
НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О.А.,
провідний науковий
співробітник, доцент,
Інститут вищої освіти
НАПН України,
м.Київ

ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

В статті йдеться про філософсько-педагогічну антропологію, яка поступово відроджується в Україні на фоні зарубіжного рівня її розвитку. Передусім – це інтегративна наука про людину, яка навчається, покликана сприяти ефективності виховної функції навчання, яку слід планувати і індивідуально здійснювати, враховуючи природу людини, яка потребує гідного виховання.

Ключові слова: філософська антропологія; педагогічна антропологія; філософсько-педагогічна антропологія; людина, що навчається; інтегративна наука про людину, що навчається; виховання; виховання в людині людського.

В статье речь идет о философско-педагогической антропологии, которая постепенно возрождается в Украине на фоне зарубежного уровня ее развития. Прежде всего – это интегративная наука о человеке, который учится, способствующая эффективности воспитательной функции обучения, которую следует планировать и осуществлять индивидуально, учитывая природу нуждающегося в достойном воспитании человека.

This article addresses the issues of the philosophical and pedagogical anthropology. This discipline in Ukraine is traditionally catching up with level of the foreign scientific discourse. First of all, this must be an integrative science about a human being, who studies and aims to learn. This science facilitates the effectiveness of a pedagogic function currently required in education. This approach should be derived from a tailor-made design and be implemented individually based on the nature of a human being needed in a human education.

Численні дослідження в галузі педагогічної антропології дають підставу стверджувати, що вона є ні чим іншим як важливим складником сучасної філософії освіти. Загалом сучасну педагогічну антропологію можна охарактеризувати як спосіб антропологічного обґрунтування освіти [7]. Цю доволі загальну характеристику цілей і завдань педагогічної антропології по-різному конкретизують представники наявних течій філософії освіти та педагогіки. Одні з них наголошують, що педагогічна антропологія є переважно емпіричною теорією. Інші вбачають її основне завдання у розвитку теорії особистості, бачать у педагогічній антропології прикладну науку про освіту, оцінюють її як науку про міждисциплінарне поле комунікацій, у яке входить людина і яке є предметом дослідження різних наук, об'єднаних нею. Такі розбіжності у трактуванні предмета й цілей педагогічної антропології зумовлені насамперед науковими традиціями, які сповідують дослідники.

Безумовно, педагогічна антропологія є невід'ємним складником педагогіки, що намагається озброїти педагогіку арсеналом знань про природу людини та особливостями її освіти. Одним з її основних теоретичних джерел вважається насамперед філософська антропологія. Справедливо стверджувати, що вся історія педагогіки – багатогранна історія взаємовідносин філософської та педагогічної антропології. В результаті сформувалося й існує «сукупне тематичне поле філософсько-педагогічної антропології», яке «незважаючи на спільну антропологічну орієнтацію, є плюралістичним як у визначенні світоглядних і методологічних засад, так і у виборі дослідницьких пріоритетів» [12]. Іншими словами, філософська освітянська проблематика – невід'ємний складник педагогічної антропології. Відбувається, як зазначає М. Култаєва, з одного боку, «педагогізація» світоглядної та антропологічної проблематики, а з іншого, – як наголо-

шує російський вчений П.К. Кайдалов, – категорії антропологічної онтології (буття, діяльність, процес, система, цінність, культура, людина-особистість, об'єкт, суб'єкт та ін.) «переходять у педагогіку, виявляючи статус фундаментальних» метафізичних понять: «педагогічне буття», «педагогічна діяльність», «педагогічна цінність» – ці поняття і є філософськими основами педагогіки [1].

На нашу думку цілком припустимим у певному контексті, є вживання як ідентичних термінів «педагогічна антропологія» та «філософсько-педагогічна антропологія». Такий підхід принципово не суперечить наявним поглядам та взаємостосункам між філософською та педагогічною антропологією. А саме: а) філософська антропологія розглядається як напрям роздумів, план та зміст досліджень людини під кутом зору виховання та освіти; б) педагогічна ж антропологія є одним із можливих способів перенесення розгляду сутності людини з філософської антропології на педагогіку, реальний процес здійснення філософського задуму в галузі освіти і виховання людини [5].

