37.012.1 – Философские методы изучения проблем воспитания, образования и обучения

Глухов Павел Павлович – научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Открытое образование» научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва), эксперт лаборатории компетентностных практик образования Московского городского педагогического университета, Москва (Российская Федерация). ORCID: 0000-0003-1252-8067

Попов Александр Анатольевич – доктор философских наук, доцент, заведующий научно-исследовательским сектором "Открытое образование" научно-исследовательского центра социализации и персонализации образования детей Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва), заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов Московского городского педагогического университета (Москва), профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск). ORCID: 0000-0002-2945-0289

Аверков Михаил Сергеевич – аспирант кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета (Новосибирск), старший преподаватель Красноярского краевого ресурсного центра по работе с одаренными детьми (Красноярск), руководитель образовательных программ Красноярской региональной молодёжной общественной организации «Сибирский дом» (Красноярск). ORCID: 0000-0003-0335-8510

КОНТУРЫ НОВОГО АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: центральным понятием статьи выступает антропологический проект, который рассматривается как основа образовательных парадигм и формаций. Исследуется связь антропологического проекта образования и дидактики, которая играет ключевую роль в практической реализации философско-антропологических оснований той или иной образовательной системы. Рассматриваются предпосылки формирования современного антропологического проекта,

которые содержат в себе представления о «человеке будущего» к идее дальнейшего развития теории и философии образования. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.

Ключевые слова: антропологический проект, дидактика, образовательная логика, философия образования, будущее образования, антропоцен.

Введение

Происходящие в рамках последних десятилетий глобальные социокультурные изменения явным образом сказываются на системах образования, определяя новые тренды и вызовы. Наиболее активно обсуждаются глобальные проблемы, связанные с экологическим кризисом, ростом социального и экономического неравенства, возникающей поляризацией в обществе, ростом общей неопределённости будущего. При этом образование начинает интерпретироваться не как средство решения данных проблем, а как их часть, что актуализирует новые проекты и исследовательские программы в области философии образования и теории обучения. Одним из центральных вопросов подобных изысканий является оформление нового антропологического проекта, который бы раскрывал сущностные характеристики и качества человека, адекватные складывающейся ситуации и поддающиеся специальному формированию в рамках педагогических практик. Мы не станем утверждать, что в настоящий момент уже сложился новый антропологический проект, который может выступить универсальным ядром современного образования. В настоящей статье мы оформим концептуальные тренды, которые явно претендуют на то, чтобы стать новым антропологическим проектом образования, выступая таким образом его контурами.

Антропологический проект как двойственное философское основание образования

Философская проблематика образования может обсуждаться с разных позиций, которые, как правило, определяются дисциплинарными контекстами (психологии, социологии, политологии, теологии и др.). Однако, сложно отрицать, что в контексте установления целей, принципов и базовых идей образовательной деятельности ведущей проблематикой является антропологическая как ставящая вопрос о формируемом человеке. С.И. Гессен удачно охарактеризовал педагогику как прикладную философию [1], где антропологические основания, выраженные в специфическом понимании личности, выступают символическим знанием, определяющим образ

надлежащего образования. Как особая синтетическая структура философского и педагогического знания может выступать антропологический проект [2]. Чаще мы можем встретить применение данного понятия в контексте исследования творчества разных философов, где предметом изучения выступает представление об идеальной сущности человека, изложенное в системе трудов конкретного автора. Однако, не каждый философско-антропологический проект может быть взят как основание образовательной деятельности, так как требует соответствия критерию практичности и, в конечном счёте, должен быть имплицирован дидактикой.

