

Федеральное агентство по образованию  
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ГОУ ВПО «АмГУ»

УТВЕРЖДАЮ  
Зав. кафедрой ПиП  
\_\_\_\_\_ А.В. Лейфа  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2007 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ

для специальности 050711 «Социальная педагогика»

Составитель: И.Г. Карбушев

Благовещенск

2007

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
факультета социальных наук  
Амурского государственного  
университета

И.Г. Карбушев

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогическая антропология» для студентов очной и заочной форм обучения специальности 050711 «социальная педагогика». - Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2007.  
– 72 с.

Учебно-методические рекомендации разработаны с целью оказания помощи студентам очной и заочной форм обучения по специальности 050711 «социальная педагогика» в овладении знаниями в области, направленной на приобщение к системе современных теоретических знаний о человеке и ребенке, их развитии, воспитании и образовании в ходе целостного педагогического процесса.

## СОДЕРЖАНИЕ

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ
2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ
  - 2.1 Стандарт (по предмету)
  - 2.2 Тематический план занятий
  - 2.3 Планы практических занятий
  - 2.4 Задания для самостоятельной работы
  - 2.5 Примерный перечень тем рефератов
  - 2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)
  - 2.7 Критерии оценки знаний студентов
  - 2.8 Итоговый тест по курсу «Педагогическая антропология»
3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ
4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

## **1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Цель курса:* приобщение к системе современных теоретических знаний о человеке и ребенке, его развитии, воспитании и образовании в ходе целостного педагогического процесса.

### *Задачи курса:*

- ознакомление с основами психолого-педагогической антропологии как науки, ее места в системе научного знания;
- ввести студентов в современную научную дискуссию о человеке как целостном образовании, о его психике, о развитии личности и целостном проживании собственной жизни;
- ознакомить с широким диапазоном проблем психолого-педагогической антропологии и тенденциями ее развития на современном этапе;
- показать студентам прикладной характер психолого-педагогической антропологии.

### *Место курса в профессиональной подготовке выпускника*

Курс «Педагогическая антропология» позволяет обобщить, интегрировать и актуализировать антропологическое знание, которое студенты уже получили, изучая различные предметы психолого-педагогического, культурологического, философского плана. Он позволяет также получить современное представление о ребенке как человеке, его развитии и воспитании в пространстве, времени и культуре, о наиболее продуктивных для современной педагогики, идеологии, стратегии и технологиях воспитания.

## 2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

### 2.1 Стандарт (по предмету)

Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения. История развития педагогической антропологии в России и за рубежом. Человек как предмет педагогической антропологии. Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия. Развитие человека в системе понятий педагогической антропологии. Взаимодействие человека и культуры. Воспитание как антропологический феномен.

### 2.2 Тематический план занятий

№ п/п	Название раздела, темы	Лекции	Семинары	Самостоятельная работа студентов
1.	Специфика педагогической антропологии как отрасли человековедения.	2	2	8
2_	История развития педагогической антропологии в России и за рубежом.	4	4	10
3.	Концепция человека в гуманистической антропологии.	6	6	8
4.	Специфика развития человека.	6	6	10
5.	Отличие закономерностей развития человека от закономерностей развития личности.	4	4	8
6.	Природа креативности человека.	4	4	8
7.	Возраст как категория педагогической антропологии.	4	4	10
8.	Взаимодействие человека и культуры.	4	4	10
	Всего: 140	34	34	72

## 2.3 Планы практических занятий

### Семинарское занятие № 1

Обоснование необходимости педагогической науки в труде

К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»

Вопросы и задания:

1. Проанализировав «Предисловие» к работе К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», обозначьте адресата, причины появления, цель и жанр данного труда.
2. Как К.Д. Ушинский определяет педагогическую антропологию?
3. Почему антропологическое знание является важным для педагога?
4. Кто, по мнению автора, может, не согласиться с его идеями?
5. Что кажется вам актуальным и что вызывает возражения в «Предисловии»?

### Основная литература:

1. Максакова В. И. Педагогическая антропология.- М.: Из-дат. центр «Академия», 2001.
2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в шести томах, т. 5 - М.: Педагогика, 1990. (Предисловие к 1 тому).

Дополнительная литература:

1. Гончаров Н.К. «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского - начало новой эры в педагогике // Советская педагогика.- 1968. - №1. - С.9 -19.

2. Лордкипанидзе Д.О. «Человек как предмет воспитания» - венец русской классической педагогики // Советская педагогика. - 1968. - № 1. - С.32 - 42.

### **Семинарское занятие № 2**

Особенности человеческого организма в антропологическом учении К.Д. Ушинского

Вопросы и задания:

1. Выпишите основные понятия из «Физиологической части» работы К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», дайте им определение.

2. Представьте модель человека по К.Д. Ушинскому.

3. Какие особенности человеческого организма рассмотрены в «Физиологической части»?

4. Каково значение привычки в жизни ребёнка? Какие задачи в связи с этим стоят перед воспитателем?

### **Основная литература:**

1. Максакова В. И. Педагогическая антропология.- М.: Из-дат. центр «Академия», 2001.

2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания, Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в шести томах, т.т. 5,6 - М.: Педагогика, 1990. Т. 1 «Физиологическая часть»: 2 гл. (14, 15, 17); 4 гл. (7); 5 гл. (4-8); 8 гл. (30), 13 гл., 15 гл.(1-4, 8), 16 гл. (22).

Дополнительная литература:

1. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. - М.: Изд-во УРАО, 1998.

2. Пискунов А.И. К.Д. Ушинский - основоположник научной педагогики в России // Сов. педагогика. - 1974. - № 2. -С. 7-17.

3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. - М.: Новая школа, 1996.

### **Семинарское занятие № 3**

Основные характеристики процесса развития ребенка в трактовке К.Д. Ушинского

Вопросы и задания:

1. Какие факторы развития человека рассматриваются в «Психологической части» работы К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»?

2. Что понимает К.Д. Ушинский под физическим воспитанием? Какое значение он придает физическому воспитанию ребенка?

3. Каково значение слова в развитии ребёнка?

4. Как взаимосвязаны процессы развития произвольных и непроизвольных психических явлений?

5. Чем объясняется высокая значимость игры для развития ребёнка?

6. Какие особенности и механизмы развития сознания рассматриваются в данном разделе?

### **Основная литература:**

1. Максакова В. И. Педагогическая антропология,- М.: Из-дат. центр «Академия», 2001.

2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в шести томах, т.т. 5,6 - М.: Педагогика, 1990. Психологическая часть: 18 гл., 20 гл. (4-9, 13), 25 гл., 26 гл.(1,2, 7, 17, 19), 30 гл.(1-10, 16-20), 43 гл.(1.8-18), 45 гл.(8-15), 48 (5, 7, 9, 10, 12), 49 (1-8).

Дополнительная литература;

1. Эггольм И.К. Вопросы происхождения языка и мышления человека в труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» // Советская педагогика. - 1968. - №1.-С43 -52.

2. Костюк Г.С. Психологические основы педагогической антропологии К.Д. Ушинского // Вопросы психологии. - 1974. - №2. -С. 19-31.

#### **Семинарское занятие № 4**

Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского. (обобщающее занятие)

Вопросы и задания:

1. Систематизируйте представления К.Д. Ушинского о врождённых органических, душевных и духовных стремлениях человека.

2. Охарактеризуйте основные свойства воспитания как антропологического процесса в трактовке К.Д.Ушинского.

3. Назовите основные принципы эффективного воспитания по К.Д. Ушинскому.

4. Педагогическая антропология К.Д. Ушинского в оценке исследователей XX века (Б.Г. Ананьев, Н.К. Гончаров, Д.О. Лордкипанидзе, В.Я. Струминский, С.Ф. Егоров и др.)-

#### **Основная литература:**

1. Максакова В. И. Педагогическая антропология.- М.: Из-дат. центр «Академия», 2001.

2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

3. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в шести томах, т.т. 5.6 - М.: Педагогика. 1990. Том 2: гл. 5,6 (3-7, 16), 7,8 (1-14, 22), гл. 19 (6,7, 12-22), гл. 21 (1,2, 9, 10, 13, 14, 18, 20-23), гл. 22 (4, 10, 15. 16, 28). гл. 23(3,6-10, 14-16), гл. 26(19). гл. 29 (3-5, 9. 17)

Дополнительная литература: 1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии) // Советская педагогика. - 1965. - №1. - С.24 - 36.

2. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинско-го.-М.,1974.

3. Струминский В.Я. Очерки Жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского. - М.: Учпедгиз, 1960.

### **Семинарское занятие № 5**

Специфика антропологического подхода к понятиям «личность», «индивидуальность» ребенка

Вопросы и задания:

1. Личность с точки зрения педагогической антропологии.

2. Ребенок как «индивидуальность».

3. Субъектность человека.

### **Основная литература:**

1. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2001.

2. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избранные психологические труды. - М.: «МО-ДЭК», 2002.

3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. - М.: Новая школа, 1996.

4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учебное пособие. -М.: Школа-пресс, 1995.

Дополнительная литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968.

2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: МГУ, 1984.

3. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики.- М.: Издательская корпорация «Логос», 1995.

4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности.- М.: Просвещение, 1991.

### **Семинарское занятие № 6**

Факторы развития личности

Вопросы и задания:

1. Понятие «развитие личности» и его составные компоненты.
2. Внутренние и внешние условия развития ребенка.
3. Роль наследственности, среды и воспитания в развитии личности.
4. Проблемы соотношения биологического и социального в развитии

личности.

### **Основная литература:**

1. Ильина Т.А. Педагогика. - М., 1984. - Лекция 2. - С. 36-37.
2. Слостенин В.А. Педагогика. - М., 2000. - Гл. 8

Дополнительная литература:

1. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы соотношения биологического и социального // Советская педагогика.- 1984. - № 5.
2. Розанов В. Школа радости (сохранение индивидуальности) // УГ. - 1994. -№ 4
3. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер. 2000.-992 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
4. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

### **Семинарское занятие № 7**

Культура как условие развития человека

Вопросы и задания:

1. Культура как многозначное понятие и предмет научного исследования. Различные подходы к понятию «культура».
2. Структура культуры как явления. Целостность и противоречивость культуры.

3. Функции человека в культуре. Условия оптимального взаимодействия человека и культуры.

4. Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания детей.

**Основная литература:**

1. Бондаревская Е.В., Кульневич СВ. Педагогика: личности в гуманистических теориях и системах воспитания. -Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 1999.

2. Максакова В. И. Педагогическая антропология.- М.: Из-дат. центр «Академия», 2001.

**Дополнительная литература:**

1. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим- Бад. - М.: Изд-во У РАО, 1998.

2. Мид М. Культура и мир детства. - М., Наука, 1988.

3. Субботский Е.В. Детство в условиях различных культур // Вопросы психологии. - 1979. - №6.

**Семинарское занятие № 8**

Возраст как категория педагогической антропологии

Вопросы и задания:

1. Возраст как одна из основных характеристик личностной представленности человеческого существования.

2. Основные направления педагогической деятельности в работе с подростками.

3. Основные направления педагогической деятельности в работе со старшеклассниками.

**Основная литература:**

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М: Издательский центр «Академия», 2000.

2. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

Дополнительная литература:

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. -М.: МГУ, 1984.

2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М., Педагогика, 1971.

3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. - М.: Новая школа, 1996.

#### 2.4 Задания для самостоятельной работы

№ п/п	Темы заданий	Виды заданий	Формы контроля
1.	Антропология П.Ф. Лесгафта (1837-1909). Типология детей.	Конспект в тетради.	Коллоквиум.
2.	Христианская антропология В.В.Зеньковского о развитии ребенка	Творческая работа.	Выступление на лекции.
3.	Гуманистическая теория развития личности К. Роджерса.	Написание реферата.	Конференция
4.	Гуманистическая теория развития личности А. Маслоу.	Написание реферата.	Конференция.
5.	Акмеология как вершина развития человека.	Конспект в тетради.	Собеседование на консультации. Проверка конспекта.

### **Темы для самостоятельного освоения**

1. Христианская антропология В.В. Зеньковского о развитии ребенка.
2. Антропология П.Ф. Лесгафта (1837-1909). Типология детей.
3. Психологические гуманистические теории развития личности (К.Роджерс, А. Маслоу).
4. Акмеология как вершина развития человека.

### **2.5 Примерный перечень тем рефератов**

1. Антропологические представления о развитии ребёнка.
2. В.В. Зеньковский как представитель христианской антропологии.
3. В.В. Зеньковский о развитии ребенка-дошкольника.
4. П.А. Лесгафт как представитель синтетически-антропологического течения в педагогике первой четверти XX века.
5. Антропология П.Ф. Лесгафта (1837-1909). Типология детей.
6. Феномен детства в истолковании П.Ф. Лесгафта
7. Теории развития личности К. Роджерса.
8. Теории развития личности А. Маслоу.
9. Акмеология как вершина развития человека.
10. Акмеология как наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы осуществления потенциала человека.
11. Жизненная позиция, жизненная линия и смысл жизни - важнейшие структурные компоненты акме-пути человека.

### ***Требования к написанию реферата***

1. Реферат по данному курсу является одним из методов организации самостоятельной работы студентов.
2. Темы рефератов являются дополнительным материалом для изучения данной дисциплины.
3. Реферат является допуском к экзамену.

4. Реферат должен быть подготовлен согласно теме, предложенной преподавателем. Допускается самостоятельный выбор темы реферата, но по согласованию с преподавателем.

5. Объем реферата – не менее 10 страниц формата А4.

6. Реферат должен иметь:

- титульный лист, оформленный согласно «Стандарта предприятия»;
- содержание;
- текст должен быть разбит на разделы согласно содержания;
- заключение;
- список литературы не менее 5 источников.

7. Обсуждение тем рефератов проводится на тех семинарских занятиях, по которым они распределены. Это является обязательным требованием. В случае не представления реферата согласно установленного графика (без уважительной причины), студент обязан подготовить новый реферат.

8. Информация по реферату должна не превышать 10 минут. Выступающий должен подготовить краткие выводы по теме реферата для конспектирования студентов.

9. Сдача реферата преподавателю обязательна

## **2.6 Примерный перечень вопросов к экзамену (зачету)**

1. История понятия «педагогическая антропология» и его современное толкование. Дифференциация антропологического знания.
2. Специфика педагогической антропологии как отрасли человековедения. Идеи и проблемы.
3. Антропологический принцип познания.
4. Объект, предмет, цель, задачи психолого-педагогической антропологии.
5. Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский о педагогической антропологии.
6. Значение научного наследия К.Д. Ушинского для формирования

педагогической антропологии.

7. Модель человека, по К.Д. Ушинскому.
8. Антрополого-педагогические течения в педагогике начала XX века.
9. Феномен детства в истолковании П.Ф. Лесгафта.
10. Идеи христианской антропологии В.В. Зеньковского.
11. Природа человека.
12. Ребенок как предмет педагогической антропологии.
13. Пространство и время бытия человека.
14. Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.
15. Наиболее значимые факторы, отделяющие человека от высших животных.
16. Развитие как характеристика человека (филогенез и онтогенез).
17. Унаследованные, врожденные и приобретенные особенности человека.
18. Отличие закономерностей развития человека от развития личности.
19. Внутренние и внешние факторы развития личности.
20. Психологические теории развития личности.
21. Акмеология как вершина развития человека.
22. Природа креативности человека.
23. Возраст как категория педагогической антропологии.
24. Взаимодействие человека и культуры.
25. Значение субкультуры для развития человека.

## **2.7 Критерии оценки знаний студентов**

Итоговая экзаменационная оценка знаний студента оценивается по четырехбалльной системе. При этом учитываются: выполнение самостоятельной работы, участие студента в обсуждении тем семинарских занятий и раскрытие вопросов экзаменационного билета. Если студент не выполнил самостоятельную работу, то экзаменационная оценка понижается на один балл.

Оценка **«отлично»** - материал усвоен в полном объеме, изложен логично, сделаны выводы, самостоятельная работа выполнена.

Оценка **«хорошо»** - в усвоении материала имеются некоторые пробелы, ответы на дополнительные вопросы недостаточно четкие.