Сучасна педагогіка, завдячуючи філософії і безумовно філософії освіти, яку називають ще «філософією людини» орієнтується на численні філософсько-антропологічні концепції людини, сформовані у різні часи. Серед них:

1. Неотомістська антропологія (Ж. Марітен, І. Гейзер, М. Шьякка, Р. Гвардіні), що співвідносить людину з вселенським порядком, створеним Богом, у якому людина посідає чільне місце.
2. Аксіологічна антропологія, що випливає із затвердження ієрархічно впорядкованого царства абсолютних цінностей (М. Гартман, А. Демпф, Ф.Й. Рінтелен, Р. Конрад-Мартіус).
3. Натуралістична філософська антропологія (І.П. Павлов, Д. Уотсон, Е. Торндайк), де місце абсолютних цінностей посідають філософсько-

біологічні закономірності, які зумовлюють порядок світу та детермінують поведінку людини.

4. Індивідуалістична та персоналістична філософська антропологія (М. Шеллер, В. Штерн, Е. Мунье, М. Недонсель), у якій заперечується будь-яка об'єктивність: чи то фізичні закони, чи ціннісно-нормативний порядок, бо, як стверджується, особистість сама формує себе і порядок у світі.
5. Екзистенціальна філософська антропологія (К. Ясперс, О.Ф. Больнов, Р. Марсель, Н. Аббаньяно, М.О. Бердяєв, М. Бубер, А. Камю, К. Барт, Е. Бруннер, Ф. Гогартен, Ж.-П. Сартр), в якій особистість визначає власний світ на протигагу інертному об'єктивно-речовому світу.
6. Цікавими для розгляду є також: ірраціоналістична (А. Бергсон, Х. Ортега-і-Гассет, М. де Унамуно, Л. Клагес, Ш. Блондель); прагматична (У. Джеймс, Д. Дьюї, Ф. Шиллер, А. Гелен, Р. Плесснер, Е. Ротхаккер); трансценденталістична (І. Кант, М. Хайдеггер, О. Больнов, Л. Бінсвангер, Р. Ріккерт, Е. Кассіер); об'єктивно-ідеалістична філософська антропологія (Б. Бозанкет, Е. Шпрангер, Т. Літ) і ін. [8, 209-410].

Зрозуміло, що образ людини, поданий у цих філософсько-антропологічних концепціях, має найрізноманітнішу інтерпретацію. Водночас, спільним для усіх наявних підходів є намагання досягнути людини в цілісності її характеристик. Ідея цілісності людського буття і є ключовою саме для педагогічної антропології. Людина не розглядається ззовні, лише як істота, яка раціонально діє. Дедалі глибшає усвідомлення, що людину гармонізує єдність тіла, душі і духу, раціонального, емоційного і вольового. Створення сприятливих умов для розвитку цієї єдності – головна мета виховання та освіти.

З наявних підходів аналізу сучасного стану педагогічної антропології, в тому числі і зарубіжної, слід виокре-

мити дискурс-аналіз, який перетворився із „суто лінгвістичного концепта на ефективний методологічний інструмент трансдисциплінарних досліджень» [13, 15]. Це надзвичайно важливо, оскільки педагогічна антропологія має спільні терени із соціальною філософією, філософією освіти, філософією науки і культури, політологією, медициною – з усіма науками про людину. Дискурс для нас – це «аналітичні когнітивні, методологічні, світоглядницькі способи аналізу», необхідні для реалізації відповідних професійних стратегій [3, 21].

Стрижень дискурсів утворюють відповідні парадигми, які формуються на концептуальних засадах національних наукових традицій, зокрема німецької, американської та російської, що є предметом нашого розгляду. Ці наукові традиції, школи, утворюють своєрідні «парадигмальні центри» у полі філософсько-педагогічної антропології, яка має поліцентричну структуру, а компетентність учасників не в останню чергу «полягає у структуризації теоретичного багатоголосся, що само по собі не має ні рангів, ні обмежень» [3, 31].