Также важно отделять представления о человеке, изложенные в философско-антропологическом проекте от феноменологически зафиксированных представлений. В первом случае исследуются представления о должном или идеальном образе человека, который предлагается к реализации. В социологическом подходе к образованию, который часто используется в рамках социально-философских исследований, антропологическая проблематика рассматривается в контексте эффектов или феноменов уже сложившейся образовательной практики. Данная разница хорошо прослеживается в работах М. Фуко. С одной стороны, он обсуждает образование как дисциплинарный институт, организационное устройство которого порождает особый уклад, склоняющий учеников к повиновению [3]. С другой стороны, Фуко описывает принципы «заботы о себе» [4; 5], которые оформляются как антропологический проект и ориентир для современного образования, превозносящий идею многоплановой «самости». В первом случае Фуко разоблачает идеологию, которая сформировалась в сложившейся системе образования дисциплинарного общества. Если следовать традиции С. Жижека, то Фуко указывает на противоречие между предлагаемыми образованием конструкциями и действительностью, формирующей повседневный опыт участников данной системы [6]. Но это вовсе не означает, что данное противоречие закладывалось в систему образования специальным образом. Понятие дисциплинарного института часто применяется к классической образовательной модели и классно-урочной системе Я. А. Коменского [7], который выделял особую значимость дисциплины и порядка в рамках «пансофии»[1], но оформлял антропологические идеалы, идущие в разрез с концепцией дисциплинарного общества, описанной М. Фуко. Поэтому и возникает интерес к исследованию антропологических проектов на стадии их становления, так как их практическая реализация может порождать подобные, не программируемые изначально идеологии, которые могут быть

[1] Философско-религиозное учение, направленное на освоение всеобщей мудрости и лежащее в основе образовательного проекта «Великой дидактики»

зафиксированы только феноменологически. Это актуализирует прогностическую ценность таких изысканий. В настоящей статье мы также попытаемся обозначить некоторые причины подобной двойственности антропологического проекта образования.

Таким образом, антропологический проект представляет собой не столько рациональное дискурсивное знание, сколько знание символическое, которое в идеале позволяет мыслящему человеку преодолеть проблемную повседневность и себя как эмпирического индивида в системе социальных статусов и ролей, привычек, обязательств и зависимостей. Но также зафиксируем, что антропологический проект может содержать в себе риски порождения на практике нежелательных идеологий.

Антропологические проекты как контекст развития образования

Чаще всего антропологические проекты рассматриваются как модусы, исторически сопровождающие процесс развития педагогической мысли и эволюции образовательных систем. Так, И. В. Брылина обосновывает, что каждый философ и каждая эпоха формируют свой специфический антропологический проект: «В античном антропологическом проекте сущность человека понимается как восхождение к Эйдосу, в средневековом – человек сообразует себя с Богом, возрожденческий – ассоциирует природу человека с его творчеством, которое является основным фактором самореализации, индивидуализации. Нововременной – осмысляет природу человека через поиск истины посредством опыта (Бэкон), разума (Декарт, Гегель), чувств (Локк, Гоббс) или воли (Кант)» [8]. Следуя этой же логике, различные антропологические проекты могут быть объединены в укрупнённые группы по принадлежности к традиции или посредством выделения эпох как разных фаз реализации одного проекта. В первом случае можно выделить классический антропологический проект как соответствующий западноевропейской традиции, за которым следует неклассический антропологический проект, уже соответствующий новой интерпретации человека в XX в. [8]. Смысловым ядром данного антропологического проекта выступает проблема «самости» и её становления. Во втором случае обосновывается антропологический проект «Просвещение», символизирующий «Человека знающего» и разворачивающегося с XVI по XX вв. [9, 10]. В качестве центральной проблемы нового, становящегося антропологического проекта обозначается «разрушение культуры», смена «социума» на «массы» в контексте постмодернистской социальной теории [11]. Подобная историографическая логика позволяет фиксировать уход философско-антропологических проектов в постмодернистские рамки, что проблематизирует образование как единый и

целостный институт человеческого развития. Развитие получают концепты, которые ориентированы на преодоление «массового человека» [11, 12, 13], что в образовании выражается как критика репродуктивных форм деятельности, построенных на повторении и воспроизводстве образцов. В свою очередь, классическая модель Коменского, которая во многом построена на воспроизводстве в учебной деятельности и правилах окончательно становится символом образования индустриальной эпохи.