Оценки **«удовлетворительно»** - не полные ответы на вопросы билета, затрудняется отвечать на дополнительные вопросы.

Оценка **«неудовлетворительно»** - самостоятельная работа не выполнена, ответы не раскрывают вопросы экзаменационных билетов.

## 2.8 Итоговый тест

1. Термин «антропология» впервые ввел в научный оборот:

- А) Ч. Дарвин
- Б) И. Кант
- В) Л. Фейербах

2. Термин «педагогическая антропология» возник:

- А) в Англии
- Б) в Германии
- В) в России

3. Термин «педагогическая антропология» впервые ввели в научный оборот:

- А) Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский
- Б) О. Больнов
- В) Я.А. Коменский

4. В современном человековедении термин «педагогическая антропология»:

- А) встречается в разных науках

- Б) принадлежит только одной, непедагогической, науке
- В) принадлежит только педагогике

5. Предметом педагогической антропологии должны являться:

- А) отношение человека и общества
- Б) отношение человека к самому себе
- В) отношение человека с человеком

6. Цель педагогической антропологии:

- А) «полностью постичь особенности Homo sapiens»
- Б) «совершенствовать человеческое в человеке»
- В) обосновать единство человеческой природы

7. Центральными понятиями педагогической антропологии являются:

- А) педагогика и философия
- Б) человек и воспитание
- В) педагог и воспитанник

8. С точки зрения педагогической антропологии ребенок – это:

- А) будущий человек
- Б) объект воздействий (воспитанник)
- В) личность и индивидуальность

9. Исчерпывающее знание о человеке:

- А) находится в процессе становления
- Б) невозможно
- В) уже достигнуто

10. Человек – это существо:

- А) имеющее одну природу с Космосом

Б) совсем не связанное с Космосом

В) мало значащее для Вселенной

11. Человек должен:

А) повелевать природой Земли

Б) подчиняться природе

В) находиться с природой в динамическом равновесии

12. Человек:

А) полностью определяется социумом

Б) полностью свободен от общества

В) является самым существенным элементом общества

13. Человек – существо:

А) двойственное

Б) идеальное

В) материальное

14. Противоречивость:

А) закономерная особенность ребёнка

Б) аномалия развития

В) случайность

15. Ребёнок всегда:

А) является объектом воспитания, культуры, общества

Б) является только субъектом воспитания, культуры, общества

В) реализует одновременно разные функции в воспитании, культуре, обществе

16. Развитие ребёнка – это:

- А) только реализация его генетической программы
- Б) процесс его взаимодействия с историей и культурой
- В) только адаптация его к культуре

17. В процессе развития ребёнка происходят:

- А) противоречивые изменения колебательного характера
- Б) преимущественно приобретения
- В) преимущественно траты

18. Процесс развития ребёнка:

- А) дискретен
- Б) непрерывен

19. Процесс развития ребёнка:

- А) фронтален
- Б) хаотичен
- В) жестко детерминирован обстоятельствами

20. С точки зрения педагогической антропологии развитие происходит:

- А) только в молодости
- Б) только в детстве
- В) всю жизнь

21. Культура с точки зрения педагогической антропологии – это:

- А) содержание жизни каждого человека
- Б) нечто, противоположное природе
- В) специфическая (элитарная) сфера деятельности человека

22. Для культуры характерна:

- А) монолитность

- Б) многослойность
- В) непротиворечивость

23. Человек в культуре выполняет:

- А) функцию только её творца
- Б) функцию только её творения
- В) разнообразные функции

24. Эффективность овладения ребёнком культурой зависит преимущественно от:

- А) богатства культуры
- Б) активности ребёнка
- В) активности воспитателя

25. Культура – явление:

- А) консервативно-динамическое
- Б) новаторское
- В) традиционное

26. Воспитание для педагогической антропологии - это прежде всего процесс:

- А) индивидуального совершенствования
- Б) воздействия старшего поколения на младшее
- В) взаимодействия, содействия, диалога старших и младших

27. Воспитание:

- А) осуществляется только профессионалами
- Б) является специфически человеческой деятельностью
- В) осуществляется не только человеком

28. Воспитание:

- А) прежде всего делает детей похожими друг на друга
- Б) главным образом развивает их отличия друг от друга
- В) социализирует и индивидуализирует ребёнка

29. Воспитание с позиций педагогической антропологии прежде всего:

- А) готовит детей к жизни
- Б) «спасает человеческую сущность общества»
- В) выполняет «социальный заказ»

### 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ

Лекция первая

#### ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ АНТРОПОЛОГИЮ ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «АНТРОПОЛОГИЯ»

Чтобы понять, что есть «педагогическая антропология», начнем с термина «антропология». Он расшифровывается как «знание о человеке», «наука о человеке» и возник в конце XVIII в. Этот термин был предложен **И. Кантом** (1724—1804) для обозначения особой автономной области знаний, новой науки — науки о человеке, которой до того времени не было.

Понятно, что знания о человеке давно накапливались человечеством, но достаточно долго европейская наука признавала своим основным объектом природу в целом, в единстве с которой, одним из элементов которой рассматривался и человек. Первоначально его изучали «извне»: из Космоса, из общества, из природы.

Поворот к изучению человека «изнутри» — постижению его телесного, эмоционального, нравственного, духовного, социального бытия — произвел **Сократ** (469—399 до н.э.). Он и его «коллеги» — софисты, его ученики **Аристотель** (384—322 до н. э.), **Платон** (428—327 до н. э.), **Протагор** (481—411 до н. э.) способствовали разделению науки на физику, предмет которой природа, и философию, предмет которой этико-правовые, социально-политические, гносеологические, психологические и другие проблемы, так или иначе связанные с человеком. Именно названные мыслители заложили основы современных научных представлений о человеке как особом роде сущего, но их размышления о нем носили абстрактный, умозрительный, софистический характер, а конкретного человека никто пристально не изучал, объективных данных о человеке не было.

Несмотря на то, что еще Протагор провозгласил: «Человек есть мера всех вещей, существующих и несуществующих», именно И. Кант был первым, кто утверждал следующее: человек — самый главный предмет

науки, конечная цель науки — именно познание самого человека; более того, познание человека является важнейшим условием понимания мира в целом. Такой взгляд можно считать поворотным в науке, так как в то время более принятой была иная позиция: путь к познанию человека лежит через познание мира, познание мира есть условие познания человека. Кант даже считал, что науку, которая станет изучать родовые признаки людей «как земных существ, одаренных разумом», стоило бы называть мироведением, «несмотря на то, что человек — только часть земных созданий». И все же науку, которая станет изучать человека как самостоятельный феномен, предметом которой станет сам человек, Кант назвал не мироведением, он дал ей другое название — антропология.

*Итак, антропология — это специальная наука о человеке как сложном и чрезвычайно значительном феномене.*

Антропология, по мнению Канта, должна была черпать знание из трех источников: из других (самых различных) наук; из художественной литературы; из практического общения исследователя с разными людьми, находящимися в разных обстоятельствах. Мы видим, таким образом, что антропология представлялась Канту особой — комплексной — сферой познания, интегрирующей разнообразную научную информацию и те знания, которые не укладываются в научные формулы, которые, с одной стороны, связаны со здравым смыслом, стереотипами, традициями, творческими способностями людей (что проявляется в обыденной жизни реальных, живых, конкретных людей, в их практическом бытии), а с другой стороны, не только с сознанием, но и с эмоциями, подсознанием (именно это отражает, именно в эту область человеческого бытия проникает искусство). Кроме того, методы познания, которыми должна была пользоваться антропология, не могли быть, по замыслу Канта, сугубо теоретическими; общение, может быть, впервые, оценивалось им как серьезный исследовательский метод, необходимый для новой науки.

Он представлял себе антропологию как науку, состоящую из двух взаимопроникающих структурных компонентов: физиологической и прагматической частей. Первая должна была ответить на вопрос, что делает из человека природа, а вторая — что делает или может и должен делать из себя сам человек. Такая структура новой науки предлагалась Кантом неслучайно: она соответствовала его пониманию человека.

Человек для Канта — двуединое существо, которое одновременно принадлежит и миру природы, и миру свободы. В мире природы человек подчиняется естественной необходимости, а в мире свободы он нравственно самоопределяется и исполняет свой природный долг — воспитывает себя и свое потомство. Развитие человека, по Канту, принципиально отличается от природной эволюции живых и неживых тел, поскольку человек — не просто живое существо, но существо нравственное, стремящееся к труду и счастью. Он не идеализировал человека, но пристально изучал самые разнообразные его проявления: эгоизм и искренность, фантазирование и ясновидение, активность и нравственность и многое другое. Очевидна определенная

«педагогическая направленность» философии И. Канта. Она проявляется не только в том, что воспитание и самовоспитание он считал прирожденным долгом человека, но еще и в том, что видел необходимость создания теории педагогики, т. е. превращения ее из сферы практической деятельности в науку. Теоретической же базой педагогики должна была, по его мнению, стать именно антропология.

Однако, получив имя собственное, знание о человеке еще долгое время не оформлялось в самостоятельную научную дисциплину. Рассуждать о человеке по-прежнему продолжала главным образом философия.

Самостоятельной наукой, признанной как реальное научное человековедение, антропология стала благодаря **Чарльзу Дарвину** (1809—1882) лишь в середине XIX в. Свои представления о человеке, его развитии, изучающей его науке — антропологии Ч. Дарвин изложил в различных публикациях, прежде всего, в основном труде своей жизни «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859). Целью антропологии, по Дарвину, являлось полное постижение особенностей уникального вида *Homo sapiens* — человека разумного, являющегося высшим звеном в эволюции живого. Для реализации этой цели стали интенсивно проводиться исследования морфологических, анатомических, физиологических особенностей людей, живущих в разных климатических условиях, представляющих разные (преимущественно примитивные) культуры, народы и расы. Антропологи тщательно измеряли параметры внешнего облика представителей различных племен и народов, из-за чего новую науку стали называть *физическая антропология*. Но для них было важно и изучение ритуалов и традиций, в том числе и воспитательных, способов организации быта, включения отдельного человека в жизнь сообщества, взаимосвязи его членов между собой и многих других вопросов, без которых невозможно понять происхождение и особенности *Homo sapiens*. В результате антропология стала интегратором различных наук, занимавшихся человеком. Уже к концу XIX в. антропологи исследовали:

естественную историю человека (его эмбриологию, биологию, анатомию, психологию);

палеонтологию (предысторию и первобытность человека); этнологию (распространение вида на Земле, поведение и обычаи разных племен и народов);

мифологию (историю возникновения, развития и взаимодействия религий);

социологию (отношения людей между собой в различных *группах* и объединениях);

демографию (закономерности воспроизводства человека);

медицинскую географию (воздействие на человека климата, атмосферных явлений, а также географическую и этнографическую патологию);

лингвистику (образование языков и их связи между собой, легенды, мифы, фольклор) и многое другое.

Проводя свои исследования, антропологи активно использовали данные археологии, истории, психологии, этнографии и других наук, выявлявших прошлое и настоящее человека.

Комплекс разнообразных человековедческих знаний, который очень быстро накопила антропология, объективно сделал ее универсальной наукой о человеке — одновременно синкретичной и динамичной.

Чрезмерное обилие разнообразной информации, полученной антропологами во всех концах света, привело как к дифференциации внутри самой науки о происхождении видов, вычленению из нее самостоятельных научных направлений, так и к возрастанию интереса к человеку со стороны других гуманитарных наук и возникновению в них собственных антропологии. Сегодня существуют философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая и другие антропологии. А бывшая универсальной *антропология* стала лишь *одной из человековедческих наук естественно-научного направления*. Она включает в себя расоведение, морфологию человека, антропогенез и, как ни странно, педагогическую антропологию. Прилагательное «педагогическая» появилось в одном из разделов антропологии потому, что этот раздел изучает антропологический облик не взрослых, а детей. Она отработывает способы фиксации этого облика и его изменений под влиянием различных факторов — природных, социокультурных, экологических; описывает типичную для конкретного этноса возрастную динамику облика детей. Определяет зависимость антропометрических показателей от режима и содержания жизни конкретных образовательных учреждений, от специфики организации дидактических и воспитательных систем. Очевидно, что этот раздел антропологии дает весьма поучительную информацию для человековедения, в том числе и для педагогики.

Тесно взаимодействуя с физиологией, медициной, школьной гигиеной, эта естественно-научная дисциплина является *практико-ориентированной педагогической антропологией*.

### **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Рассмотрим теперь, как дифференцировалось антропологическое знание, какие из него разнообразные антропологии вычленились.

Начнем с *философской антропологии*. Известно, что философия извечно ставила перед собой вопросы, относящиеся к человеку: что такое человек, в чем смысл и цель его жизни и т. д. И извечно пыталась найти ответы на них. При этом со времен **Людвига Фейербаха** (1804—1872) основным объяснительным принципом философии признавался антропологический. Этот принцип требует от философа следующего: что бы ни изучал философ (природу, общество, религию, мышление, язык, рабочие инструменты, идеи, нравственность, совесть, науку и т. д.), все он должен объяснять, исходя из сущностных особенностей человека. Такое требование объясняется тем, что

для Л. Фейербаха человек был универсальным и высшим предметом философии.

Таким образом, философия всегда была ориентирована на человека.

Но термин «философская антропология» возник лишь в конце XIX в. Его ввел в научный оборот для обозначения отдельной философской дисциплины — философии человека — О. Касман. В начале XX в. у этого термина появился и другой смысл — так стал называть свою философскую концепцию Макс Шелер. Он и сторонники его научной школы вслед за Кантом пытались охватить реальное человеческое бытие во всей его полноте, определить место человека в мире и отношение человека к миру.

*Современная философская антропология — это один из разделов философии, это — философия человека.* Она изучает видовые, родовые и индивидуальные формы бытия человека, синтезирует теоретическое и ценностное видение его. Внутри философской антропологии существуют и сосуществуют различные течения, школы: экзистенциализм, персонализм, космизм, антропологизм, философское человековедение и пр. Между ними имеются определенные, иногда очевидные, а порой и не очень ярко выраженные различия. Условно их принято делить на материалистические (например, Л. Фейербаха, К. Маркса и др.), дуалистические (к ним принадлежала, например, философская система И. Канта) и идеалистические (например, гегелевская) концепции. Но все они пытаются постичь природу человека, считают основополагающими особенностями его способность диалектически соединять в себе природное и социальное, объективный и субъективный миры, рассматривают человека в единстве с миром.

Традиционно философская антропология почти не интересовалась воспитанием. Но в 60-е гг. XX в. в Германии возникло новое ее течение, ставшее довольно быстро популярным и продуктивным, которое называет себя педагогической антропологией. Оно возникло на фоне глубокого кризиса тоталитарного, антигуманного общественного устройства гитлеровской Германии, обнажившегося в связи с ее поражением во Второй мировой войне. Были разрушены не только экономика и государство, но пошатнулись и традиционные ценности, и уверенность в превосходстве всего немецкого, в том числе и системы воспитания. В то же время резко вырос интерес к проблемам человека вообще и современного в частности. Возникла потребность переосмыслить классические представления о сущности человека, о взаимозависимости человека и культуры, человека и воспитания, о сущности, целях и возможностях воспитания. Этим стали заниматься представители «новой философии». Один из ее лидеров Отто Больнов (род. в 1903 г.) назвал свою собственную философскую концепцию педагогической антропологией.

Педагогическая антропология О. Больнова претендует на создание новой философской модели человека и новой модели воспитания. В основе первой модели лежит убеждение, что основополагающая особенность человека состоит в способности и потребности воспитывать и быть воспитанным, воспитываться и быть воспитанным. В силу этого человек

занимает в мире интегрированную позицию воспитателя и воспитанника. В основе второй модели — убеждение, что воспитание есть фундаментальный способ бытия человека.

Мы видим, таким образом, что *педагогическая антропология* в этом случае — это *педагогически ориентированная философская теория*.

Своеобразно рассматривается человек, его сущность, предназначение, смысл бытия и пр. в *религиозной антропологии*. Внутри нее сегодня существуют различные направления: христианская (см. работы Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева, А.Меня и др.) и православная (см. работы П.Флоренского, С.Н.Булгакова, А. Кураева и др.) антропология, антропософия (см. работы О. Блаватской и Р. Штайнера), хасидизм (см. работы М. Бубера и др.) и пр. Общими для них являются следующие положения.