Одним із провідних світових «парадигмальних центрів» сучасної педагогічної антропології є західноєвропейська континентальна наукова традиція, ядро якої складає багатогранна німецька філософська антропологія. Її характерною особливістю, зокрема, є намагання розробити, вважаючи людину «недосконалою істотою» та враховуючи її принципову «відкритість світу», програму досліджень «цілісної людини», залучивши всі науки, які мають утворити інтегративне людинознавство (М. Шеллер, Г. Плесснер, Е. Ротхакер, А.Гелен). Як зазначає М. Култаєва, ця течія «містить у собі латентну педагогічну проблематику» [2, 32]. Педагогічний чинник або залучається до механізму антропосоціогенезу, або ж він постає однією із принципових характеристик людини. Тому К. Альберт пропонує зосередити увагу

суспільствознавців «на педагогічному аспекті буття», а Г. Ромбах наголошує на тому, що «процес знаходження людиною свого місця у світі є суто педагогічним, адже йдеться про самостворення людини» [2, 32], зазвичай як нам це бачиться, у сприятливому педагогічному середовищі. Отже, на думку Г. Ромбаха, «...в сукупному полі людської діяльності, педагогічне тут постає, як вторинний момент, оскільки... людина... сама себе бере в руки і самій собі віддає себе» [2, 33].

Розмірковуючи над згаданим виразом Г. Ромбаха, про «педагогічне як вторинний момент», педагогічне тут дійсно слід розуміти як умову, тло, фон, тобто те що вчасно спрацьовує і, образно кажучи «зникає», формуючи людину як первинне і, вочевидь головне у цій співдружності. Прикладами такого «педагогічного аспекту буття» мають бути перш за все сприятливі умови добре організованого навчання, яке домінує, над іншими видами діяльності тих, хто навчається. В іншому разі погано організоване навчання розбещує учнів (А.С. Макаренко); педагогічні умови стають сприятливими, коли у процесі навчання пробуджуються, розвиваються і задовольняються інтереси учнів і кожний на рівні своїх можливостей отримує задоволення від навчання (В.О. Сухомлинський); навіть коли учень добровільно бере на себе зобов'язання за контрактом навчатися на високі оцінки з відповідним виконанням завдань. Не стримавши слова, незважаючи на рівень знань, він погоджується на незадовільну оцінку. Таке тренування і виховання волі і відповідальності супроводжують учня, громадянина, як правило, все життя (сучасна школа Японії).

Легітимізація педагогічних та соціально-педагогічних практик відбувається також і в рамках парадигм, зміст яких визначають історична герменевтика Г. Ноля (у межах гуманітарної педагогіки), структурна герменевтика Е. Венбгера (в обґрунтуванні автономії виховання), заангажована герменев-

тика В. Флітнера (включене спостереження за педагогічним життям та його інтерпретація).

Інтерпретаційна модель Г. Ноля є спробою подолання консервативного традиціоналізму за допомогою неогегельянського варіанту діалектики педагогічної дії. Об'єктивне «у неогегельянській зорієнтованій історичній герменевтиці педагогічного духу постає як головна інстанція, що задає ідеал формування людини, а відтак – виховання та освіти» [2, 37]. На відміну від Г. Ноля, який акцентує увагу на ролі педагогічних ідей у вихованні, Е. Венбгер звертається насамперед до структури педагогічної теорії. Ця стурбованість Е. Венбгера зрозуміла, оскільки педагогічною проблемою була і є доступність, привабливість її розробок, методик та ідей. Водночас, як показує практика, наслідування, тим більше копіювання педагогічного досвіду, як правило, не завжди відбувається, оскільки педагогіка більшою мірою – мистецтво і кожний вчитель-актор її творить по-своєму. Головним чинником, константою тут є спроможність навчати і рівень ставлення до справи того хто вчить.

Реалізація німецькими вченими своїх претензій на інтегративне людинознавство «сприяла» зміні наголосів у педагогічній герменевтиці [2, 41]. Зокрема, у концептуальних розвідках Г. Рота та Г. Тірена, досить чітко простежуються наміри перетворення педагогічної герменевтики на інтегративну дисципліну. З цією метою емпіричному матеріалові надається статус теретичних та методологічних засад як передумови зазначеного перетворення. Для Г. Рота, як зазначають А. Огурцов та В. Платонов, педагогічна антропологія – це інтегративна емпірична наукова дисципліна. Базуючись на емпіричних даних про людину, вона розробляє теорії та гіпотези відносно цієї дослідницької сфери. «Це інший полюс, полюс сцієнтизму, який підкреслює, що педагогічна антропологія як наука нічим не відрізняється від інших

наук і що вона може бути побудована методами емпіричних наук. Зрозуміло, – зазначають російські вчені, – тут є відмінність між тими, хто безпосередньо орієнтується на методи природничих наук і думає натуралістично, та тими, хто намагається зрозуміти її як соціальну науку, яка широко використовує емпіричні методи» [15, 28].