Другой подход к изучению антропологических проектов образования можно охарактеризовать как исследование его в качестве трансцендентного антропологического задания для образовательной формации [2]. В данном подходе антропологические проекты уже являются не просто отражением представлений о человеке той или иной эпохи, а выступают подобием парадигм Т. Куна [14], только по отношению к педагогическим сообществам. Такие парадигмы определяют правомерность антропологических проблем, поставленных перед образованием и педагогических методов их решения для нескольких поколений деятелей в области образования. У Куна парадигма задаётся научным трудом, в нашем контексте она задаётся антропологическим проектом, закреплённым в педагогической системе, устанавливающей логику и правила процесса учения.

Базовые предпосылки возникновения новых антропологических проектов образования

Далее мы рассмотрим две предпосылки возникновения нового антропологического проекта образования, которые можно выделить из дискуссий, имеющих место в современной образовательной политике. Первая предпосылка появляются в контексте идей технологического прогресса и постиндустриального общества [15]. Эти идеи обретают связь с образовательными практиками тогда, когда оформляется проблема готовности человека к новой индустриальной революции и переходу в новый технологический уклад [16, 17, 18]. В качестве базовых вызовов фиксируются процессы автоматизации и цифровизации, которые приведут к устранению целых кластеров профессий, таким образом предрекая ситуацию неопределённости, в которой человеку нужно будет уметь ориентироваться. Здесь выделяется ещё один важный фактор, который указывает на то, что автоматизация и цифровизация затронут в большей степени рутинный труд, что актуализирует те качества человека будущего, которые связаны с креативными и творческими видами деятельности. Данная технократическая предпосылка, по сути, сводит антропологический проект к образцам конкурентоспособной личности, которая в противовес традиционному антропологическому проекту

должна будет не просто овладеть знаниями, но и применять их, а также уметь производить их. Адаптивность сводится к конкурентоспособности в условиях быстро растущей креативной экономики.

Но растущая неопределённость обуславливается не только технологическими трендами, но и множеством иных грядущих изменений, касающихся самых разных сфер. Данную проблему неготовности общества к грядущим изменениям сформулировал в конце XX в. Э. Тоффлер, введя широко используемый термин «футурошок» [19]. Так, предпосылки нового антропологического проекта формируется на широкой содержательной базе, связанной с категорией будущего как такового и обретают футурологический контекст. Ориентация на будущее становится глобальной базовой идеей формирования антропологического проекта образования в начале XXI в. Удачное обобщение, характеризующее рост неопределённости найдено в концепте «VUCA-мира»[2] (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity — нестабильность, неопределённость, сложность, неоднозначность). На сегодняшний день сформирован внушительный корпус визионерских текстов и аналитических докладов, исследующих проблематику адаптации образования к будущему [20, 21, 22, 23]. Значимым для формирования современного антропологического проекта образования является дискуссия о новых грамотностях, компетенциях и навыках XXI века, которая позиционируется как разработка нового содержания образования и предлагает концепцию универсальных компетенций. Проблема заключается в том, что неопределённое будущее предполагает неограниченные перечни навыков и компетенций, необходимых для жизни в нём. Данное противоречие породило большое множество разных открытых и слабо систематизированных списков актуальных образовательных результатов, которые были представлены в докладах ЮНЕСКО, ОЭСР, Всемирного банка и других международных организаций. Ситуация усложняется тем, что разные национальные системы образования также по-своему определяют актуальные образовательные результаты. Данные обстоятельства не способствуют закреплению какого-либо целостного антропологического проекта образования. В международном докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» [24] была проведена работа по обобщению всего многообразия, результатом которой явилось выделение трёх универсальных компетентностей: познание (мышление), взаимодействие с другими людьми и взаимодействие с собой (управление собой).

