

## ЧЕЛОВЕК ТРАНСЦЕНДИРУЮЩИЙ КАК КЛЮЧЕВОЙ КОНЦЕПТ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИКЕ

**Е.В. Гелясина**

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»  
пр-т Фрунзе, 21, 210009, Витебск, Республика Беларусь  
elena\_porkova@list.ru

**Аннотация.** В статье предпринята попытка обогатить философский уровень методологии педагогических исследований через уточнение теоретического ядра антропологического подхода. Обосновывается тезис о том, что парадигматический слой подхода может быть задан через концептуализацию трансцендирования. В соответствии с этим синтагматика антропологического подхода может быть оформлена посредством концепта «человек трансцендирующий». Показано, что трансцендирование – феномен, нуждающийся в многомерном описании. Представлены онтологический, гносеологический, экзистенциальный, коммуникативный (интерперсональный) и аксиологический ракурсы рассмотрения трансцендирования. Приведены аргументы в пользу целесообразности выявления сущности трансцендирования с педагогической точки зрения. В контексте поставленной в статье задачи, педагогическая трактовка трансцендирования позиционируется как интегрирующая. Это позволяет обосновать правомерность рассмотрения образования как особого способа бытия, характеризующегося постоянным преодолением человеком себя-прежнего посредством присвоения исторически выработанных и закреплённых в культуре способов преобразования мира и самого себя.

**Ключевые слова:** педагогическая антропология; антропологический подход; трансцендирование; человек трансцендирующий.

## HUMAN TRANSCENDING AS A KEY CONCEPT OF ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGY

**E.V. Heliasina**

Vitebsk Institute of Education Development  
Frunze av., 21, 210009, Vitebsk, Republic of Belarus

**Annotation.** The article attempts to enrich the philosophical level of the methodology of educational research by clarifying the theoretical core of the anthropological approach. The thesis is substantiated that the paradigmatic layer of the approach can be defined through the conceptualization of trans-censorship. In accordance with this, the syntagmatics of the anthropological approach can be framed by means of the concept “transcendent-person”. It is shown that transcending is a phenomenon that needs a multidimensional description. Ontological, epistemological, existential, communicative (interpersonal) and axio-logical views of the consideration of transcendence are presented. The arguments are given in favor of the expediency of identifying the essence of transcending from a pedagogical point of view. In the context of the task set in the article, the pedagogical interpretation of transcending is positioned as integrating. This makes it possible to substantiate the legitimacy of considering education as a special way of being, characterized by the con-

stant overcoming by a person of himself / herself by appropriating methods of transforming the world and himself that had been historically developed and established in culture.

**Keywords:** *pedagogical anthropology; anthropological approach; transcending; transcending person.*

Антропологический подход традиционно позиционируется как базовый для анализа и конструирования педагогических систем. Вся история западноевропейской философской мысли утверждает методологическую исключительность антропологического подхода: от античности, где человек предстает как мера всех вещей до современности, в которой обнаруживается проблематичность человека для самого себя, его неустроенность, потерянности, бездомность, фрагментированность, заброшенность в мир. Сущность антропологического подхода исследуется в философии, социологии, культурологии, педагогике. Несмотря на богатую традицию и внушительный корпус исследований, проведенных в данном направлении, утверждать, что работа по оформлению антропологического подхода завершена было бы слишком самонадеянно.

Л.А. Липская [7] определяет антропологический подход как особую теоретико-методологическую стратегию, которая ориентирует на необходимость использования дополняющих друг друга вариантов, каждый из которых определенным образом призван обеспечить проектирование образовательного процесса, ориентированного на человека как исходную, базовую ценность. На наш взгляд, высокую эвристическую ценность имеет мнение А.П. Огурцова и В.В. Платонова [8] о том, что антропологический подход в образовании предполагает не столько обращение к человеку как таковому, сколько обращение к человеку трансцендирующему. В самом деле, человек, включенный в образовательный процесс – это человек, выходящий за границы имеющегося у него знания, преодолевающий себя прежнего, способный к проявлению сверхнормативной активности и творчеству. Сказанное выше актуализирует необходимость обращения к феномену трансцендирования.