Высшее творческое начало, нематериальные, «формообразующие» силы создали Космос, «тварный мир», человека. Бог — высшая ценность, нематериальные силы более значимы в развитии человека, чем природные и социокультурные предпосылки (теоцентризм).

Человек — наиболее драгоценное создание Бога, поскольку он богообразен и является посредником между Богом и миром. Человек — существо, принадлежащее не только к видимому, физическому миру, Земле, но и к невидимому, сверхчувственному, сверхъестественному миру, Космосу. Человек — существо не только материальное, но и духовное, он способен понять и охватить микрокосм, который внутри него, макрокосм и признать наличие нематериального мира (дуализм). Цель жизни человека — совершенствование себя в направлении высших сил; только реализуя эту цель, человек может изменить мир к лучшему.

Человек — динамичное существо, находящееся на пути приближения к Истине. Одно из условий совершенствования человека, уподобления Богу — образование (светское и религиозное) и религиозное воспитание.

В силу этого религиозная антропология, ее конкретные течения являются теоретическим фундаментом определенных педагогических систем. Одна из популярных нетрадиционных педагогических систем сегодня так называемая *вальдорфская педагогика*. Она реализует, воплощает антропософские взгляды Рудольфа Штайнера, который в 1907 г. ввел в научный оборот термин «антропософия» (мудрость, знание, рассуждение о человеке).

Педагогическая система Р. Штайнера призвана помочь ребенку осуществить свое призвание, пройти путь от «физического тела» до обретения *Я*, развить способности своих души и духа, чтобы ясно и осознанно заглянуть в сверхчувственный мир. Вальдорфская педагогика отличается оригинальным содержанием, тщательно разработанной методикой и организацией учебно-воспитательного процесса, основанного на любви и уважении к ребенку, на убеждении, что никто не может быть учителем для другого. Поэтому можно сказать, что *антропософия* — это

*своеобразная педагогическая антропология*, имеющая и теоретическую, и практическую направленность.

Современная *культурная антропология* объединяет социальную и структурную антропологии, антропологическую школу в культурологии и другие научные направления. Все они отличаются социоцентризмом, т. е. признают приоритет культуры, общественных форм жизни над природными предпосылками человеческого бытия. Человек для них — слепок формирующих его культурных условий, поэтому для понимания человека изучаются различные явления культуры, а также те или иные структуры культуры, общества: этноса, семьи, малой группы и т. п. В культурной антропологии принято считать, что целое важнее частного, т. е. для развития человека важнее те связи, которые устанавливаются у него с отдельными аспектами его жизни (труд, отдых, семейные обязанности и пр.), с другими членами того или иного объединения, чем состояние каждого из этих аспектов и характеристики конкретных окружающих. Поэтому большое внимание уделяется изучению структуры межличностных отношений, способов организации непосредственных контактов между людьми и взаимодействия разных групп друг с другом и т. д. Очевидно, культурная антропология тесно связана с целым рядом наук. По образному выражению К. Леви-Стросс, эта наука «опирается на естественные науки, прислоняется к гуманитарным, обращает свой взор к социальным».

Глубокая взаимосвязь с различными науками позволяет культурной антропологии обоснованно утверждать: природа всех людей едина и не меняется на протяжении веков, несмотря на агрессивные воздействия войн и революций, алкоголя и наркотиков, атома и химии. Научное обоснование единства человеческой природы создает базу для гуманистических концепций, в том числе и педагогических, и соответствующих им технологий. В связи с этим культурная антропология представляет для педагогики значительный интерес.

Совершенно особое значение имеет для педагогики ***психологическая антропология***. Сейчас все большее распространение получает тенденция называть психологической антропологией психологию человека (в отличие от зоопсихологии). Видимо, в этом сказывается влияние философии. Однако более традиционным является другой подход к психологической антропологии — как к отдельной психологической дисциплине. Она изучает человека как индивида, как биосоциальное существо. Выявляет динамические и энергетические особенности его психических процессов (сила, слабость, лабильность, консервативность). Ее интересуют также генетические основы поведения и психики человека, закономерности изменчивости и наследуемости индивидуальных свойств, влияние этих закономерностей на половозрастные проявления, на состояние органических потребностей и пр. Будучи сугубо теоретическими, исследования, проводящиеся в русле психологической антропологии, имеют и практическое значение. Примером этого является цикл работ по изучению темперамента, проведенных В.С.Мерлиным и его сотрудниками. Их тонкие и сложные

исследования дают возможность определить индивидуальный стиль деятельности любого человека и дают практические рекомендации по оптимальной организации производства, образования, спортивных тренировок.

## **ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ» И ЕГО СОВРЕМЕННОЕ ТОЛКОВАНИЕ**

Что же представляет собой педагогическая антропология? В чем состоит ее специфика? Какова история этого понятия?

Сам термин «педагогическая антропология» возник в 60-е гг. XIX в. в России. Его впервые употребил **Н. И. Пирогов** (1810—1881) в своей знаменитой статье «Вопросы жизни» (1856), а уточнил, наполнил конкретным содержанием **К. Д. Ушинский** (1824—1870) в специальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868—1869).

Появление этого совершенно непривычного термина не было случайностью. Поиски в сфере народного образования, переосмысление привычных взглядов на воспитание детей представляли значительный интерес для российского общества того времени. Отмена крепостного права ломала многие стереотипы и вызвала к жизни новые социальные, социально-психологические, экономические, юридические, педагогические проблемы. Одновременно с этим в стране нарастало революционное движение, становились все более широко известными материалистические, атеистические взгляды, все более популярны — гуманистические идеи.

Ситуация требовала изменений школы — ее организации, содержания образования, педагогического мировоззрения. России требовалась педагогика, ориентированная на сохранение и совершенствование человеческой природы, а не только на передачу и умножение человеческого знания. Такую — новую — педагогику и назвали по-новому, подчеркнув непривычным термином тесную связь человека и воспитания. Очевидно, что на выбор термина повлияла чрезвычайная популярность в то время в мире и в России в том числе дарвиновской антропологии.

Для Н. И. Пирогова, как и для К. Д. Ушинского, термин «педагогическая антропология» обозначал «новую педагогику».

Определяющую роль в построении этой педагогики играли исходные установки Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского, суть которых можно выразить следующим образом.

Человек и ребенок — основные социокультурные ценности. Так, Н. И. Пирогов считал, что и государство, и народ, и человечество существуют только для человека, а ребенок — цель самого себя, а не средство достижения какой-либо цели.

Воспитание — основное содержание педагогического процесса, целями которого являются:

— «сделать нас людьми, воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан» (Пирогов);

— открыть средства «к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только хорошие результаты» (Ушинский);

— «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» (Пирогов).

Средства своего «воспитательного влияния» новая педагогика должна была «черпать» из природы человека, т. е. исходить из объективных законов человеческого развития.

Педагогическая деятельность рассматривалась в педагогической антропологии как целостный процесс, направленный на целостное же развитие не только сознания, чувств и воли ребенка, но и на совершенствование его телесных, душевных и духовных стремлений, взаимосвязанных между собой. Большое значение придавалось предоставлению детям возможности для самостоятельной, «вольной и излюбленной», деятельности — физической, умственной и духовной.

Педагогической антропологии требовался «новый» педагог: не просто хорошо знающий определенную науку, но обладающий фундаментальными знаниями о человеке, о ребенке, о познавательном процессе, с одной стороны, и о реальной жизни детей и взрослых, природы и общества, с другой. Ей был необходим воспитатель, который творчески участвовал бы в педагогическом процессе и воспринимал ребенка как равноправного участника этого процесса.

От воспитателя требовалось умение воздействовать на детей без насилия, не «навязывать своих убеждений воспитаннику, но пробуждать в нем жажду этих убеждений и мужество к обороне их как от собственных низких стремлений, так и от других» (К. Д. Ушинский).

Идеи педагогической антропологии нашли своих сторонников в России. Их активно и творчески претворяли в жизнь многие педагоги. Их продолжали развивать выдающиеся деятели педагогики: П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский и многие другие.

Однако в силу ряда обстоятельств в XX в. и сам термин «педагогическая антропология», и система педагогических взглядов, обозначенных этим термином, стали восприниматься только как принадлежащие истории отечественной культуры и науки. При этом принципиальные теоретические и методические идеи педагогической антропологии продолжали жить, принимая вид то педологии, то развивающего обучения, то педагогики отношений.

В настоящее время антропологический принцип — один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание — стержень профессиональной подготовки учителя. Развивается и сама педагогическая антропология как отрасль человековедения. Ее исторический аспект исследуется Б. М. Бим-Бадом, актуальный — В. А. Сластениным.

*Педагогическая антропология* сегодня играет роль *интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида Homo sapiens, полноправном участнике воспитательного процесса.*

Она выполняет ряд функций, являясь:

теорией современного педагогического знания;

научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения;

теоретическим обоснованием педагогических новаций в области воспитания.

Объектом современной педагогической антропологии являются отношения человек—человек. Предметом — ребенок как участник воспитательного процесса.

Таким образом, педагогическая антропология отличается от коллективистического (изучает отношения человек—общество) и индивидуалистического (изучает отношения человека к себе самому) человековедения. Она открывает подлинный облик ребенка и в то же время делает знания о человеке актуальными для педагогики, позволяет опираться на антропологическое знание в процессе организации и осмысления педагогического процесса.

Специфика данной отрасли человековедения состоит в том, что педагогическая антропология сама не открывает ничего нового. Но, следуя за К. Д. Ушинским, расставляет акценты в уже известном, актуализирует и интегрирует в педагогику самую разнообразную информацию, имеющую отношение к ребенку, его физическому и духовному бытию, развитию, воспитанию. Эта интеграция и эти акценты делают педагогическую антропологию и вечно живой, и постоянно обновляющейся, и актуальной научной дисциплиной.

Итак, мы убедились в том, что понятие «педагогическая антропология» восходит к кантовской «антропологии». Педагогическое человековедение не просто заимствовало у великого философа его термин, оно усвоило идеологию И. Канта, его взгляды на природу человека и на воспитание.

«Педагогическая антропология» — многозначное понятие. В настоящее время бытуют четыре его значения. Одно из них обозначает естественно-научную дисциплину, сконцентрированную на антропологическом облике детей, главным образом учащихся. Другое является педагогически ориентированным философским учением О. Больнова. Третье — «новой педагогикой» XIX в. Четвертое — методологией современной педагогики.

Современная педагогическая антропология интегрирует все значения названного понятия. Она обогащается за счет различных наук, в том числе и за счет таких «отраслевых» антропологии, как философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая и пр. Традиция философской антропологии — подходить к человеку как целостному, уникальному явлению — один из ведущих принципов современной педагогической антропологии. Концепция О. Больнова, трактующая человека как существо, изначально имеющее потребность и способность активно включаться в процесс воспитания, наиболее близка и органично интегрирована

российской педагогической антропологией. В то же время подходы и иных антропологии существенны для педагогического человековедения, поскольку позволяют ярче представить отдельные грани, различные ипостаси человека и ребенка.

Действительно, в «физической» антропологии человек (в том числе ребенок) исследуется как представитель вида *Homo sapiens*, ей интересен, прежде всего, его организм. В религиозной антропологии человек рассматривается как наиболее драгоценное творение Бога, ее интересует, прежде всего, духовное бытие человека и ребенка. Культурная антропология воспринимает человека в связи с окружающей его культурой, социальными отношениями, традициями, в том числе и воспитательными; ее интересы лежат в области механизмов взаимодействия человека и культуры, человека и группы и пр. Психологическая антропология изучает человека как индивида (и тогда ее интерес — нейродинамические особенности психической деятельности людей) и как личность (и тогда она обращается к тем аспектам психики человека, которые позволяют ему жить в обществе).

Интегрируя естественнонаучное, философское, психологическое, собственно педагогическое и другие представления о человеке, педагогическая антропология создает целостный образ не только ребенка, но и воспитания, анализирует прецеденты и условия эффективности практического воплощения своих идей в деятельности педагогов, практических психологов, социальных педагогов, родителей.

Сегодня можно констатировать, что и само словосочетание «педагогическая антропология», и ее идеи достаточно широко проникли в педагогику. Как отмечает В. А. Сластенин, антропологическое знание все более признается ядром профессиональной компетентности учителя, педагога, поскольку именно оно связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему. Именно антропологическое знание обуславливает осознанное использование личностно-ориентированных педагогических технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным, что чрезвычайно актуально в современных условиях.

Основное содержание современной педагогической антропологии выражено в системе следующих понятий: *человек, природа человека, ребенок, развитие человека в пространстве и времени, культура, воспитание*. Данные понятия рассматриваются и в других педагогических дисциплинах, но в педагогической антропологии они анализируются в специфическом аспекте, наполняются особым содержанием. Кроме того, в педагогической антропологии выявляются те связи, которые органично присущи этим понятиям и явлениям, ими обозначенным.

Подробное рассмотрение названных понятий мы и осуществим в последующих лекциях.

**Литература для самостоятельного изучения**

*Ананьев Б. Г.* Взаимодействие медицины, педагогических и технических наук в системе человекознания // Избранные психологические труды. — М., 1982.

*Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человековедения. — М., 1977.

*Барулин В. С.* Социально-философская антропология: Общие начала социально-философской антропологии. — М., 1994.

*Бим-Бад Б. М.* О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. — 1988. — № 11.

*Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология: Учеб. пособие. — М., 1998.

*Бубер М.Я.* Ты. - М., 1993.

*Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М., 1995.

*Емельянов Ю. Н.* Введение в культурную антропологию: Учеб. пособие. -СПб., 1992.

*Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — М., 1996.

*Карлгрен Ф.* Антропософский путь познания. — М., 1991.

*Куликов В.Б.* Педагогическая антропология. — Свердловск, 1988.

*Леви-Стросс К.* Структурная антропология. — М., 1983.

*Лодорога В.* Феноменология тела: Введение в философскую антропологию. — М., 1995.

*Фролов И. Т., Гуревич И. С.* Человековедение // Человек. — 1994. — № 4.

## Лекция вторая

### ЧЕЛОВЕК КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

— Что такое человек? — спросил Сократ одного философа.

— Это двуногое живое существо без шерсти и оперенья.

Сократ молча удалился, а потом принес общипанного петуха и бросил к ногам философа:

— Вот твой человек.

*Исторический анекдот*

Объектом педагогической антропологии являются отношения человек—человек, а предметом — ребенок. Для того чтобы понять этот объект и проникнуть в этот предмет, необходимо прежде всего разобраться с тем, что такое человек, какова его природа. Вот почему для педагогической антропологии «человек» — одно из основных понятий. Ей важно иметь максимально полное представление о человеке, так как это даст адекватное представление о ребенке и соответствующем его природе воспитании.

Человек является предметом изучения многих наук на протяжении многих столетий. Информация, накопленная о нем за это время, колоссальна. Но она не только не уменьшает количества вопросов, связанных с проникновением в суть человеческой природы, но и множит эти вопросы. Она не приводит к единой, удовлетворяющей всех, концепции человека. И по-прежнему различные науки, в том числе и только что возникшие, находят

в человеке свое «поле деятельности», свой аспект, открывают в нем что-то, бывшее доселе неизвестным, по-своему определяют, что есть человек.

Человек настолько многообразен, «многоголосен», что разные науки обнаруживают в нем прямо противоположные человеческие свойства и сосредотачиваются на них. Так, если для экономики он — рационально мыслящее существо, то для психологии во многом — иррациональное. История рассматривает его как «автора», субъекта определенных исторических событий, а педагогика — как объект заботы, помощи, поддержки. Социологии он интересен как существо с инвариантным поведением, а для генетики — как запрограммированное существо. Для кибернетики он — универсальный робот, для химии — набор определенных химических соединений.

Варианты аспектов изучения человека бесконечны, они все время множатся. Но при этом сегодня становится все очевидней: *человек — сверхсложный, неисчерпаемый, во многом загадочный предмет познания*; полное постижение его (задача, поставленная на заре существования антропологии) в принципе невозможно.