[2] Q. Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)? URL: https://usawc.libanswers.com/faq/84869

При всех достоинствах уже богато сложившейся системы представлений об универсальных компетентностях и навыках будущего, они всё же могут быть квалифицированы лишь как предпосылка антропологического проекта. Дискуссия о навыках будущего может быть понята как факт политической заботы о детстве, которая выражается в усилии повысить качество образовательного института, основываясь на многообразии лучшего опыта. Таким образом, у данного процесса нет чётко заявленных философских оснований, которые могли бы быть поняты как традиция. Например, явно подчёркивается значимость креативных и творческих качеств человека, как требующих развития в образовании. Но не кладётся философская концепция творчества или философско-антропологические основания креативности. Они сводятся к натуральным качествам, а их основания в каждом случае оказываются разными и смешанными (взятыми из разных традиций). Однако это является отличной почвой для исследования и последующего оформления антропологии неопределённости.

Если первая предпосылка возникает из условного тезиса «образование для ориентации в неопределённом будущем», то для рассмотренной нами далее предпосылки предлагается тезис «образование для выживания в будущем». В конце 2020 г. экспертной группой был опубликован справочный документ «Learning to become with the world: Education for future survival» [25], который был заказан ЮНЕСКО для подготовки доклада о будущем образования, готовящегося к публикации в 2021г. Данный текст может стать одним из важнейших для современной философии образования и теории обучения по ряду причин. В основу данной работы положена экологическая проблематика, а планета характеризуется авторами как травмированная. Человеку необходимо научиться жить с природой в единой экосистеме и перестать усугублять экологический кризис. Массовая образовательная практика интерпретируется как проблема, так как направлена на обслуживание целей экономического роста, занижая значимость целей устойчивого экологического развития.

В отличие от множества других современных работ в области философии образования, здесь коллектив авторов предлагает изменить саму парадигму образования, отказавшись от идеи антропоцена (Anthropocene). Подвергается критике картезианская основа человеческой исключительности и декартовский дуализм, которые заложены в основу действующей модели образовательной деятельности. В них авторы видят корень множества проблем и предлагают перестать выстраивать образование в человекоцентричной западноевропейской традиции. Это достаточно интересный и парадоксальный тезис для философско-антропологической проблематики образования. Требуемый парадигмальный сдвиг в образовании характеризуется как необходимость

перехода в непосредственной логике обучения от познания мира для воздействия на него к изучению мира для жизни в гармонии с ним. В рамках данной позиции мир/природа должны перестать пониматься как объект или инертная материя и выступить на правах полноценного субъекта. На подобных основаниях может сформироваться новый антропологический проект, в основе которого уход от идеи индивидуализма и пересборка гуманистического проекта образования. Однако, не стоит понимать данные тезисы как отрицание необходимости философско-антропологических оснований образования в связи с их очевидной антропоцентричностью. Скорее говорится о том, что образование должно преодолеть парадигму человеческой исключительности для пересмотра позиционирования человека среди других существ, объектов, сред. Это созвучно с идеями акторно-сетевой теории Б. Латура [26], на которого часто ссылаются авторы справочного документа, когда говорят, что образование должно решать задачу коллективной сборки общих миров через сети человеческих и более чем человеческих акторов. В подобной парадигме сущность человека должна быть рассмотрена в одной плоскости с иными сущностями и материями, которые также как человек должны быть наделены субъективными качествами. Подобное имел в виду Б. Латур, когда высказывался о политике природы заявляя, что политика не может заботиться о природе, если полагает её как объект. Чтобы защищать природу, необходимо признать её субъектность и наделить правами [27].

У данной предпосылки большой потенциал для формирования новой педагогической формации и влияния на теорию обучения. Парадигма, которая может сложиться на основе подобного антропологического проекта требует описания принципиально новых технологий познания в процессе обучения. Такие технологии, возможно, будут критичны по отношению к самой идее познания в той западноевропейской традиции, которой её сегодня применяет классическая дидактика. И если первая рассмотренная нами предпосылка основывается на классической парадигме дидактики, то во втором случае классическая дидактика встаёт как проблема логики обучения и развёртывания образовательного процесса.