В философском дискурсе трансцендирование предстает как неотъемлемая составляющая духовной жизни человека, конституирующая его онтологический статус. В педагогической антропологии способность образовательного трансцендирования рассматривается как особый инструмент созидания человеком самого себя. Аспекты рассмотрения трансцендирования довольно разнообразны. В частности, трансцендирование рассматривается в онтологическом, гносеологическом, экзистенциальном, коммуникативном (интерперсональном) и аксиологическом ракурсах. Ключевые теоретические позиции для понимания трансцендирования как онтологического феномена представлены в работах основоположника философской антропологии М. Шелера [10]. В частности, он полагал способность к трансцендированию в качестве атрибутивной характеристики человека, позволяющей ему превзойти себя и мир, сформировать к нему предметное отношение, сделать объектом познания.

Гносеологический аспект трансцендирования раскрыт в немецкой классической философии. Со способностью человека к трансцендированию И. Кант [4] связывал возможность оформления в познании специфически-человеческого об-

раза мира. В этом немаловажную роль он отводил тем средствам, которые привлекает человек в процессе познания. В наукоучении И.Г. Фихте [9] осуществлен социально-философский поворот и задан собственно образовательный ракурс гносеологической трактовки трансцендирования. И.Г. Фихте пытается дать ответы на вопрос о способах трансляции знания и условиях, детерминирующих процесс их усвоения. Н.В. Громыко [2], анализируя систему принципов трансляции теоретического знания, разработанную И.Г. Фихте, выявила, что центральным компонентом образовательного процесса должны стать деятельностно оформленные приемы передачи ученику способов самосовершенствования. Такой взгляд на образование обуславливает необходимость ряда инноваций. Первая из них связана с оформлением деятельностной эпистемологии, значимой для практики работы со знанием. Вторая – с построением образовательной практики на идеях исследовательского университета. Третья – с отведением ведущей роли трансцендентальному методу наукоучения, ориентированному на присвоение учениками антропотехник – техник изменения себя. Все это предполагает переход от информационно-ориентированной модели образования к деятельностно-ориентированной, направленной на создание условий для усвоения обучающимися исторически выработанного и закрепленного в культуре способа деятельности.

Обогащение рационально-логических представлений о трансцендировании осуществлено в философии экзистенциализма. Несмотря на сложность и разноплановость рассуждений, оформившихся в данном философском течении, трансцендирование в нем мыслится как начало, конституирующее человека, механизм обретения им своей самости. В работах мыслителей, которых традиционно считают представителями экзистенциализма, была сформулирована идея о человеке как существе, обреченном делать свой выбор. Экзистенциализм отдает в распоряжение человеку его бытие, возможность реализовать уникальный «проект себя», однако при этом возлагает на него бремя ответственности за себя и весь мир. Выше названная тема приобретает коммуникативный разворот в философском наследии К. Ясперса [11]. Он утверждает, что у человека существует врожденная потребность в постижении мира и самого себя. Именно поэтому ему присуща «тотальная воля к коммуникации», реализуемая в двух направлениях: как коммуникация с Другим и как коммуникация с самим собой. Но не всякая коммуникация может быть признана подлинной. Только подлинная коммуникация реализуется как «любящая борьба» (термин К. Ясперса) – борьба особого рода, борьба «не против», а борьба «за» – борьба одного человека за другого. Любящая борьба зиждется на благоговении одного человека к другому, познании себя в коммуникации, переживании, что обеспечивает обретение человеком самого себя.

Аксиологическое понимание феномена трансцендентности, оформившееся как в светской, так и в религиозной картине мира, рассматривает человека как жителя двух миров, вынужденного преодолевать границу, пролегающую между ними. В светском миропонимании эта граница установлена между миром повседневности и миром культуры, а в религиозном – между земным миром и Абсо-