Педагогічна антропологія у Г. Рота має реально і ідеально антропологічні аспекти. Між ними існує прагматична кооперація, яка, зокрема, виявляється у визначенні предмета дослідження педагогіки як науки. Як визначає Г. Рот: «Предметом дослідження може стати лише людина, що знаходиться у виховній ситуації, природа цієї людини з точки зору культурних вимог, а також ці вимоги під кутом зору людської природи» [2, 42].

У межах німецької наукової традиції останнім часом група дослідників (А. Тремшль, Ф. Вукетитс, Е. Майер та ін.) активно розробляє т.зв. «нову еволюційну педагогіку», що є «спробою оновлення сучасного педагогічного мислення» [1, 109]. Еволюційна педагогіка, поєднуючи у своїх рефлексіях філософсько-антропологічний, системно-теоретичний і теоретико-цивілізаційний підходи, претендує на те, щоб «позбавити педагогічне мислення утопізму засобами критичної само-рефлексії філософсько-педагогічного мислення, що передбачає створення реалістичної картини педагогічної діяльності». «...Цей намір здійснюється через звернення до аргументованої бази етології, нейро і соціобіології». Остання стала «джерелом теоретичного натхнення нової еволюційної педагогіки» [1, 111].

Педагогічні неоеволюціоністи, спричинюючи певне напруження у філософсько-педагогічному дискурсі, знову закликають до союзу між педагогікою і біологією. У численних публікаціях розкривається розуміння значення природних підвалин людського буття, еволюційного досвіду тілесності, який, на думку неоеволю-

ціоністів, постійно випадав з поля зору гуманітарно зорієнтованої педагогіки. Діяльність представників зазначеного напрямку демонструє наявність широких можливостей «у створенні поля міждисциплінарних досліджень трансформації соціокультурних функцій виховання й навчання у складних і надскладних соціальних системах», а перегляд «...педагогічної релевантності ідеї еволюції дозволяє посилити критичну рефлексію виховних і дидактичних практик, які значно розширюють свої соціальні й культурні координати» [1, 120].

За межами педагогічних розвідок згаданих представників німецької філософсько-педагогічної антропології лишались різного роду екстремальні ситуації виховної дійсності, педагогічних криз тощо. Ця проблематика стає предметом уваги екзистенціальної педагогічної антропології О.Ф. Больнова, який «тематизує проблематику кризи у зображенні педагогічних проблем, адже криза є показником і засобом подолання граничних ситуацій, які є суттєвими для людського буття» [2, 44].

Як зазначає німецький вчений, криза є «формою форм» морального виховання людини. Її розвиток відбувається в результаті подолання криз, в актах екзистенційного вибору. Криза – це такий стан людини, за якого порушується сталий спосіб життя, такий стан людського буття, в якому відбувається очищення та оновлення життя людини. «Для філософа важливе те, що криза як форма екзистенціалістської педагогіки відкриває людині щось нове у її житті» [14, 159].

Педагогічна антропологія О.Ф. Больнова формувалась під впливом німецької «філософії життя» – однієї із форм сучасного екзистенціалізму, який не випадково називають «найпопулярнішою філософією ХХ ст.» [5, 4]. Спираючись на праці С. Коорнегора, В. Дільтея, М. Хайдеггера, М. Вебера, О.Ф. Больнов намагався надати їм нового позитивного звучання, поєднавши із проблемами виховання. Його

антропологічні погляди формувались не тільки на основі праць відомих мислителів, але й в умовах того історичного періоду, в який він жив. О.Ф. Больнов безпосередньо пережив вплив та наслідки панування націонал-соціалістичної ідеології. Він бачив, що у повоєнній Німеччині образ людини, створений філософією життя та філософією екзистенціалізму, був дискусійним і потребував додаткового розвитку, внаслідок нової життєвої ситуації [14, 155-156].