Этому дается ряд объяснений. Например, такое: изучение человека осуществляется самим человеком, и уже поэтому не может быть ни полным, ни объективным. Другое объяснение основывается на том, что собирательное понятие о человеке не может сложиться, как из кусочков, из материалов наблюдений, изучений отдельных конкретных людей. Даже если их множество. Еще говорят, что та часть жизни человека, которая поддается изучению, не исчерпывает всего человека. «Человек не сводим к эмпирическому бытию эмпирического субъекта. Человек всегда больше себя самого, ибо он — часть чего-то большего, более широкого целого, трансцендентального мира» (Г. П. Щедровицкий). Указывают и на то, что информация, полученная о человеке в разные века, не может быть объединена в одно целое, ибо человечество — иное в разные эпохи, так же, как каждый человек — в значительной мере другой в разные периоды своей жизни.

И все же образ человека, глубина и объемность представления о нем век от века совершенствуются.

Попытаемся набросать тот контур современного представления о человеке, который складывается при анализе данных, полученных различными науками. При этом сам термин «человек» будет употребляться нами как собирательный, т. е. обозначающий не какого-то конкретного, единичного человека, а обобщенного представителя *Homo sapiens*.

### **ЧЕЛОВЕК КАК ЖИВОЕ БИОЭНЕРГЕТИЧЕСКОЕ СУЩЕСТВО**

Как все живое, человек *активен*, т. е. способен избирательно отражать, воспринимать, реагировать на любые раздражения и воздействия, имеет, по выражению Ф. Энгельса, «самостоятельную силу реакции».

Он *пластичен*, т. е. обладает высокими адаптивными способностями к изменяющимся условиям жизни при сохранении видовых особенностей.

Он — существо *динамичное, развивающееся*: определенные изменения происходят в органах, системах, мозге человека и на протяжении веков, и в процессе жизни каждого человека. Причем, как считает современная наука, процесс развития *Homo sapiens* не является завершенным, возможности человека к изменению не исчерпаны.

Как все живое, человек органично *принадлежит природе Земли и Космосу*, с которыми у него постоянно происходит обмен веществ и энергий. Очевидно, что человек является неотъемлемой частью биосферы, растительного и животного мира Земли, выявляет в себе признаки животного-растительной жизни. Например, новейшие открытия палеонтологии и молекулярной биологии свидетельствуют: генетические коды человека и обезьяны отличаются лишь на 1—2 % (в то время как анатомические отличия составляют около 70 %). Особенно наглядна близость человека к животному миру. Вот почему человек часто отождествляет себя с теми или иными животными в мифах и в сказках. Вот почему и философы иногда рассматривают человека как животное: поэтическое (Аристотель), смеющееся (Рабле), трагическое (Шопенгауэр), производящее орудия, лживое...

И все же человек — не просто высшее животное, не просто венец развития природы Земли. Он, по определению российского философа И. А. Ильина, — «всеприрода». «Он организовано включает, сосредоточивает и концентрирует все то, что содержится в отдаленнейших туманностях и в ближайших микроорганизмах, объемля все это своим духом в познании и восприятии».

Органическая принадлежность человека к Космосу подтверждается данными таких, казалось бы, далеких от человека наук, как коксохимия, астрофизика и др. В этой связи вспоминается высказывание Н. А. Бердяева: «Человек потому понимает Вселенную, что у них одна природа».

Человек — основной «геолого-образующий фактор биосферы» (по В. И. Вернадскому). Он — не просто один из фрагментов Вселенной, один из рядовых элементов растительно-животного мира. Он — самый значимый элемент этого мира. С его появлением во многом изменилась природа Земли, а сегодня человек определяет и состояние Космоса. В то же время человек всегда — существо, во многом зависящее от космических и природных явлений и условий. Современный человек понимает: изуродованная им природа угрожает существованию человечества, губит его, а понимание природы, установление с ней динамического равновесия — облегчает и украшает жизнь человечества, делает человека более полноценным и продуктивным существом.

### **СОЦИАЛЬНОСТЬ И РАЗУМНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

Человек — не только существо космическое, природное. Он — *общественно-историческое существо*. Одной из важнейших его характеристик является *социальность*. Рассмотрим это утверждение.

Так же органично, как к Космосу и природе Земли, человек принадлежит к социуму, к человеческому сообществу. Само возникновение

*Homo sapiens*, как утверждает современная наука, обусловлено превращением стада антропоидов, где правили биологические законы, в человеческое общество, где действовали законы нравственные. Специфические особенности человека как вида сложились под влиянием именно социального образа жизни. Важнейшими условиями сохранения и развития как вида *Homo sapiens*, так и отдельного индивида было соблюдение нравственных табу и следование социокультурному опыту предшествующих поколений.

Также огромно значение общества для каждого отдельного человека, поскольку оно — не механическое сложение отдельных индивидов, а интеграция людей в единый общественный организм. «Первейшее из первых условий жизни человека — это другой человек. Другие люди — центры, вокруг которых организуется мир человека. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину», — писал С. Л. Рубинштейн. *Яне* может быть раскрыто лишь через отношение к самому себе (неслучайно Нарцисс в древнем мифе — несчастное существо). Человек развивается только «смотрясь» (К. Маркс) в другого человека.

Любой человек невозможен без общества, без совместной с другими людьми деятельности и общения. Каждый человек (и многие поколения людей) идеально представлен в других людях и принимает идеальное участие в них (В.А.Петровский). Даже не имея реальной возможности жить среди людей, человек проявляет себя как член «своего», референтного для него, сообщества. Он ориентируется (не всегда осознанно) на его ценности, верования, нормы и правила. Он использует речь, знания, умения, привычные формы поведения, которые возникли в социуме задолго до его появления в нем и были переданы ему. Его воспоминания и мечты тоже наполнены картинками, имеющими социальный смысл.

Именно в обществе человек смог реализовать потенциальные возможности, данные ему Космосом и земной природой. Так, активность человека как живого существа превратилась в социально значимую способность к продуктивной деятельности, к сохранению и созданию культуры. Динамичность и пластичность — в способность ориентироваться на другого, меняться в его присутствии, испытывать эмпатию. Готовность к восприятию человеческой речи — в общительность, в способность к конструктивному диалогу, к обмену идеями, ценностями, опытом, знаниями и пр.

Именно общественно-исторический способ бытия сделал пра-человека существом *разумным*.

Под разумностью педагогическая антропология вслед за К. Д. Ушинским понимает то, что характерно только для человека — способность осознавать не только мир, но и себя в нем:

свое бытие во времени и пространстве;

способность фиксировать свое осознание мира и себя;

стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, т. е. самоосознание, рефлексия.

Разумность врожденна у человека. Благодаря ей он способен осуществлять целеполагание, философствовать, искать смысл жизни, стремиться к счастью. Благодаря ей он способен самосовершенствоваться, воспитываться и изменять окружающий мир согласно собственным представлениям о ценном и идеальном (бытии, человеке и пр.). Она во многом обуславливает развитие произвольности психических процессов, совершенствование воли человека.

Разумность помогает человеку действовать вопреки своим органическим потребностям, биологическим ритмам (подавлять голод, активно работать ночью, жить в невесомости и т. п.). Она иногда заставляет человека маскировать свои индивидуальные свойства (проявления темперамента, пола и пр.). Она дает силы преодолевать страх смерти (вспомним, например, врачей-инфекционистов, экспериментировавших на себе). Эта способность справляться с инстинктом, сознательно идти против природного начала в себе, против своего организма — видовая особенность человека.

### **ДУХОВНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

Специфической особенностью человека является и его *духовность*. *Духовность свойственна всем людям как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности*. Является ли духовность человека следствием его социально-исторического бытия или она свидетельство его божественного происхождения, этот вопрос остается до сих пор дискуссионным. Однако само наличие названной особенности как чисто человеческого феномена неоспоримо.

Действительно, только человеку свойственны ненасыщаемые потребности в новом знании, в поиске истины, в особой деятельности по созданию нематериальных ценностей, в жизни по совести и справедливости. Только человек способен жить в нематериальном, нереальном мире: в мире искусства, в воображаемом прошлом или будущем. Только человек способен трудиться для удовольствия и получать удовольствие от тяжелой работы, если она свободна, имеет личностный или общественно-значимый смысл. Только человеку свойственно испытывать такие трудно определимые на рациональном уровне состояния, как стыд, ответственность, чувство собственного достоинства, раскаяние и т.д. Только человек способен верить в идеалы, самого себя, в лучшее будущее, в добро, в Бога. Только человек способен любить, а не ограничиваться лишь сексом. Только человек способен к самопожертвованию и самоограничению.

Будучи разумным и духовным, живя в обществе, человек не мог не стать творческим существом. *Креативность* человека обнаруживается и в его способности к созданию нового во всех сферах своей жизни, в том числе и в занятиях искусством, и в сензитивности к нему. Она повседневно проявляется и в том, что В. А. Петровский называет «способностью свободно и ответственно выходить за границы предустановленного» (начиная от любознательности и кончая социальными новациями). Она проявляется в непредсказуемости поведения не только отдельных людей, но и социальных групп и целых наций.

*Именно общественно-исторический способ бытия, духовность и креативность делают человека реальной силой, наиболее значимой составляющей не только социума, но и Вселенной.*

## ЦЕЛОСТНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Еще одна глобальная характеристика человека — его *целостность*. Как отмечал еще Л.Фейербах, человек — это «живое создание, характеризующееся единством материального, чувственного, духовного и рационально-действенного бытия». Современные исследователи подчеркивают такую особенность целостности человека, как «голографичность»: в любом проявлении человека, каждом его свойстве, органе и системе объемно представлен весь человек. Например, во всяком эмоциональном проявлении человека обнаруживаются состояние его физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам и пр.

Наиболее очевидна физическая целостность человеческого организма (любая царапина заставляет реагировать весь организм в целом), но она не исчерпывает целостности человека — сверхсложного существа. Целостность человека проявляется, например, в том, что его физиологические, анатомические, психические свойства не только адекватны друг другу, но взаимосвязаны, взаимоопределяют, взаимообуславливают друг друга.

Человек — существо, единственное из всех живых существ неразрывно, органично связывающее в себе свои биологическую и социальную сущности, свою разумность и духовность. И биология человека, и его социальность, и разумность, и духовность историчны: определены историей человечества (как и отдельного человека). А сама история вида (и любого человека) — социальна и биологична одновременно, поэтому биологическое проявляется в формах, зависящих во многом от общечеловеческой истории, типа конкретного общества, особенностей культуры определенного сообщества.

Как целостное существо человек всегда находится одновременно в позиции и субъекта и объекта (не только любой ситуации общественной и личной жизни, общения, деятельности, но и культуры, пространства, времени, воспитания).

В человеке взаимосвязаны разум и чувство, эмоции и интеллект, рациональное и иррациональное бытие. Он всегда существует и «здесь и теперь», и «там и тогда», его настоящее неразрывно связано с прошлым и будущим. Его представления о будущем определяются впечатлениями и опытом прошлой и настоящей жизни. А само воображаемое представление о будущем влияет на реальное поведение в настоящем, а иногда и на переоценку прошлого. Будучи разным в разные периоды своей жизни, человек в то же время — всю жизнь тот же самый представитель человеческого рода. Его сознательное, бессознательное и сверхсознательное (творческая интуиция, по П. Симонову) бытие взаимозависимы, адекватны друг другу.

В жизни человека взаимосвязаны процессы интеграции и дифференциации психики, поведения, самосознания. Например, известно: развитие способности различать все больше оттенков цвета (дифференциация) связано с возрастанием способности по одной увиденной детали воссоздавать образ целого предмета (интеграция).

Во всяком человеке обнаруживается глубокое единство индивидуальных (общих для человечества как вида), типичных (свойственных определенной группе людей) и уникальных (характерных лишь для данного человека) свойств. *Каждый человек всегда проявляет себя одновременно и как организм, и как личность, и как индивидуальность.* Действительно, существо, обладающее индивидуальностью, но начисто лишённое организма — не только не человек, но — фантом. Весьма распространённое в педагогическом сознании представление о том, что организм, личность, индивидуальность — это понятия, фиксирующие разные уровни развития человека, некорректно. В человеке как целостном существе названные ипостаси рядоположены, взаимосвязаны, взаимоправляемы.

Каждый отдельный человек как *организм* является носителем определенного генотипа, хранителем (или разрушителем) генофонда человечества, поэтому здоровье человека — одна из общечеловеческих ценностей.

С точки зрения педагогической антропологии важно понимать, что организм человека принципиально отличается от других живых организмов. И дело не только в анатомо-физиологических особенностях. И не в том, что человеческий организм синергетичен (неравновесен): его деятельность включает в себя и хаотичные, и упорядоченные процессы, и чем организм моложе, тем более хаотичной системой он является, тем более беспорядочно он действует. (Кстати, педагогу важно понимать следующее: хаотичное функционирование детского организма позволяет ему легче адаптироваться к изменениям условий жизни, пластично приспосабливаться к непредсказуемому поведению внешней среды, действовать в более широком диапазоне условий. Наступающая с возрастом упорядоченность физиологических процессов нарушает синергетичность организма, и это приводит его к старению, разрушению, заболеванию.)

Более существенно другое: *функционирование человеческого организма целостно связано с духовностью, разумностью, социальностью человека.* На самом деле физическое состояние организма человека зависит от человеческого слова, от «силы духа», и в то же время физическое состояние человека влияет на его психологическое, эмоциональное состояние, на функционирование в социуме.

Организм человека с самого рождения (а может быть, задолго до него) нуждается в человеческом образе жизни, в человеческих формах бытия, общении с другими людьми, овладении словом и готов к ним.

На физическом облике человека отражаются социальные процессы, состояние культуры и особенности конкретной системы воспитания.

Каждый отдельный человек как член общества является *личностью*,

т. е.:

участником совместного и в то же время разделенного труда и носителем определенной системы отношений;

выразителем и одновременно исполнителем общепринятых требований и ограничений;

носителем значимых для других и для него самого социальных ролей и статусов;

сторонником определенного образа жизни.

Быть личностью, т. е. носителем социальности, — это неотъемлемое свойство, естественная прирожденная видовая характеристика человека.

Точно так же врожденно человеку свойство быть *индивидуальностью*, т. е. существом, непохожим на других. Эта непохожесть обнаруживается как на физиологическом и психологическом уровнях (индивидуальная индивидуальность), так и на уровне поведения, социального взаимодействия, самореализации (личностная, творческая индивидуальность). Таким образом, индивидуальность интегрирует особенности организма и личности конкретного человека. Если индивидуальная непохожесть (цвет глаз, тип нервной деятельности и пр.), как правило, достаточно очевидна и мало зависит от самого человека и окружающей его жизни, то личностная непохожесть — всегда результат его сознательных усилий и взаимодействия со средой. И та, и другая индивидуальность являются социально значимыми проявлениями человека.

Глубокая, органическая, уникальная целостность человека во многом определяет его сверхсложность и как реального явления, и как предмета научного изучения, о чем уже шла речь выше. Она отражается в произведениях искусства, посвященных человеку, и в научных теориях. В частности, в концепциях, связывающих воедино *Я*, *Оно* и сверх-*Я*; *эго* и *альтерэго*; внутренние позиции «дитя», «взрослый», «родитель» и др.

Своеобразным выражением целостности человека является его *противоречивость*. Н. А. Бердяев писал, что человек может познавать себя «сверху и снизу», из божественного начала и из демонического в себе начала. «И он может это делать потому, что он двойственное и противоречивое существо, существо в высшей степени поляризованное, богоподобное и звероподобное. Высокое и низкое, свободное и рабье, способное к подъему и падению, к великой любви и жертве и к великой жестокости и беспредельному эгоизму» {Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. — Париж, 1939. — С. 19).

