2012. Rostov-on-Don, Legion Publ., 2013, 208 p. (In Russian).
11. Salimova K.I. West. East. Dialogues about education. Moscow, FGNU ITIP RAO, Publishing Centre IET, 2013, 256 p. (In Russian).
12. Serikov V.V. Learning as a kind of the pedagogical activity. Moscow, Academia Publ., 2008, 256 p. (In Russian).
13. Sidorkin A.M. Pragmatic liberalism and modernization of education. *Questions of education*, 2014, No. 2, pp. 279-298. (In Russian).
14. Slobodchikov V.I. Conception basis of the modern education anthropology. *Education and science*, 2010, No. 1 (690), pp. 11-22. (In Russian).
15. Ushinskiy K.D. Pedagogical essays: in 6 vol., Vol. 1, Moscow, Pedagogy Publ., 1988, 418 p. (In Russian).
16. Hjelte L., Ziegler D. Theory of personality (Basic theses, research and application). Saint Petersburg, Peter Press Publ., 1997, 608 p. (In Russian).
17. Cowley Ch. Education, despair and morality: a reply to Roberts. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 298-309.
18. Korsgaard M. Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485564.
19. Long F. Transhuman education? Sloterdijk's reading of Heidegger's letter on humanism. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 177-192.
20. Matthew J. H. The process matters: Moral constraints on cosmopolitan education. *Journal of Philosophy of Education*, 2017, Vol. 51, No. 1, pp. 248-266.
21. Sellar S., Zipin L. Conjuring optimism in dark times: Education, affect and human capital. *Educational Philosophy and Theory*, 2018. doi: 10.1080/00131857.2018.1485566.

Информация об авторах

Голованова Надежда Филипповна
(Россия, Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и педагогической
психологии факультета психологии
Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: nf_golovanova@mail.ru

Ломакина Ирина Сергеевна

(Россия, Санкт-Петербург)
Доктор педагогических наук, доцент
E-mail: ilomakina@inbox.ru

Information about the authors

Nadezhda F. Golovanova
(Russia, Saint Petersburg)

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Professor of the Department of Pedagogy and
Pedagogical Psychology
Saint Petersburg State University
E-mail: nf_golovanova@mail.ru

Irina S. Lomakina

(Russia, Saint Petersburg)
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
E-mail: ilomakina@inbox.ru

Ссылка для цитирования^{ГОСТ}

Голованова Н. Ф., Ломакина И. С. Антропологические противоречия в характеристике образования: компаративистский взгляд // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 10-17. doi: 10.32744/pse.2018.6.1

For Reference^{APA}

Golovanova, N. F., & Lomakina, I. S. (2018). Anthropological inconsistencies in educational characteristics: comparative approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 36 (6), 10-17. doi: 10.32744/pse.2018.6.1. (In Russ., abstr. in Engl.)