Створюючи програму пошуку «позитивного екзистенціалізму», створення нового образу людини на основі життєствердження, О.Ф. Больнов обґрунтував надзвичайно важливе філософське витлумачення проблем спілкування [6, 145]. Це є продовженням лінії кантівської педагогіки, що надає їй діалектичного характеру. Наполягаючи на виховному аспекту спілкування він стверджує, що «...це не формальний і навіть не вербальний діалог, а саме екзистенційна зустріч вихователя та вихованця» у кризовій ситуації. При цьому поняття «зустріч» не обмежується тільки комунікацією з іншими людьми. Воно «...розширюється до загальносвітowego діапазону «зустрічі із ситуацією». Згаданий екзистенціал постає як сутнісна властивість людини [14, 145].

Своєрідним доповненням екзистенціального характеру «зустрічі» в антропологічній педагогіці є форми «ризик» та «невдачі». Вони, на думку О. Больнова, мають теж глибоке виховне значення. Позивна екзистенційна форма виховання – «довіра», яка є принципово конструктивною. Довіра, своєю чергою, передбачає мужність, дружбу, самоповагу та чесність [14, 160].

Отже, педагогічна антропологія О. Больнова слугувала створенню нової філософської моделі людини і нової моделі виховання. Її основою є переконання, що природна особливість людини полягає у здатності і потребі виховувати і бути вихованцем, виховуватися і бути вихователем. Унаслідок

цього людина посідає у світі інтегровану позицію вихователя та вихованця. Виховання, таким чином є фундаментальним способом буття людини. Як бачимо, педагогічна антропологія в цьому випадку не що інше як педагогічно орієнтована філософська теорія.

Американська педагогічна антропологія, у порівнянні із західноєвропейською, вирізняється певними особливостями. Зокрема, своєю чітко вираженою прикладною спрямованістю. Цьому значною мірою сприяє розуміння політиками та освітянами шкільної реформи, що реалізується у США, як «культурного процесу» [17, 3]. Відповідно, практичні антропологи працюють на всіх рівнях шкільної реформи – від впровадження «теоретичних інновацій» (расові та організаційні теорії, міждисциплінарні дослідження) до безпосередньої участі у практичних заходах уряду, громадських та професійних організацій. Вчені активно вивчають «культурологічні фактори, які як підтримують, і гальмують хід реформ». У зв'язку з цим здійснюються широкомасштабний «етнографічні дослідження». Залучення етнографічного матеріалу та здійснення прес-культурних досліджень стало і ґрунтовною традицією американської філософсько-педагогічної антропології (Ф. Боас, Б. Маліновський, М. Мід та інші).[4]

Останнім часом досить активно оновлюється російська педагогічна антропологія. Вже не підлягає жодному сумніву той факт, що «принципи педагогічної антропології в наш час є фактично загальноновизнаними» і є «ключовими» у підході до «навчання і виховання» Російські автори констатують, що розробку антропологічних основ педагогічної теорії та практики «закріплено нормативно і вона розглядається як один із ключових моментів модернізації вітчизняної освіти» [17, 134].

Російські вчені активно вивчають історію становлення антропологічно-

го напрямку у національній культурній традиції [10, 5-12], боротьбу ідей у «педагогічній антропології» в Росії, та тодішній Україні, кінця XIX – початку XX ст. Вважається, що розробка теоретико-виховної проблематики, яка враховує синтетично-антропологічні погляди російських вчених тих часів, наприклад педологія, «не втратила своєї наукової актуальності, а отримані результати можуть бути застосовані (за умови відповідної їх модифікації) до вирішення фундаментальних та практичних проблем сучасної педагогіки» [7].

В контексті побудови сучасної моделі освіти російська педагогічна антропологія піднімає досить широке коло питань, які традиційно належали до філософської антропології. При цьому серед вчених певною мірою «відсутня єдність в питаннях трактування філософської антропології та її взаємовідносин із педагогікою в цілому та із педагогічною антропологією зокрема» [13, 23]. У царині ж самої педагогічної антропології теж спостерігаються розбіжності в розумінні «єдиної теорії, а існують числені дослідницькі програми» [13, 25]. Але, водночас, російські вчені вбачають у цьому певні позитивні моменти. «Диверсифікація... не порушує цілісності педагогічної антропології, а швидше збагачує її» [16, 126].