Можно зафиксировать еще целый ряд интереснейших, чисто человеческих противоречий, неотъемлемых от его природы. Так, будучи существом материальным, человек не может жить только в материальном мире. Принадлежа к объективной действительности, человек во всякий момент своего сознательного бытия способен выйти за пределы всего, что дано ему фактически, дистанцироваться от своего реального бытия, погрузиться во внутреннюю, только ему принадлежащую, «виртуальную» реальность. Мир грез и фантазий, воспоминаний и проектов, мифов и игр,

идеалов и ценностей настолько значим для человека, что он готов отдать за них самое дорогое — свою жизнь и жизни других людей. Воздействие внешнего мира всегда органично сочетается с полновесным влиянием на человека его внутреннего, созданного воображением и воспринимаемого как реальность, мира. Иногда взаимодействие реального и воображаемого пространств бытия человека гармонично, уравновешенно. Иногда одно преобладает над другим или возникает трагическое ощущение взаимоисключения этих двух сторон его жизни. Но всегда и тот, и другой мир необходимы человеку, всегда он живет в них обоих.

Человеку свойственно жить одновременно и по рациональным законам, и по законам совести, добра и красоты, а они зачастую не только не совпадают, но прямо противоречат друг другу. Будучи детерминирован социальными условиями и обстоятельствами, ориентирован на следование общественным стереотипам и установкам даже в полном одиночестве, он в то же время всегда сохраняет свою автономность. В самом деле, никогда ни один человек не поглощается полностью обществом, не «растворяется» в нем. Даже в самых жестких социальных условиях, в замкнутых социумах человек сохраняет хотя бы минимум самостоятельности своих реакций, оценок, поступков, минимум способности к саморегуляции, к автономности своего существования, своего внутреннего мира, минимум непохожести на других. Никакие условия не могут лишить человека внутренней свободы, которую он обретает в воображении, творчестве, мечтах.

Свобода — одна из высших ценностей человека, извечно ассоциирующаяся со счастьем. Ради нее человек способен отказаться даже от своего неотъемлемого права на жизнь. Но достижение полной независимости от других людей, от ответственности перед ними и за них, от обязанностей и делает человека одиноким и несчастным.

Человек осознает свою «ничтожность» перед мирозданием, природными стихиями, социальными катаклизмами, судьбой... И вместе с тем нет людей, которые не имели бы чувства собственного достоинства, унижение этого чувства чрезвычайно болезненно воспринимается всеми людьми: детьми и стариками, слабыми и больными, социально зависимыми и угнетенными.

Человеку жизненно необходимо общение и в то же время он стремится к уединению, и оно оказывается тоже очень важным для его полноценного развития.

Развитие человека подчиняется определенным закономерностям, но не менее велико значение случайностей, поэтому и результат процесса развития никогда не может быть полностью предсказуем.

Человек одновременно существо рутинное и творческое: проявляет креативность и тяготеет к стереотипам, в его жизни большое место занимают привычки.

Он — существо в определенной мере консервативное, стремящееся сохранить традиционный мир, и вместе с тем революционное, разрушающее устои, переделывающее мир под новые идеи, «под себя». Способное

адаптироваться к изменяющимся условиям бытия и в то же время проявлять «неадаптивную активность» (В. А. Петровский).

Этот перечень противоречий, органически присущих человечеству, безусловно, неполон. Но все же он показывает, что человек амбивалентен, что противоречия человека во многом обусловлены его сложной природой: одновременно биосоциальной и духовно-разумной, в них сущность человека. Человек силен своими противоречиями, хотя иногда они доставляют ему немалые неприятности. Можно предположить, что «гармоническое развитие человека» никогда не приведет к полному сглаживанию сущностных противоречий, к выхолащиванию человеческой сути.

### **РЕБЕНОК КАК ЧЕЛОВЕК**

Все перечисленные *видовые особенности присущи человеку с самого рождения*. Каждый ребенок целостен, каждый связан с Космосом, земной природой и обществом. Он рождается биологическим организмом, индивидуальной индивидуальностью, членом общества, потенциальным носителем культуры, создателем межличностных отношений.

Но дети проявляют свою человеческую природу несколько иначе, чем взрослые.

Дети более *чувствительны* к космическим и природным явлениям, а возможности их вмешательства в земную и космическую природу минимальны. В то же время дети *максимально активны* в освоении окружающего и созидании внутреннего мира, себя самого. Поскольку организм ребенка более хаотичен и пластичен, он обладает наивысшим уровнем способности к изменению, т. е. он *наиболее динамичен*. Преобладание в детстве тех психических процессов, которые связаны не с корой больших полушарий, а с другими структурами мозга, обеспечивает значительно большую *впечатлительность, непосредственность, эмоциональность, неспособность* ребенка к самоанализу в начале жизни и стремительное его развертывание по мере созревания мозга. В силу психических особенностей и отсутствия жизненного опыта, научных знаний ребенок больше, чем взрослый, *привержен к воображаемому миру, к игре*. Но это не означает, что взрослый умнее ребенка или что внутренний мир взрослого гораздо беднее детского. Оценки в этой ситуации вообще неуместны, так как психика ребенка просто иная, чем психика взрослого.

*Духовность* ребенка проявляется в способности получать удовольствие от человеческого (нравственного) поведения, любить близких людей, верить в добро и справедливость, ориентироваться на идеал и следовать ему более или менее продуктивно; в сензитивности к искусству; в любознательности и познавательной активности.

*Креативность* ребенка так многообразна, ее проявления у каждого настолько очевидны, сила воображения над рациональностью так велика, что иногда способность к творчеству ошибочно приписывают только детству и поэтому не принимают творческие проявления ребенка всерьез.

Ребенок гораздо наглядней демонстрирует и *социальность*, и органическую *взаимосвязь разных ипостасей человека*. Действительно,

поведение, личностные характеристики и даже физический облик и здоровье ребенка оказываются зависимы не только и не столько от особенностей его внутреннего, врожденного потенциала, сколько от внешних условий: от востребованности окружающими тех или иных качеств и способностей; от признания взрослых; от благоприятного положения в системе отношений со значимыми людьми; от насыщенности пространства его жизни общением, впечатлениями, творческой деятельностью.

Ребенок, как и взрослый, может сказать о себе словами Г. Р. Державина:

Я — связь миров, повсюду сущих.

Я — крайня степень вещества.

Я — средоточие живущих,

Черта начальна Божества.

Я телом в прахе истлеваю,

Умом громам повелеваю.

Я — царь, я — раб,

Я — червь, я — Бог!

Таким образом, можно сказать, что *«ребенок»* — это синоним к слову *«человек»*. Ребенок — это:

космобиопсихосоциокультурное, пластичное существо, находящееся в интенсивном развитии;

активно осваивающее и создающее общественно-исторический опыт и культуру;

самосовершенствующееся в пространстве и времени;

имеющее относительно богатую духовную жизнь;

проявляющее себя как органическая, хотя и противоречивая целостность.

Итак, рассмотрев видовые особенности человека, мы можем ответить на вопрос: в чем состоит природа ребенка, на которую призывали ориентироваться великие педагоги прошлого. Она та же, что и природа вида *Homo sapiens*. Ребенку, как и взрослому, органически присущи и биосоциальность, и разумность, и духовность, и целостность, и противоречивость, и креативность.

Таким образом, равнозначность и равноправие ребенка и взрослого объективно обоснованны.

Для педагогической антропологии важно не только знание отдельных особенностей детства, но понимание того, что природа ребенка делает его чрезвычайно чувствительным, отзывчивым на воздействия воспитания, окружающей среды.

Такой подход к ребенку позволяет осознанно и системно применять антропологические знания в педагогике, эффективно решать проблемы воспитания и образования ребенка, исходя из его природы.

### **Вопросы и задания**

1. Почему познание человека — сложная научная задача?
2. Охарактеризуйте ребенка как биоэнергетическое существо.

3. Назовите особенности человеческого организма и их проявления в детском возрасте.

### Лекция третья

## РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Неотъемлемыми свойствами человека, как известно, являются динамичность и незавершенность. Эти характеристики его природы представляют интерес для различных наук, которые исследуют и закономерности процесса изменения вида *Homo sapiens* в целом, и особенности развития отдельного человека. В первом случае пользуются не столько термином «развитие», сколько терминами «эволюция» и «филогенез». Во втором — синонимами «развития» являются термины «онтогенез», «становление» и др. Для педагогической антропологии представляют интерес и фило-, и онтогенез.

### **ФИЛОГЕНЕЗ ЧЕЛОВЕКА**

*Филогенез* человека, т. е. *развитие его как вида*, как разновидности живого вещества, имеет чрезвычайно долгую историю. Он осуществляется как целостный *эволюционный процесс*, в результате которого произошло превращение антропоида в человека разумного. Существуют различные теории о первопричине этого процесса. Глобальным его источником признается Солнце, влияющее на ритмы изменений природы, внутренний ритм жизни любого живого существа, на ритм социальных процессов и пр. (Л.Н.Гумилев, В.И.Вернадский, А.Л.Чижевский и др.). При этом в качестве эволюционных механизмов рассматриваются биологическое наследование, социальное наследование, сознательная активность человека во взаимодействии с природой и обществом.

До последнего времени считалось, что эволюция человека завершена, а эволюционные механизмы уже служат не изменению вида, а лишь его сохранению. Действительно, многочисленные данные подтверждают: организм современного человека в основном таков же, как и 3,5 тыс. лет назад; не меняются его базовые потребности и пр. Однако современная генетика доказывает: в ДНК человека заложена возможность его непрерывной эволюции как вида, т. е. *филогенез* — процесс продолжающийся.

Современная наука утверждает, что *филогенез* подчинен законам конвергенции: взаимодействия, взаимопроникновения природных и социокультурных процессов — и возможен, только если человек совершает сознательную перестройку своего эволюционного процесса.

По мнению Н. Н. Моисеева, человечество уже успешно совершило две такие перестройки.

Первая произошла в эпоху палеолита — древнейшего периода каменного века. Вторая — в неолите (VI—II тысячелетие до н. э.). Обе они

были связаны с кризисом внешних условий бытия, с экологическими катастрофами, грозившими полным уничтожением предков современного человека. Обе они вызвали их сознательные целенаправленные действия, результатом которых всякий раз оказывалось не только предотвращение истощения природных ресурсов, не просто сохранение вида, но принципиальное изменение эволюционного процесса.

В первом случае антропоиды сумели сформулировать определенные правила совместной жизни, и это привело к некоторым изменениям внешнего облика антропоидов, к прекращению естественного отбора на уровне организмов — он действовал теперь на уровне племен, народов, цивилизаций. Во втором — человек перешел к оседлому образу жизни. Вторая перестройка не только вновь повлияла на антропологический облик человека. Она вызвала к жизни новые способности, реализовала скрытые до той поры созидательные возможности людей, изменила пространство их бытия, усилила влияние культурной среды на человека.

И та и другая перестройка оказались возможны лишь потому, что люди действовали совместно, сознательно изменяли свой образ жизни и самих себя на основе общепризнанных ценностей и табу, т. е. они развивались как существа нравственные, духовные.

В настоящее время, как считает Н.Н.Моисеев, человечество стой! на пороге третьей перестройки своего эволюционного процесса. Действительно, проблема вымирания человечества вновь стала актуальной. Катастрофическое состояние экологии планеты, истощение возможностей биосферы по удовлетворению все возрастающих потребностей человека всерьез ставят вопрос о выживании не только человека, но и всего живого на Земле.

Люди давно осознали необходимость создания экологических ниш, затем новых, ресурсосберегающих, экологически чистых технологий. Но сегодня этого недостаточно. Человек должен сознательно изменить самого себя. Ему необходимо научиться согласовывать свои потребности с убывающими ресурсами планеты, подчинить свою жизнь новым и жестким ограничениям. Он должен осознать всесвязанность населения земного шара. Ему предстоит превратить свой духовный мир из «надстройки» в определяющий фактор развития человека как вида, вновь усилить ориентацию на нравственный аспект своего бытия.

Нельзя не признать, что этот процесс уже начался, хотя тенденции его осуществления носят не столько поступательный, сколько колебательный, непоследовательный характер. Зарождается «коллективный общепланетарный мозг», проявляется коллективная воля, создается общепланетарная социальная память, формируется общечеловеческая шкала ценностей и вырабатываются правила ее защиты и сохранения.

Сложность осуществления третьей перестройки эволюционного процесса человека состоит в том, что на нее не отпущены миллионы лет, как в первом и втором случаях. Она должна осуществиться в очень короткие

сроки, что повышает значимость осознания человеком своей природы и сущности своего развития.

## ОСОБЕННОСТИ ОНТОГЕНЕЗА ЧЕЛОВЕКА

*Онтогенез — развитие отдельного человека* — во многом повторяет историю вида. В пренатальном периоде своей жизни человек повторяет биологический, а в детстве — социокультурный путь человечества. Не являясь совершенно независимым от филогенеза, онтогенез в то же время — несколько другой процесс (нефилогенез в свернутом виде). Характеристикой его особенностей мы сейчас и займемся.

Разные науки используют разные понятия для описания процесса онтогенеза: созревание, рост, социализация, самоосуществление, индивидуализация, развертывание, становление и пр. Многочисленные термины, характеризующие онтогенез человека, являются частными по отношению к наиболее общему — «индивидуальное развитие». В процессе индивидуального развития созревание, социализация, самоосуществление и пр. тесно связаны между собой. Более того, многочисленные составляющие онтогенеза взаимозависимы, взаимно регулируют друг друга.

Социализация начинается уже в пренатальном периоде, рост стимулирует определенные формы самоосуществления, индивидуализация в определенной мере зависит от созревания и т. д.

Поскольку человек — существо целостное и противоречивое, то и онтогенез его — процесс *целостный* и *противоречивый*, диалектический. В процессе индивидуального развития человек все время меняется и одновременно остается тождественным самому себе. Не только количественные изменения, происходящие в его организме, вызывают определенные качественные изменения его в целом, но и качественный скачок в развитии (бифуркация) провоцирует количественный рост организма. Динамика одной составляющей человека (организма, например) отражается на ходе развития практически всех остальных. Темпы изменения разных структур человека не одинаковы: достижение человеком организменной зрелости не всегда совпадает с сформированностью эмоциональной, волевой, интеллектуальной сфер, с социальной зрелостью. (То, что онтогенез происходит не фронтально, особенно наглядно демонстрируют подростки.) Но эта *не фронтальность* процесса онтогенеза не разрушает его целостности, традиционно признаваемой всеми науками.

Сегодняшнее состояние антропологического знания, интеграции им негуманитарной информации усиливает нетрадиционные подходы к проблеме онтогенеза.

Например, меняются представления о результате развития ребенка и человека. Одно из таких представлений связывает развитие с разрушением организма, потерей различных способностей и возможностей, возвращением к беспомощности и т.д. Результат так понимаемого онтогенеза — регресс, начинающийся чуть ли не с момента рождения и продолжающийся в течение

всей жизни. Противоположная позиция более распространена и состоит в том, что развитие ребенка — накопление прогрессивных изменений, совершенствование, расцвет всех сторон человека. Он происходит главным образом в детстве и юности и приводит к тому, что ребенок начинает все больше походить на взрослого и анатомически, и физиологически, и психологически, и по уровню знаний, и по социальному положению.

Современная же наука все больше склоняется к тому, что, во-первых, развитие — это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований. Во-вторых, человек в процессе своего индивидуального развития (впрочем, как и в процессе филогенеза) не становится ни хуже, слабее и пр., ни лучше, совершеннее и пр., — он делается принципиально другим. В-третьих, результатом онтогенеза является все возрастающая индивидуализация каждого человека. И, наконец, развитие происходит в течение всей жизни человека, с пренатального периода и до последнего дня.

Закономерен и интерес современной науки к такой особенности онтогенеза, как *неравномерность, неравновесность*. Действительно, период новорожденности равен всего десяти дням, грудного детства — почти году (от десяти дней до года), раннего детства — двум годам (от года до трех лет), первого детства — четырем (от трех до семи лет) и т. д. (А. Г. Асмолов). В онтогенезе наблюдаются и зоны бифуркации, и спокойные периоды. И если в спокойный период развитие подчиняется определенным законам и его результаты и особенности можно предсказать, то в зоне бифуркации развитие зависит, прежде всего, от случайностей и оказывается непредсказуемым. Существенной особенностью онтогенеза является, таким образом, *«рядоположенность», «равнозначность» закономерностей и случайностей* в индивидуальной истории каждого человека.