лютом. Такое положение человека обуславливает его противоречивость и парадоксальность. Раздвоенностью человека объясняется его стремление к духовному спасению. Для этого ему и дарована способность к трансцендированию, творчеству, духовному возвышению, усвоению ценностей. Важно отметить, что ценность усваивается «не механически», а постигается. Как указывает М.М. Бахтин [1] ценности лежат за границей живого сознания и приобретают значение для человека только будучи погруженными в индивидуальный контекст. Для формирования аксиологической сферы личности требуется ее активно-ответная установка, «переживание переживаемого». Присвоение ценностей сопровождается формированием чувства ответственности – долженствующей единственности, «не-алиби в бытии». Быть, утверждает М.М. Бахтин, – значит ответственно поступать. Все ценности есть лишь потенциальное, действительностью они становятся лишь в поступке. Полагаем, что контекстуальное видение сущности трансцендирования будет более рельефным в условиях введения еще одного измерения – педагогического. Оно рассматривается нами как метаизмерение, которое надстраивается над всеми выше перечисленными и представляет собой место методологической сборки феномена трансцендирования. В качестве философского фундамента, на котором выстраивается педагогическое видение трансцендирования, нами избраны две работы И. Канта, имеющие манифестирующий характер: «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» [6] и «О педагогике» [5], а также работа, в которой И. Кант подводит итог всех своих философских размышлений [3]. В последней в свете проблематизации сущности человека предложены ответы на три знаменитых вопроса: Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Смысловым фоном для этого выступает понимание особой миссии образования и требований, предъявляемых к нему. Человек и образование предстают в отношении взаимообусловленности: человек обретает исконно человеческое посредством образования, а образование – система, всецело ориентированная на человека, обеспечивающая условия для его выхода из «состояния своего несовершеннолетия» [6, с.27]. В данном контексте понятие «совершеннолетие» употребляется И. Кантом как синоним образованности. Показателем последней является способность человека самостоятельно мыслить и иметь мужество делать это публично. Однако, как указывает И. Кант, многие люди по своей собственной воле и при том не без удовольствия, всю жизнь хотят оставаться несовершеннолетними. Такая позиция весьма удобна, ибо избавляет человека от необходимости думать, обращаться к совести, решать проблемы, самосовершенствоваться. Все эти хлопоты передаются «опекуну», но «... отказаться от просвещения для себя лично... означает нарушить... священные права человечества» [5, с.32]. Утверждение образования как необходимости, как того, что существует безоговорочно и во всякое время, равнозначно утверждению права человека быть Человеком. Спустя 130 лет М. Шелер [10] дооформит эту мысль и придаст ей форму императива: образование есть отчеканенная форма человеческого бытия.

Анализ философского наследия И. Канта позволяет сформулировать условия тождественности подлинного бытия и образования. Эти условия, на наш

взгляд, целесообразно принимать во внимание при конструировании образовательного процесса. К их числу относятся: 1) ориентированность образования не столько на настоящее, сколько на будущее; 2) осознание субъектами образования того, что оно приобретает «не для школы, а для жизни»; 3) практико-ориентированность образования, выражающаяся в обеспечении понимания обучающимися, как наилучшим образом применять все то, чему они научились; 4) возведение в ранг приоритета формирования у обучающихся умения думать, «избирать исключительно добрые цели» [5, с.454], свободно действовать, исполнять обязанности по отношению к себе и другим; 5) обеспечение условий для самообразования.

Таким образом, разноаспектное рассмотрение способности к трансцендированию как сущностной характеристики человека, маркирующей антропологический подход в педагогике, может оформиться при условии ее комплексного описания. В гносеологическом аспекте фиксируется понимание трансцендирования как механизма познания, преодоления границы в системе «человек – мир». Экзистенциальный взгляд на трансцендирование задает вектор понимания процесса поиска человеком себя-подлинного. Философия диалога делает акцент на интерперсональной стороне трансценденции и освоении человеком мира ценностей. Педагогический ракурс понимания трансцендирования, в контексте нашего рассмотрения, является интегрирующим и обеспечивает понимание образования как особого способа бытия, ориентированного на порождение человеком культуросообразной нормы, реализацию уникального авторского проекта себя, утверждение своего достоинства и долженствования по отношению к себе и другим.

#### **Библиографические ссылки**

1. Бахтин М.М. К философии поступка. Соч. : в 7 т. М. : Русские словари, 2003. Т.1.Философская эстетика 1920-х годов. С. 7 – 68.
2. Громько Н. В. Деятельностная эпистемология и проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике : автореф. дис. ... доктора филос. наук: 09.00.01. Ин-т философии РАН. М., 2011. 50 с.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / Соч. в 6 т. М. : Мысль, 1966. Т. 6. С. 349 – 588.
4. Кант И. Критика чистого разума / Соч. в 6 т М. : Мысль, 1964. Т. 3. С. 69 – 799.
5. Кант И. О педагогике / Тракаты и письма. М. : Наука, 1980. С. 445 – 504.
6. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? / Соч. в 6 т. М. : Мысль, 1966. Т. 6. С. 26 – 35.
7. Липская Л. А. Вариативность как системообразующая основа развития отечественного образования (педагогико-антропологический аспект): автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.01. Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2007. 43 с.
8. Огурцов А. П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. : РХГИ, 2004. 520 с.
9. Фихте И. Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение. Минск : Харвест, 2000. 784 с.
10. Шелер М. Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. 490 с.
11. Ясперс К. Всемирная история философии. Введение. СПб. : Наука, 2000. 272 с.