Заключение и выводы

Предпосылки нового антропологического проекта связаны с исследованием возможностей человека жить и действовать в будущем, при этом будущее осмысляется в разных контекстах. В первом случае будущее рассматривается как проблема неопределённости, в которой человеку необходимо уметь эффективно ориентироваться. Во втором – как планетарный кризис, в котором человеку необходимо научиться выживать изменив своё

отношение к окружающему миру (или даже мирам) и пересмотрев статус собственной субъектности.

Можно характеризовать современную ситуацию образования как кризис классической парадигмы, решавшей проблемы прошедших эпох, укоренённой в классической дидактике Я. А. Коменского, как ядре данной парадигмы и прежде всего тормозящей смену образовательной формации. Ядром новой парадигмы выступает современный антропологический проект, который в настоящий момент ещё не сформирован. Однако его разработка не должна быть связана с отказом от дидактики как таковой. Дидактика должна быть рассмотрена как логика обучения, которая из эпохи в эпоху меняется и открыта для нового содержания, методик и антропотехник, так как они являются её предметом. Проблема заключается в попытках реализовать неклассические философско-антропологические концепты средствами классической дидактики. В этом смысле новый антропологический проект образования напрямую связан с разработкой неклассической дидактики.

Литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс». 1995. – 448 с.
2. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии // М.: URSS, 2016. – 256 с.
3. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы // М.: Ad Marginem. 2019. – 416 с.
4. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981-1982 уч. году // Пер. с фр. А. Г. Погоняйло.- СПб.: Наука. 2007. – 677 с.
5. Фуко М. История сексуальности // К.: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук. 1998. – 288 с.
6. Жижек С. Возвышенный Объект Идеологии // Москва: Художественный журнал. 1999. – 234 с.
7. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский. 2 изд-е, испр. // М.: Педагогика. 1970. – 268 с.
8. Брылина И.В. Формирование нового антропологического проекта современного образования в контексте неклассической философии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. 8, вып. 5. С. 143–157.
9. Ефимов В. С., Лаптева А. В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление: практика и анализ. 2010. №4. С. 6 – 17.

10. Розин В. М. Рефлексия образов и сферы образования //Философия образования: этюды-исследования. Москва-Воронеж. – 2007. – 52 с.
11. Бодрийар Ж. В. тени молчаливого большинства // Екатеринбург: Изд. Уральского университета. 2000. – 95 с.
12. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // М. : АСТ. 2002. – 509 с.
13. Фромм Э. Революция надежды. Избавление от иллюзий //М.: Айрис-пресс. 2005. Т. 24. – 352 с.
14. Кун Т. Структура научных революций // М. : АСТ: АСТ МОСКВА. 2009. – 317 с.
15. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество // М. : Академия. 2001. – 578 с.
16. Белл Д. Третья технологическая революция и ее возможные социально-экономические последствия // М.: АН СССР. ИНИОН. 1990. – 8 с.
17. Кондратьев Н. Д. Основные проблемы экономической статики и динамики // М.: Наука, 1991. – 219 с.
18. Перес К. Технологические революции и финансовый капитал // М.: Дело. 2011. – 231 с.
19. Тоффлер Э. Шок будущего // Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ». 2002. – 557 с.
20. В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века. [Электронный ресурс] URL: http://www.slideshare.net/edu2035/gefmoscow-edcrunch-preparing-for-the-tide (дата обращения: 26.01.2021)
21. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 26.01.2021)
22. Образование для сложного общества. [Электронный ресурс] URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 26.01.2021)
23. Будущее образования: глобальная повестка. [Электронный ресурс] URL: https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf (дата обращения: 26.01.2021)
24. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.
25. Learning to become with the world: Education for future survival. [Электронный ресурс] URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032?fbclid=IwAR0YU-

sJserzEoHPvkRHkYAYO1Eq_nyFjHmcH8Em0n4KJx0BZib4hP5bk8A (дата обращения: 26.01.2021)
26. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию/пер. с англ //И. Полонской. – 2016.
27. Латур Б. Политика природы. [Электронный ресурс] URL: https://magazines.gorky.media/nz/2006/2/politika-prirody.html (дата обращения: 26.01.2021)