Сегодня становится все более признаваемой и следующая нетрадиционная точка зрения: онтогенез человека не линейный и не спиралевидный процесс с элементами повторяемости, цикличности. Он скорее — *волнообразный* и *колебательный* процесс, имеющий отклонения то «в минус», то «в плюс». Это связано с тем, что колебательный характер имеет природа активности Солнца, определяющего развитие всего живого. Вот почему обменные процессы, происходящие в мозгу и организме человека, как и другие явления, сопровождающие его индивидуальное развитие, характеризуются *противоречивыми* тенденциями: трата—восстановление, дифференциация—интеграция, хаос—гармония, потери—приобретения. Действительно, возникновение новых свойств и возможностей, совершенствование имевшихся ранее функций, переход способностей и умений в новое качество, изменение антропометрических показателей, упорядочение органических процессов, т. е. любая «новизна», как правило, сопровождается более или менее наглядным свертыванием, превращением в рудимент, уходом в «буфер» некоторых прежних возможностей, функций, умений и прочих особенностей, ставших в новом периоде жизни уже не актуальными. Известен целый ряд наглядных примеров этого. В связи с созреванием мозга ребенок научается читать, его

связи с информацией, культурой переходят на более высокий уровень — и у него угасают потрясающие лингвистические способности, возникают проблемы с памятью. Расширяется жизненный опыт ребенка, возрастает его «умудренность» — и снижается способность удивляться, восхищаться, гаснет любопытство. По мере развития произвольности психических процессов на смену детской непосредственности приходит тактичность; яркое, но легковесное детское воображение превращается в целенаправленную творческую деятельность и т. д.

И хотя продуктивность, осмысленность, целенаправленность деятельности взрослого, как правило, гораздо выше, чем у ребенка, очевидно: то, что теряется по мере развития, не было бесполезным, недостойным человека. Ведь не зря же художники и поэты ищут способы развития у себя непосредственности восприятия мира, яркости воображения. Ученые разрабатывают способы быстрого и легкого (как в детстве) овладения информацией. Бизнесмены учатся играть и т. д. В этом же убеждает анализ особенностей выдающихся личностей, талантливых людей, вундеркиндов. В том случае, когда свертывания особенностей прошлых возрастных этапов не происходит, и они сохраняются в более взрослой жизни, обычно и наблюдается феномен «одаренности» (Н. С. Лейтес и др.).

Но сохранившиеся «детские» возможности могут не только украсить жизнь взрослого. Они, не соответствуя многим требованиям взрослой жизни, часто и осложняют ее. Можно, видимо, говорить о том, что и приобретения, и потери в процессе онтогенеза не только естественны, но и необходимы.

Традиционно онтогенез рассматривается как процесс непрерывный и последовательно детерминированный. Современная же наука утверждает: развитие человека — процесс *дискретный, прерывистый и в определенной мере обратимый*. Каждый период жизни человека — ценность, каждый этап жизни важен. В то же время, как писал С.Л.Рубинштейн, он не предопределяет фатально ни судьбу этапа, следующего за ним, ни результатов развития в целом. Более того, известно: переосмысляя свое прошлое, меняя свои представления о смысле и цели своей жизни, человек может изменить результаты и ход собственного развития.

В настоящее время подчеркивается и то, что онтогенез — процесс, не только детерминированный внешними обстоятельствами и условиями жизни, но и *самодетерминирующийся*, самоорганизующийся по мере взросления человека. Это обусловлено спецификой человеческой активности. Человеческая активность имеет содержательную и энергетическую стороны. Первая: идеалы, цели, ценности, мотивы, вера — чаще всего относится к будущему времени. Вторая: действия, поступки, общение, отношения, чувства, воля — к настоящему. Они неразрывны. «Человек в процессе своей жизни занимает определенную жизненную позицию, осознает ее, несет за нее ответственность, утверждает ее своими поступками, своей жизнью», — писала Б. В. Зейгарник.

*Устремленность человека в будущее, сопровождающаяся реальной активностью его в настоящем, — движущая сила онтогенеза. Она*

позволяет ему овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психически перерабатывать события, происходящие вокруг него, реализовывать собственные цели, утверждать собственные ценности — и изменяться.

Активность человека (и содержательно, и энергетически) распространяется им не только на себя — на свое самосовершенствование, но и на изменение, совершенствование окружающего мира. Человек всегда (осознанно или бессознательно) стремится переделывать все вокруг себя «по себе», стремится ассимилировать среду — и это в свою очередь способствует его собственному изменению, индивидуальному развитию.

### **АНАЛИЗ РАЗЛИЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОНТОГЕНЕЗА**

Современное научное и даже обыденное сознание признает, что *развитие человека и в филогенезе, и в онтогенезе — процесс многофакторный*. Наиболее значимыми, постоянно действующими факторами развития человека признаются:

состояние Космоса, активность Солнца, природные факторы, явления, циклы;

генетические программы, врожденные каждому человеку;

социокультурные условия жизни поколений людей  $P_i$  конкретного человека;

специфическая человеческая активность, принципиально отличающаяся от активности всего живого.

Общепризнано: названные факторы даны ребенку (и человечеству) при рождении и поначалу находятся вне его осознанного влияния. Взрослея (эволюционируя), человек получает все большие возможности изменять их, увеличивать или уменьшать степень их значимости для своего развития.

В научной литературе можно обнаружить различные ориентации при объяснении сущности, причин и механизмов онтогенеза.

Согласно *биогенетической ориентации*, индивидуальное развитие — это реализация конкретной генетически заданной программы, определяющей особенности проявления и программу изменений внешнего вида, нервной системы, поведения отдельных людей, а также определенных этносов. Поскольку генетически заданная программа (генотип) включает в себя и общую для всех людей, и индивидуальную компоненту, стадии, закономерности онтогенеза разных представителей человечества примерно одинаковы и в то же время всегда имеют индивидуальные отличия. Общая компонента создалась в процессе эволюции и обусловлена тем, что все люди принадлежат к одному виду. Индивидуальная обусловлена генами, полученными от конкретных родителей. От этих генов зависят врожденные особенности и телесной организации, и морфофункциональных (хромосомных, биохимических, физиологических) характеристик организма, и нейрофизиологических свойств нервной системы, и программ поведения (являющихся континуумом разных поведенческих форм).

Кстати, В. М. Русалов обнаружил целый ряд врожденных программ поведения, отличающихся у разных людей в соответствии с морфологическими особенностями их организма. Есть программы, которые определяют продолжительность сохранения детских форм поведения; программы мужского поведения (их В. М. Русалов выявил двенадцать!); программы, определяющие поведение через тип обмена веществ — жировой или углеводный (при первом энергия накапливается быстро, а тратится медленно, при втором все происходит наоборот). Есть и другие врожденные программы поведения человека.

Сторонники биогенетической объяснительной ориентации не отрицают значимости социокультурной ситуации для развития конкретного человека. Они признают, что способы выражения общих закономерностей развития, врожденных видовых свойств и потребностей, формы проживания одинаковых для всех людей стадий онтогенеза в значительной мере зависят от социальных и культурных условий жизни индивида. Но с их точки зрения именно генотип детерминирует чувствительность конкретного человека к тем или иным воздействиям среды и культуры. Именно он обуславливает способность человека так или иначе реагировать на социокультурные факторы, определяет структуру и способ проявления его потребностей. Именно он выделяет те условия, объекты, с которыми человек взаимодействует наиболее активно.

Для сторонников *социогенетической* объяснительной *ориентации* онтогенез — это процесс адаптации ребенка к культуре, в ходе которого происходит научение в самом широком смысле слова. Ребенок получает и усваивает информацию о социальных ценностях, о технологии ролевого поведения, о сущности социальных позиций и т. д. Движущей силой развития человека признаются противоречия, присущие культуре любого сообщества и существующие между культурой социума и культурой ее конкретного носителя. Не отрицая наличия и различия врожденных свойств людей, сторонники социокультурной объяснительной ориентации считают: именно культура делает реальным фактом потенциальные, генетически заданные особенности индивида. Именно состояние культуры вызывает к жизни, актуализирует то, что заложено в генотипе. Именно особенности культуры определяют, что и как будет реализовано из генетически заданного человеку.

Нельзя не заметить, что в представленных концепциях человек рассматривается как относительно пассивное существо: ведь не в его силах выбрать свой генотип или культуру, в которой он рождается.

Иная позиция у сторонников *психологической* объяснительной *ориентации*. Для них развитие человека — это процесс сознательной реализации каждым врожденной специфически человеческой активности. Специфическую человеческую активность называют по-разному. Для К. Д. Ушинского — это «духовные стремления». Для П.Симонова — «идеальные потребности». Для Ж.П.Сартра — «внутреннее Я». Для С.Ваймана — «священный дар».

В любом случае речь идет о врожденных каждому человеку (как существу социальному, разумному, духовному и креативному) специфических потребностях и способностях: достигать самопревышения; стремиться достичь такого состояния, которого еще нет; ориентироваться в проявлении своей активности на идеал, на нравственные и эстетические ценности человечества.

Результатом онтогенеза, с этой точки зрения, становится личность, преодолевшая свою «частичность», ставшая самой собой. Сторонники персоналистского подхода к объяснению развития человека не считают его существом, полностью детерминированным биологическими и/или социокультурными обстоятельствами. И хотя они признают, что состояние мира (культуры) не безразлично для онтогенеза, основной акцент делается ими на персональной ответственности каждого человека за ход и результаты своего онтогенеза, поскольку каждый человек сам определяет, встать ли над обстоятельствами или подчиниться им; сам определяет, каким он будет (В. Франк).

Соглашаясь в целом с такой позицией, признавая право выбора, самостоятельного решения за каждым человеком (не только за взрослым, но и за ребенком), нельзя забывать, что ответственность за осуществление ребенком своих прав на самоопределение лежит, прежде всего, на взрослых.

И биогенетическая, и социогенетическая, и персонологическая концепции развития человека страдают определенной, вполне очевидной, односторонностью. Для сегодняшнего человековедения характерны уход от крайностей, от абсолютизации одной позиции, стремление к интеграции конструктивных идей. Признается некорректным выделение какого-либо одного аспекта развития и трансформация его в главную доминанту и детерминанту онтогенеза. Более продуктивна координация всех аспектов и планов развития: онтологического, культурно-исторического, феноменологического. В. П. Зинченко, например, считает, что следует учитывать не только, как *Я* меняется в мире, не только потенциальные объективные возможности изменений человека, но и как меняется *Я* в сознании индивида.

В связи с этим представляет интерес **историко-эволюционная концепция** развития человека. Ее сторонники рассматривают онтогенез как процесс преобразования и воспроизводства человеком общественно-исторического опыта, культуры человечества и своих собственных свойств (физических данных, психофизиологических систем, темперамента, задатков, знаний, статусов, ролей и пр.). Такое преобразование и воспроизводство осуществляются человеком начиная с пренатального (внутриутробного) периода своей жизни. Уже тогда у него складывается специфически человеческая психика. Он рождается готовым к усвоению человеческих форм поведения, речи, культуры и опыта человечества. При этом с самого рождения ребенок не только активно усваивает культуру и опыт, но также активно вплетается в этот опыт, в присущую только человеку систему социальных связей и изменяет ее и себя.

Для преобразования и воспроизводства ребенком культуры и себя самого важное значение имеют и богатство его жизненного опыта, и генетически заданные ему программы, и его органические особенности. Но влияние тех и других преломляется и осуществляется через образ окружающей жизни. Образ жизни окружающего ребенка социально-предметного мира предоставляет ему потенциальные возможности для развития. Реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает ценности, нормы, мотивы, выработанные обществом как субъективно значимые, как цель, ради которой он живет. Свой образ окружающего, своя система отношений и ценностей складываются у ребенка в процессе совместного с другими, прежде всего взрослыми людьми, бытия, через способы осуществления человеческого со-действия.

Со-действие с другими людьми и с собой как с другим рассматривается в историко-эволюционной концепции как важнейшее условие развития человека, его движущая сила. Признается, что оно движет развитие человека и тогда, когда является реальным процессом, и тогда, когда протекает в воображении, воспоминаниях, грезах.

Со-действие ведет развитие ребенка от совместных со взрослыми актов поведения через подражание к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами. При этом, как правило, происходит переход человека с режима потребления, усвоения культуры на режим овладения ею ради создания собственного образа жизни.

Таким образом, онтогенез человека рассматривается в историко-эволюционной концепции как процесс, органически связанный с его общественным существованием, но невозможный без собственной активности человека по усвоению как исторически сложившихся видов и форм деятельности, так и идеальных форм бытия, без осознания мира и самоосознания.

Результатом развития с этих позиций является усиление человека как субъекта общественной и личной жизни, увеличение его вкладов в социогенез, ясное осознание и четкое формулирование жизненной концепции, целей и принципов жизни (т.е. смысла жизни).

Историко-эволюционная объяснительная ориентация развития человека наиболее близка педагогической антропологии.

## **ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

И филогенез, и онтогенез происходят в *пространстве* и *времени*. Наука издавна интересуется этими категориями. В материалистической науке пространство и время обозначают как основные всеобщие формы существования и движения материи, так и основные всеобщие условия бытия и развития человека.

Пространство и время понятийно и сущностно тесно связаны друг с другом. Эти формы движения материи возникли одновременно со Вселенной и зависят от процессов, происходящих в ней. Например, время, согласно концепции А.А.Фридмана, может остановиться в результате «расширения»

Вселенной, «разбегания» галактик. Расширившись до бесконечности, может прекратить свое существование и пространство.

Современная наука выделяет несколько аспектов пространственно-временного существования и развития человека: природный, социальный (исторический), персональный (собственный).

Как важный элемент Вселенной, человек развивается, включаясь в космические, природные ритмы, подчиняясь закономерностям развития жизненных процессов. Его развитие происходит в то же время в социуме, в котором меняются поколения, жизнь наполняется историческими событиями, протекает в определенном темпе и ритме. Любые социокультурные условия характеризуются определенными режимами смены труда и отдыха, средней продолжительностью жизни человека, протяженностью детства. Развитие человека осуществляется также в конкретном пространстве, во времени собственной жизни, где он сталкивается с конкретными условиями жизни, вырабатывает субъективное отношение к ним, к объективно существующему времени и пр.

Взаимодействие разных пространственно-временных аспектов между собой, а также пространства и времени бытия человека в целом — тесное и сложное. Природный, социальный и персональный аспекты бытия и развития человека не существуют друг без друга, пересекаются, взаимопределяют друг друга, представлены друг в друге в свернутом виде. Каждая разновидность пространства и времени определяет по-своему развитие человека. Но особенно важными для онтогенеза оказываются *персональное пространство* и *собственное время* человека, кажущееся самым «узким» из всех видов человеческого бытия. Между тем именно персональное пространство и время как микрокосм охватывают и природное, и социальное бытие человека. Именно персональное пространство и собственное время воспринимаются человеком как наиболее значимые. Именно они делают остальные формы человеческого бытия значимыми или индифферентными для развития конкретного индивида.

Человек активно включается во все аспекты пространства и времени. Он адаптируется к ним и ассимилирует их, пытается организовать, изменить их и овладеть ими.

Восприятие пространства и времени — одна из важных составляющих онтогенеза, зависящих от социально-экономических условий жизни, от состояния культуры и самосознания человека. Формирование представлений о пространстве и времени — трудный процесс, требующий от человека немалых усилий. Особенно наглядно демонстрирует это ребенок, который без специального обучения, без определенных занятий, специальных предметов, жизненного опыта не способен измерить, определить, дифференцировать пространственно-временные характеристики.

Но и в филогенезе человек прошел долгий путь познания пространства и времени. Человечество довольно долго шло к созданию таких понятий, как «эпоха», «столетие», «минута», «возраст», «первобытный», «подросток» и др. Да и наполнение категорий «время», «пространство» изменялось в

течение истории человечества. Оно развивалось от интуитивного — к научно обоснованному; от описательного, приблизительного — к сверхточному; от синкретичного — к дифференцированному; от индифферентного — к ценностному. Понимание своего положения в пространстве и времени тоже прошло несколько этапов: от полной зависимости («раба») — к относительной независимости — к «хозяину», затем — к «жертве» и наконец — к «равноправному сотруднику».