У своїх намаганнях забезпечити потребу освіти у новій моделі людини, російська педагогічна антропологія посилює свою орієнтацію не просто на людську природу у її «духовно-душевно-тілесних вимірах», але й на становлення «цілісної людини». У філософію освіти та психологію, завдяки зусиллям Б.Т. Ліхачова, В.П. Зінченка та інших вчених повертається поняття «душі», «надія», «любов», «совість», «честь», «самоповага». З'являється необхідність увійти в іншу парадигму освіти, яка передбачає переосмислення картини світу на основі «синтезу, єднання, інтеграції... філософської та релігійної антропології» [12, 9]. Завдяки зусиллям

Ш.А. Амонашвілі у педагогіку повертаються ідеальні уявлення про людину, ідеї та практика гуманістичної педагогіки, можливості максимального виховання в людині людяності.

Одним із здобутків російської педагогічної антропології вважається формування її представниками найважливіших законів виховання, що принципово відповідають природі тих хто навчається, природі людини.

1. Закон єдності, цілісності, неперервності виховання. Він ґрунтується на системності та амбівалентності людини. Йдеться про врівноваженість розвитку емоційної, розумової, ціннісної, фізичної та вольової граней особистості, єдність думки та дії. Цей закон передбачає зміцнення людини у кращому та подолання негативного у його природі.
2. Закон «золотої середини». Будь-які крайнощі, будь-яке перебільшення якості або кількості у відносинах між вихователем і об'єктом виховання небезпечні і навіть згубні. Закон золотієї середини діє в усіх педагогічних ситуаціях, у розв'язанні будь-яких педагогічних проблем.
3. Закон аперцептивної послідовності виховання. Це означає – все найкраще – якомога раніше, оскільки все наступне у житті людини залежить від попереднього.
4. Закон відповідності вимог вихователя до тих, кого він виховує вимогам вихователя до самого себе. Порушення цього правила означає втрату авторитету наставника, розвиток у дітей лицемірства, пристосуванства, брехливості. Вимагати від дитини можна тільки те, що вихователь вимагає від себе.
5. Закон співпадання. Виховання – це втручання у життєдіяльність вихованців. Воно здійснюється у формі організації життя та наповнення її певним змістом. Цей закон зобов'язує вихователя співвідносити феномени культури із особистісними цінностями вихованців. Неможна примушувати учнів до засвоєння

інформації, яка відчужена від їхніх відчуттів та свідомості. Закон вимагає починати будь-яке навчання з того, що є близьким, цікавим та важливим для людини. Його порушення означає відрив виховання від попереднього досвіду людини та ігнорування закону апперцепції. Уміти дивитись на світ очима дитини – це і наука, і мистецтво. Закон співпадіння передбачає синхронність та ізоморфність змісту освіти соціальній дійсності та середовища, в якому вона здійснюється.

6. Закон оптимального загартовування – виховання перешкодами, через перешкоди, завдяки перешкодам. Не робити складне простим, а вести навчання від складного до більш складного. Ускладнення перешкод, якщо воно не буде надмірним, сприяє удосконаленню дитини, кидає виклик і дає надію на пристойну відповідь, тобто створює зону найближчого розвитку [9, 57-58].

Переконаливо показовим є стан організації навчання і виховання в навчальних закладах країн де домінує взаємоповага громадян, в умовах зацікавленої уваги до освіти розвиненого громадянського суспільства. Як не дивно, навіть в таких країнах теж має розвиватись «життя» педагогічної антропології. Прикладом може слугувати сучасна школа Японії. До речі, і тут, в школах Китаю інших країнах високо пошановують педагогічні спадщини А.С. Макаренка, і В.О. Сухомлинського. Нині Японія – одна із найбагатших країн світу. Такою вона стала не так давно. Японці схаменулись після поразки у Другій Світовій Війні і американської окупації до 1952 р. За свідченням дослідників, завдячуючи в тому числі американській присутності і впливові у Японії існує і постійно збагачується ціла низка навчально-виховних традицій і життєвих правил. Перш за все, це те, що навчання і виховання є справою не тільки школи і батьків. Вона є справою держави і громадянського суспільства. Вихованню сприяє

всезагальне суспільне неприйняття філософії збагачення і речового накопичення, в ієрархії життєвих цінностей на першому місці – гарне виховання і освіта.