В неолите человек воспринимал пространство и время слитно, как целостную природу, бескрайнюю и бесконечную, от которой зависит его жизнь, которой надо подчиняться, которую нельзя изменить. Человек и время существовали как бы параллельно.

Человек знал (и относился к этому как к неизбежности), что пройдет определенное число лун и родится ребенок, мальчик станет мужчиной; изменится пространство: появятся плоды, оскудеет лес, начнется половодье и т.д.

В палеолите природные изменения, оседлость и созидательная деятельность человека привели к «разведению» пространства и времени, к ощущению ограниченности пространства и конечности его ресурсов, к чувству некоторой автономии от природы, пониманию необходимости активного освоения пространства своего бытия, к осознанию возможности взаимодействовать со временем.

Действительно, человек убеждался: стоит в нужный момент посадить семена — и через определенное время появится урожай, и т. д.

Постепенно человек и время стали пересекаться. Время и пространство — наполняться социальным смыслом. Люди — накапливать предметы материальной и духовной культуры. Не только пространство, но и время разных социальных групп — различаться. Появились претензии на определенные территории как на собственность этноса. Время материализовалось в зданиях, сооружениях, предметах. От настоящего отделилось прошлое и вычленилось будущее, оба они стали ценностью.

В дальнейшем пришло понимание взаимодействия, взаимосвязанности времен, начались попытки измерить время. Но пока господствовал ручной труд, время не было ценностью, не было понимания того, что не только человек живет во времени, но и время — в человеке, что человек может быть его хозяином.

Чем более сложными становились общество и трудовая деятельность людей (усложнение производства, разделение труда, повышение производительности труда), чем больше понимал человек свои возможности как творческого существа, чем более осознанно осваивал Землю (совершал великие географические открытия, осознанную миграцию, колонизацию неосвоенных земель, ирригацию, вырубку лесов и пр.), чем более независимым становился от природы благодаря различным приспособлениям, технологиям, механизмам, тем более дифференцировалось его восприятие не только времени (как явления исторического, биографического, ситуативного и пр.), но и пространства (освоенного и

неосвоенного, материальных и психологических характеристик разных пространственных зон и т.д.). И тем более становился он — реально и в своем сознании — полновластным хозяином пространства и времени. Человек стремился законсервировать прошлое или подстегнуть будущее, изменить лик Земли, своих поселений и жилищ.

Научно-техническая революция привела к тому, что время стало одной из высших ценностей человека, а пространство его социального бытия невероятно расширилось. Сегодня человек проводит изучение Марса и Венеры, побывал на Луне, почти не осталось не тронутых человеком уголков Земли. «Охота к перемене мест» из «добровольного креста, весьма мучительного свойства» (А. С. Пушкин) немногих превратилась в обыденность, всеобщую потребность, для многих — в необходимость.

Это изменило и самого человека. Он сегодня отличается, с одной стороны, динамичностью, коммуникативностью, высокой адаптивностью и информированностью, внутренней свободой, способностью опережать время, с другой — суетностью, отчужденностью от природы, ослаблением «корней», уходом от реальности в транс, наркотические состояния, воображаемый мир. В определенном смысле человек стал жертвой расширения пространства своего бытия и стремления овладеть временем, измерить его до тысячной доли секунды.

Сегодня все глубже осознаются следующие идеи:

— пространство и время жизни конкретного человека зависят от его возраста, уровня личностного развития, пола, социального слоя, к которому он принадлежит;

— при этом всегда обнаруживаются единство реального и воображаемого аспектов бытия, а также загадочность во взаимодействии человека со временем. (В восприятии индивида время может сжиматься и растягиваться; время привычной деятельности воспринимается с чрезвычайно высокой точностью; время, заполненное интенсивной деятельностью, кажется в настоящем очень коротким, а в воспоминаниях отражается как очень длительное.);

— биографическое время любого человека бесконечно тянется из глубины веков в далекое будущее, поэтому высокой ценностью является жизнь и «здесь и сейчас», и в прошлом, и в будущем.

Человек взаимосвязан с пространством и временем своего бытия. Эта взаимосвязь сложна и противоречива. Ее результаты оказываются благотворны только при условии гармонических взаимоотношений человека с пространством и временем своего бытия, установления *динамического равновесия* своего внутреннего мира с пространством жизни человечества, психологическим временем других людей.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ ИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Проведенный выше анализ проблем, связанных с развитием человека, позволяет сделать интересные педагогические выводы.

1. Развитие любого ребенка включает в себя процессы и повторяющиеся эволюцию человека как вида, и характеризующие индивидуальную историю именно этого человека, способствующие и социализации, и индивидуализации его. Дети многим отличаются друг от друга: органическими возможностями включения во взаимодействие с другими людьми; задатками и способностями отзываться на случайности, на определенные качества социокультурной среды; врожденными программами, позволяющими, так или иначе, ассимилировать среду; жизненным опытом, важным для критического и конструктивного отношения к окружающему миру; набором деятельностей, которые выбирает для себя ребенок; внешним видом и т. д.

В силу этого результаты развития конкретных детей всегда разные.

2. Онтогенез ребенка зависит как от механизмов, влияющих на развитие всего живого (космические явления, активность Солнца, эволюционные закономерности), так и от специфически человеческих видовых особенностей (активности, разумности, духовности, социальности, противоречивости и др.). Он является процессом экстенсивным и интенсивным одновременно.

3. Для оптимального развития ребенку необходимо иметь возможность быть активным как в физическом, так и в духовном плане. Известно значение активных «мускульных» (по К. Д. Ушинскому) движений, спортивных занятий, подвижных игр для созревания здорового организма ребенка. Но двигательная активность важна и для развития психических процессов, эмоционального здоровья, творческих способностей, стремления к свободе, созидательному труду и даже для формирования представлений о пространстве и времени.

4. Каждый период жизни — особая целостность и самостоятельная ценность — имеет сильные и слабые стороны. Причем то, что становится слабостью в более старшем возрасте, оказывается необходимым достоинством ребенка. Поэтому каждый возраст должен быть прожит по-своему. Нельзя торопить развитие, «проскакивать» какие-то периоды, оставлять нерешенными задачи любого возраста. Например, идеализация мира, взрослых, неистребимый оптимизм, максимальная широта и вместе с тем поверхностность интересов — эти возрастные особенности младшего школьника в подростковом возрасте неуместны. Их наличие говорит об инфантилизме школьника. Вместе с тем они совершенно необходимы в 7—10 лет для полноценного развития человека в дальнейшем, для формирования прочного «фундамента» его личности. Важнейшей задачей в связи с этим становится *своевременность педагогических действий*, на что постоянно указывал К. Д. Ушинский.

5. Развитие ребенка, хоть и разделено на периоды, является целостным процессом. Результатом этого процесса становится изменение всего человека (его сознания, чувств и воли, его организма и духовной сферы), а не только

психики и тем более не только интеллекта, как это часто представляется педагогам, специалистам по детской психологии, родителям.

6. Эффективное развитие ребенка невозможно без и внереального и идеального взаимодействия со взрослыми, затем — сверстниками, без диалога с самим собой. Основная задача взрослого — научиться сотрудничать с ребенком, вести с ним диалог, ибо педагогика сотрудничества — это и есть содействие, оптимально поддерживающее механизмы развития растущего человека.

### **Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте филогенез человека.
2. Раскройте основные характеристики онтогенеза.
3. Проанализируйте отличия различных объяснительных ориентации процесса развития.
4. Обоснуйте адекватность историко-эволюционной концепции предмету и объекту педагогической антропологии.
5. Опишите пространственно-временное бытие человека.

## Лекция 4

### КУЛЬТУРА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Культура в объятия первого встречного не падает.

*Б. Л. Пастернак*

Высокий интерес к культуре как значимому для воспитания явлению традиционно свойственен педагогике, в том числе и педагогической антропологии. Это объясняется, во-первых, тем, что социальное и персональное пространство, историческое и личное время бытия как взрослого человека, так и ребенка заполнено предметами, отношениями, ценностями, информацией и технологиями, имеющими прямое отношение к материальной и духовной культуре.

Именно культура является содержанием воспитания, материалом, из которого строится воспитание. Культурная среда — основное поле деятельности воспитателя. Овладение культурой — одна из важных воспитательных задач и в то же время основное средство воспитания.

Во-вторых, культурный опыт ребенка — постоянный фон его жизнедеятельности. Этот опыт во многом предопределяет, с одной стороны, особенности общения и поведения, уровень духовных стремлений, критерии самооценки и другие характеристики ребенка; а с другой стороны — задачи воспитания данного ребенка и способы их осуществления.

В-третьих, воспитание (его содержание, воспитательные традиции, аксеологические акценты, предпочитаемые технологии и пр.), а также формы проявления воспитанности людей — важные составляющие, характерные особенности любой культуры.

Наконец, воспитание во многом определяет судьбу конкретных культур: оно способствует их сохранению или разрушению, консервации или модернизации, целостности или мозаичности, элитарности или массовости.

Вот почему анализ культуры и как реального явления, и как научного понятия органичен для педагогической антропологии.

### **ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»**

Понятие «культура» — общенаучная категория, имеющая длинную историю и отражающая достаточно сложную реальность.

На определенном этапе развития науки возникло близкое культуре понятие «цивилизация».

Сегодня эти понятия иногда выступают как синонимы, иногда — как совершенно различные термины. В науке дискутируется вопрос о том, что обозначает каждый из этих терминов, какой из них «шире», какое из обозначаемых ими явлений старше, и др.

В настоящее время и само понятие «культура» не имеет единого, всеми принятого толкования.

В современной науке существует множество наук, занимающихся изучением культуры, и множество концепций культуры, для каждой из которых за этим словом скрывается вполне определенный, четко очерченный смысл. Таких концепций насчитывается более двадцати. Так, для *аксеологической концепции* культура — это явление, отражающее духовную природу человека, это выражение духовных ценностей и нравственных норм человечества. *Деятельностная концепция* видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура — совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.). *Личностная* (или поведенческая) *концепция* представляет культуру как актуализацию социальной природы человека: как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации. (Данная концепция наиболее близка традиционной педагогике с ее заботой преимущественно о культуре поведения ребенка.) *Семиотическая концепция* трактует культуру как совокупность знаков, как систему, передающую и хранящую информацию. *Социологизаторская концепция* характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, ступень развития конкретного народа, социума. Для *суммативной концепции* культура — сумма продуктов деятельности и общения людей; «склад» технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его развития; наследие, оставленное прошедшими поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. *Эвристическая концепция* сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе,

обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе.

Каждая из концепций культуры по-своему интересна, каждая имеет право на существование. Но культура не исчерпывается од-

ним, каким бы то ни было аспектом, она представляет собой *сложное системное образование*. Именно поэтому возможно и существование различных, иногда противоречащих друг другу концепций культуры, и выделение культурологических аспектов в различных отраслях знания. Именно этим объясняется и терминологическая путаница, и возникновение специальной науки — культурологии, изучающей историю теоретических представлений о культуре.

Постичь и определить культуру люди пытались издавна. Уже в древнейшем из языков — санскрите — имеется соответствующее понятие, смысл которого «просвещение». В латыни «культура» — более многозначное слово. Оно означает и «воспитание, образование, развитие», и «почитание», и «возделывание». Можно сказать, что для древнего сознания культура — это прежде всего однонаправленный процесс передачи и воспроизводства знаний, нравственных установок, смыслов, опыта от одного поколения к другому, являющийся глобальным условием жизни человека в обществе. Такое понимание сущности культуры сохраняется и в современном сознании, научном и обыденном.

Разнообразные культуроведческие науки и концепции сходятся в следующем:

культура отличает человека от других живых существ; через культуру происходит социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса, человечества;

культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки.

При этом в современном научном знании обнаруживаются следующие тенденции. Одна из них — анализировать соотношение культуры и природы. Одни авторы противопоставляют их друг другу. (Такой позиции придерживался, например, Л.Н.Толстой, для которого природа — это гармония красоты, а культура — пошлое людское произведение.) Другие видят в культуре продолжение природы, рассматривают ее возникновение как результат развития не только общества, но и самой природы. Например, В. И. Вернадский рассматривал культуру как естественное и неизбежное проявление жизни, а не как что-то чуждое природным явлениям. П. Флоренский утверждал, что культура органично включает в себя природу и потому «растит и питает» человека. У современных исследователей мы можем встретить похожие взгляды. Так, Н. З. Чавчавадзе считает, что энергия культуры почерпнута из природы. Оригинальной позиции придерживался Д. С.Лихачев. Он рассматривал человека и природу как две различные культуры, которые не могут существовать друг без друга. Каждая из них — плод исторического развития, и если природа издавна и повсе-

стно влияет на человека и его культуру, то человек влияет на природу — лишь недавно и не всюду.

Другая тенденция — рассматривать культуру прежде всего как весьма специфическую и самоценную сферу человеческого бытия и при этом подчеркивать особую роль, которая принадлежит в процессе создания культуры выдающимся, особенным людям. (Не случайно в сферу заботы Министерства культуры входят театры, музеи, музыкальные школы, библиотеки и тому подобные «немассовые» учреждения.) В связи с этим интересна гипотеза, по которой культура как элитарная деятельность возникла в человеческом сообществе для удовлетворения потребности людей иметь ориентиры надежности принятых решений. Такие ориентиры давали сначала маги и колдуны, затем — герои и люди искусства, позже — ученые. Функции ориентиров выполняли талисманы и заклинания, ритуалы и предания, легенды и мифы, а позже — религия, искусство и наука. Именно эти составляющие, как известно, и лежат в основе любой культуры.

Существует и тенденция понимать под культурой все содержание жизни, которое характерно и для человечества в целом, и для конкретных сообществ людей (народов и стран, производственных и неформальных объединений и пр.), и для каждого человека (взрослого и ребенка).

## **КУЛЬТУРА КАК ЯВЛЕНИЕ**

Большинство исследователей сходятся во мнении, что *культура — не менее сложное явление, нежели сам человек*.

Действительно, судьба культуры, как и судьба каждого человека, тесно переплетена с жизнью общества. Она и материальна, и духовна. Она воплощает рациональную и иррациональную стороны бытия человека. В ней всегда существуют в единстве, во взаимодействии, в сложном равновесии традиции и новаторство, культурное наследие и актуальная культура, консерватизм и радикализм. Таким образом, культура — это, как и человек, явление противоречивое. Причем характеристики культуры, кажущиеся взаимоисключающими, не только органично сосуществуют в ней, но и обуславливают ее целостность, обеспечивают ее сохранение и развитие, позволяют ей всегда быть одновременно устойчивой и динамичной.

В этой связи изложим гипотезу И. А. Ракитова. Он считает, что культура любого человеческого объединения всегда имеет «ядро» и «защитный пояс». «Ядро» — это хранилище наиболее характерного для данной культуры. Его функция — сохранение и передача самоидентичности социума, этноса, поэтому ядро культуры, «как ДНК человека», обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью. «Защитный пояс» — это своеобразный фильтр, который пропускает информацию из ядра во все структуры социального организма и в то же время адаптирует, перерабатывает или поглощает, гасит, не допускает до «ядра» информацию из других культур. Он гораздо более изменчив и гораздо менее устойчив, чем «ядро». Это позволяет культуре конкретного сообщества, с одной стороны, сохранять свою сущность, а с другой — дает ей возможность

взаимодействовать с другими культурами, с иными этноисторическими субъектами. «Защитный пояс» обуславливает возникновение и существование так называемой «притворяющейся культуры», которая внешне выглядит как изменившаяся, хотя ядро ее остается прежним. Возможно, один из примеров «притворяющейся культуры» дает Петровская Россия, европеизировавшаяся внешне и оставшаяся практически неизменной внутри.

В настоящее время высокая стабильность «ядра», сохраняя культуру, мешает ее адаптации к стремительно меняющимся условиям, тормозит усвоение ею новых цивилизационных механизмов. Все это может подталкивать культуру, а значит, и ее носителей — этнос, социум — к саморазрушению. В то же время ассимиляция ядра тоже грозит культуре уничтожением. Выход из этого противоречия И. А. Ракитов видит в «модернизации ядра» в критический период жизни социума в сторону уравнивания традиционного и актуального его содержания.