Оцінюючи, наприклад, якості, які хочуть виховати в дітях батьки, серед першочергових вони називають «шану до оточення» (84,1%), «вірність основам традиційного життя» (76,7%), «автономність і незалежність» (72%), «почуття відповідальності» (70,8%), «бадьорий і відкритий характер» (66,1%), «справедливість і совісτικότητα» (55,3%). [11, 19]

Високу повагу і не менші вимоги до себе має в Японії викладач. «По-перше молодий учитель має усвідомлювати можливості і результати освіти. По-друге – наставнику слід випромінювати і викликати задоволення від процесу навчання. І нарешті, вчителю слід постійно пам'ятати, що він є носієм національної культури і традиції» [11, 37]. Водночас в школах Японії панують і антропологічні негаразди. Вимоги сім'ї і школи до успішності школярів, що часто не сумісні з їхніми природними можливостями є, як правило, причиною жорстокості, злочинності, і навіть непоодиноких випадків самогубств серед молоді. Із 12 тисяч старшокласників, що були опитані в кінці 1990 – початку 1991 р. 39% бачили своє майбутнє в сірому кольорі і 16% – в чорному [5, 17]. Ці факти на користь педагогічної антропології «Не слід і неможливо вчити всіх однаково всьому».

Отже, кожна національна традиція у світовій педагогічній антропології вирізняється певними особливостями. Проте, відмінності між ними стають все більш умовними в контексті поглиблення процесів наукової кооперації між вченими всього світу. Внаслідок цього педагогічна антропологія розширює свої функціональні можливості, посилює свій вплив на теорію і практику освіти, сподіваємося освіту в сучасній Україні, що має трансформувати кращу світову освітню практику.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Култаєва М. Нова німецька еволюційна педагогіка: тенденції і можливості / Култаєва М. // *Філософія освіти*. – 2006. – №1(3).
2. Култаєва М. Сучасна західна філософсько-педагогічна антропологія / Култаєва М. // *Філософська думка*. – 2011. – №3.
3. Лук'янець В.С. Сучасний філософський дискурс про методологічну культуру / В.С. Лук'янець, О.М. Кравченко, Л.В. Озадовська // *Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури*. – К., 2000.
4. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / Радіонова І.О. – Х., 2000. – С. 110-126.
5. Райда К.Ю. Екзистенціальна філософія. Традиції і перспективи / Райда К.Ю. – К. : Вид-во ПАРАПАН, 2009.
6. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / Табачковський В. // *Філософія освіти*. – 2005. – №1.
7. Бим-Бад Б.М. Идеи педагогической антропологии в России / Бим-Бад Б.М. – М. : УРАО, 1996. – 109 с.
8. Брюнинг В. Философская антропология. Исторические предпосылки и современное состояние (1960) / Брюнинг В.; перевод с немецкого А.В. Перцева // *Западная философия. Итоги тысячелетия*. – Екатеринбург-Бишкек, 1997. – С. 209-410.
9. Воробьева В. Антропологический подход к воспитанию / Воробьева В. // *Педагогика*. – 2007. – №5.
10. Гетьман В.В. Становление антропологического направления философско-педагогической мысли в контексте русской культурной традиции / Гетьман В.В. // *Искусство и образование*. – 2009. – №2.
11. Джуринский А.Н. Японское чудо: мифы и реальность. Школьное образование и воспитание в Японии: уч. пос. для студ. пед. вузов / Джуринский А.Н. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 64 с.
12. Елизова Е.А. Антропологические аспекты философии гуманитарного образования / Елизова Е.А. // *Психология обучения*. – 2010. – №3.
13. Липская Н.А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Липская Н.А. // *Педагогика*. – 2006. – №2.
14. Новичкова Г.А. Антропологическая интерпретация педагогики О.Ф. Больнова / Новичкова Г.А. // *Вопросы философии*. – 2004. – №5.
15. Розин В. Гуманитарно-антропологический поворот в философии образования / Розин В. // *ВВШ*. – 2007. – №7.
16. Солдунова Л.Ю. Этапы развития педагогической антропологии в России / Солдунова Л.Ю. // *Известия Саратовского университета*. – 2008. – вып.2 (Серия. Философия. Педагогика). Т.8.
17. Хайманов М.А. Современное развитие социально-педагогических принципов воспитания / Хайманов М.А. // *Современные исследования социальных проблем*. – 2011. – №2.