Сложность состоит в том, что модернизация «ядра» культуры — это процесс спонтанный, самоорганизующийся. На него нельзя воздействовать прямо, администрированием. Он готовится достаточно долго и совершается общественным сознанием народа.

Согласно М. М. Бахтину и А. Г. Асмолову, помогает этому процессу не только социально-экономическая ситуация, но и юмор, «смеховая культура». Отмечено, что она расцветает именно в критические периоды жизни социума и часто выглядит как «антикультура» по отношению к высмеиваемому миру. Поскольку смеховая культура выворачивает церемонии и нормы традиционной культуры наизнанку, она тем самым угнетает старые и поддерживает новые ценности, нормы и прецеденты. Более того, поскольку человек чувствителен к высмеиванию, смех довольно жестко регулирует поведение людей, что приводит к созданию новой действительности.

Итак, *целостность культуры противоречива. При этом она не монолитна, а многосоставна, многослойна.* Эта ее особенность обнаруживается как на уровне культуры человечества, так и на уровне культуры общества и отдельного человека.

Педагогика непосредственно связана с последним. Она традиционно вычленяет в культуре ребенка такие составляющие, как умственная, нравственная, правовая, физическая, экологическая, экономическая и другие, соответствующие различным видам деятельности человека. Наиболее полно такая позиция была представлена в свое время в общегосударственной программе воспитания школьников, реализация которой показала непродуктивность «вертикального» разреза культуры человека. Сегодня можно вычленить и «горизонтальные слои» культуры конкретного человека и рассматривать ее как взаимноинтегрированный комплекс трех пластов: информационного, технологического, аксеологического.

**Информационный пласт культуры** возникает в процессе усвоения ребенком знаний, базовых для человечества, конкретного общества, этноса, группы людей и связан с этим процессом. Системообразующими информационного пласта культуры являются антропологические знания,

представления о себе как личности, индивидуальности, субъекте деятельности.

**Технологический пласт культуры** возникает в процессе овладения ребенком совокупностью операциональных и интеллектуальных умений и навыков, которые обеспечивают высокое качество его деятельности, высокий уровень соответствия требованиям, предъявляемым обществом, окружающими людьми, самим человеком к результатам его деятельности, и связан с этим процессом.

**Аксеологический пласт культуры** возникает в процессе интериоризации ребенком традиционных и актуальных общечеловеческих и групповых ценностей и связан с этим процессом.

Названные пласты культуры пронизывают друг друга. Они не только не существуют друг без друга, но и невозможны в чистом виде. Действительно, знания тесно взаимосвязаны с умениями и навыками. Успешность овладения и теми и другими обеспечивается мотивацией, ценностными ориентациями человека. Поиск новых знаний, создание новых технологий соответствуют признанию определенных ценностей как актуальных. Например, трудоемкие и материалоемкие технологии соответствуют представлению о человеке и природных ресурсах как малозначимых явлениях. А ресурсосберегающие, наукоемкие технологии — осознанию высокой значимости природы Земли, отношению к человеку как высшей ценности.

Если культура отдельного человека сложна и многосоставна, то культура общества тем более: ведь в ней сосуществует множество субкультур. **Субкультурами** называют *этнические, возрастные, региональные, групповые, профессиональные образования, целостные и автономные по своему характеру, существующие внутри господствующей, преобладающей культуры*. Субкультура создается чаще всего единомышленниками, которые стремятся выделиться из окружающей среды, более или менее агрессивно обособиться в обществе. Вот почему любая субкультура характеризуется специфическим набором ценностей и традиций, стереотипов и правил поведения, особым языком и внешним видом тех, кто к ней принадлежит.

Не все составляющие субкультуры не традиционны, не совпадают с общепринятыми. Каждая субкультура в той или иной мере и отрицает господствующую культуру, и отражает ее, и делает в нее свои «вклады», не всегда позитивные. В связи с этим субкультуры могут способствовать как совершенствованию, обогащению господствующей культуры, так и расшатыванию ее. История человечества убеждает: нельзя безнаказанно игнорировать субкультуру (особенно этническую); нельзя насильственно изымать ее из господствующей культуры, из жизни человека. Все это обедняет пространство бытия людей, провоцирует культурное отчуждение их друг от друга.

Специфика сегодняшней ситуации состоит в том, что практически любой человек, в силу развития информационных технологий, оказывается включен в различные субкультуры. Эффект пересечения субкультур, как

отмечает Н. Б. Крылова, двойной. С одной стороны, человек оказывается в положении *маргинала* — существа, находящегося между культурами, поверхностно включенного в каждую из них, не имеющего серьезной базовой культуры. А с другой — человек получает возможность выработать установку на диалог культур, демократические формы общения с людьми, представляющими разные культуры, терпимость к «иным» людям. У него может сложиться более широкий круг знаний и интересов, сформироваться более гибкое мышление и толерантность.

Для педагогической антропологии наибольший интерес представляют, естественно, детская и юношеская субкультуры. Известно, что они возникают из-за стремления подрастающего поколения к самостоятельности, автономному существованию, демонстративному самовыражению и пр. Детские и молодежные субкультуры чаще всего своеобразные резервации в мире взрослых, жизнь в них протекает по своим законам. Многие из них тяготеют к существованию в виде явной или тайной оппозиции не только к взрослому миру, но к традиционной культуре вообще. Возникновение других субкультур «спровоцировано» взрослыми, которые вместе с детьми создают «лояльную» обществу субкультуру определенного образовательного учреждения, объединения клубного типа, микроколлектива.

Возрастная субкультура оформляется с помощью специфических ритуалов встречи, прощания и т.д.; жаргона, одежды, причесок, значков и других внешних атрибутов. Все они дают основание стороннему наблюдателю констатировать отличие данной субкультуры от господствующей, от других рядоположенных субкультур. В то же время они помогают представителям определенной субкультуры осознать и утвердить себя в качестве «мы» в обществе, в преобладающей культуре взрослых, среди других сверстников.

За внешней, более или менее вызывающей непохожестью скрываются и внутренние отличия принадлежащих к конкретной группе детей: определенная иерархия ценностей и жизненных ориентиров; излюбленная деятельность; предпочитаемые игры; характер восприятия своей группы, себя, мира, других людей.

При этом, как отмечает Н. Б. Крылова, детская «вольная» субкультура ближе к нормам общечеловеческой морали и оказывает более поверхностное влияние на детей, чем подростковая. Принадлежность же подростка или старшеклассника к определенной субкультуре может очень быстро изменить его физический облик, повлиять на здоровье, на формирование психических процессов, образа *Я*, причем скорее в худшую сторону.

Для того чтобы этого не случилось, исследователь советует соединять ключевые для детской и подростковой субкультур понятия с системой общечеловеческих культурных ценностей. Успех такой деятельности во многом зависит от нравственных ориентиров лидеров определенной группы, от нравственной атмосферы ближайшего окружения, авторитетности конкретных взрослых для конкретных детей.

Культура человечества тоже имеет сложную структуру. Так, по мнению М. Мид, ей присущи три типа культуры: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Префигуративный тип культуры М. Мид наблюдала в обществах, находящихся в первобытном состоянии; кофигуративный обнаружила в «пионерских» объединениях людей, осваивающих новые земли, а постфигуративный смоделировала. Интересно, что отличаются они прежде всего традициями взаимоотношений разных возрастных групп внутри социума. Вот почему анализ этих типов культуры представляется полезным для педагогической антропологии.

В *префигуративном типе культуры* моделью жизни, поведения, непрекаемым авторитетом для более младших поколений являются предки, старшие по возраст}' люди. Информация, которой владеют старшие, воспринимается младшими как несомненно достоверная, точная, достаточная. Ценности предков — как само собой разумеющиеся и единственно возможные. Технологии усваиваются автоматически, благодаря неистребимым штампам. Внутреннее чувство естественной взаимосвязанности всех, погруженных в такую культуру, органической преемственности поколений такое глубокое, что не всегда нуждается в осознании, вербализации. Человек в такой культуре чувствует себя, как правило, уверенно, комфортно, так как он защищен в прямом и переносном смысле старшими. Он имеет отчетливый образ будущего, который воспроизводит прошлое; ясную формулу смысла и цели жизни. Настоящее для него — средство сохранения и воспроизводства прошлого, поэтому он не нуждается в каких бы то ни было изменениях жизни. Он эффективно действует в стандартных обстоятельствах и привычной обстановке, но не креативен и теряется во внештатных обстоятельствах, вплоть до неврастения. Нельзя не отметить, что такой тип культуры возникает и сегодня: в идеологических анклавах, в наиболее радикальных, агрессивных субкультурах, в авторитарных педагогических системах.

*Кофигуративный тип культуры*, как правило, однопоколенный. Эта культура менее разнообразна, более поверхностна, чем префигуративная, но более гибкая и открытая. В ней преимущественно взаимодействуют, реально живут рядом друг с другом сверстники. Они задают друг другу модель поведения; живут «здесь и теперь», прошлое их не интересует, а будущее видится лишь «в общем виде». Цель и смысл их жизни прагматичны. Человек, живущий в такой культуре, ограничен в своих знаниях, умениях и ценностях, относится как к неизбежности к изменениям жизни в определенных пределах. Общественное бытие для него важнее индивидуального существования. Его коллективистические устремления вытесняют в нем стремление быть индивидуальностью. Он, как правило, способен выносить большие напряжения, трудности, эффективно действовать в нестандартных ситуациях, особенно в группе. Но при этом испытывает серьезные трудности межвозрастного общения и взаимодействия, тревожен, недостаточно уверен в себе. Сегодня такой тип

культуры можно обнаружить в иммиграционных сообществах, юношеских компаниях, детских домах, интернатах для престарелых.

*Постфигуративный тип культуры* характеризуется ориентацией общества, старших поколений на более молодых как на образец, авторитет. Более молодые поколения становятся учителями взрослых, а старшие зачастую отказываются от своих ценностей, знаний, технологий. Это может приводить к взрыву открытий, созданию больших материальных ценностей, стимулировать творческие проявления больших масс молодежи, повышать у них чувство собственной значимости. Человек в постфигуративной культуре акцентирован на новаторстве, свободен от традиций, стереотипов и «предрассудков» прошлого. Его модель жизни строится на полном отрицании прошлого, на обесценивании настоящего. Она ориентирована исключительно на будущее, образ которого идеализирован и смутен. Цель и смысл жизни человека — построение такого будущего, которого еще никогда и нигде не существовало, через разрушение привычного, устоявшегося. Чаще всего человек в такой культуре самоуверен, целеустремлен, инициативен, самодостаточен и не способен к рефлексии и духовному самосовершенствованию. В духовном отношении он часто совершенно убог, эклектичен. Активно действуя в мире, он не уверен в нем, отчужден от многого в культуре. Он так нацелен на будущее, что может быть равнодушен и даже жесток к настоящему, к другим людям, к себе самому: ведь все позволено ради новой жизни. Но в то же время во внештатных ситуациях он креативен и эффективно действует. Однако в ситуации, не требующей напряжения сил, теряется до неврастения.

В любом современном обществе все названные типы взаимно проникают друг в друга. Например, в России после 1917 г. шло агрессивное отрицание прошлого страны, традиционных ценностей, активное «перевоспитание» старших поколений — это проявления постфигуративного типа культуры. В то же время молодежь строила свою жизнь по новым образцам, ориентировалась на авторитет новых героев и вождей, представлявших старшие поколения, что соответствовало префигуративному типу культуры. Объединяясь в коммуны и другие коллективы, люди оказывались в кофигуративном типе культуры. И все это органично и целостно сосуществовало в культуре советского общества.

А. Г. Асмолов в общечеловеческой культуре выделяет такие противоположности, как «полюс полезности» и «полюс достоинства». На каждом из них сосредоточены разные ценности. На «*полюсе полезности*» первостепенной является вера, не основанная на знании. Цель такой культуры — выживание, воспроизводство системы, борьба с врагом. В ней обожествляют руководителей, а рядового человека не рассматривают как ценность, как значимое существо. К детству относятся прагматически — только как к периоду подготовки к жизни. К старости, физической немощи относятся пренебрежительно. В связи с этим урезается то время жизни, когда человек не является продуктивным работником: время детства и старости. Воспитание и образование на этом «полюсе» сводятся к дрессуре, к

формированию функционера. Человека, живущего преимущественно в культуре полезности и создающего ее, характеризуют самоуничижение и инфантилизм. Он избегает ответственности, ему тяжела самостоятельность; он готов следовать за авторитетом, подчиняться ему, не анализируя его действий. У него зауженное мышление, консервативность в восприятии культуры, тяга к ее традиционному компоненту.

Ведущие ценности «*полюса достоинства*» — человек, жизнь, свобода. В культуре, где преобладают эти ценности, равноправны все социальные структуры, их горизонтальная и вертикальная взаимозависимость глубока и разнообразна. Целью такой культуры является целостное развитие и всестороннее самоосуществление каждого человека, всего социума. Именно этому в первую очередь служат воспитание и образование. В этой культуре равноценны все периоды жизни человека, равно уважаемы и дети, и старики, и инвалиды. Такая культура пролонгирует детство. Человек, живущий преимущественно в культуре достоинства и создающий ее, характеризуется глубокими знаниями, осознанием своей уникальности как бесспорного достоинства, ответственностью за себя, открытостью к взаимодействию с другими. Ему присущи тяга к знанию, научное, диалектическое мышление, осознанная созидательная активность. Он ценит все составляющие культуры, доброжелателен и критичен.

Понятно, что выделенные А. Г. Асмоловым полюса культуры не изолированы друг от друга. В реальном обществе они представлены оба, но всегда обнаруживается приоритет одной из ценностных ориентации. Понятно также, что конкретный человек может не только воспроизводить окружающую его культуру, но и создавать, отстаивать, утверждать те ценности, то содержание и образ жизни, которые в данном социуме еще не приняты. Примерами такой ситуации, с одной стороны, служат Я. Корчак в буржуазной, а затем и поработанной фашистами Польше, А. Д. Сахаров в СССР и т. д. А с другой — члены тоталитарных сект, фашиствующие граждане в современной Европе и т. д.

## **КУЛЬТУРА И ЧЕЛОВЕК**

В каком бы аспекте мы ни анализировали культуру, мы везде обнаружим присутствие человека.

*Все культурные процессы протекают из одного продуктивного источника — из человека и существуют только потому, что значимы для него.*

К сожалению, в настоящее время наблюдаются тревожные мировые тенденции: резкая дифференциация культуры на элитарную и массовую, поверхностное включение многих людей в культуру и даже отчуждение от нее, размывание культурной самобытности многих народов и слоев общества и т. д. Все это заставляет вновь возвращаться к анализу соотношения человека и культуры, их взаимовлияния и взаимозависимости, к рассмотрению проблемы культуры как антропологической.

Суммируя разнообразные исследования, педагогическая антропология выделяет следующие идеи.

*Культура выделяет человека из мира живой природы.* Она дает ему, с одной стороны, большие преимущества по сравнению даже с самыми высокоорганизованными животными (продуктивные технологии деятельности, глубокая и разнообразная информированность, приспособление к экстремальным условиям жизни и пр.). А с другой стороны, ограничивает его свободу (нравственные табу, чувство ответственности и пр.).

Будучи созданием человека, проявлением его социальной, разумной, креативной и духовной сущности, воплощением жизненного опыта человечества, она невозможна вне человека и зависит от него. *В то же время ни бытие человечества, ни бытие отдельного человека невозможно вне материальной и духовной культуры. Их взаимозависимость обоюдная.*

Процесс создания культуры уходит корнями в далекое прошлое человечества и продолжает совершаться постоянно. В период первоначального создания культура (субкультура) полностью зависит от своего творца. Затем становится в определенном смысле автономной и относительно независимой от человека. А человек в свою очередь — относительно автономным и независимым от культуры. Будущее культуры — ее содержание, перспективы развития и пр. — определяется вновь людьми.

*Каждый человек вступает во взаимодействие с культурой и значим для нее.* Каждый способен делать какие-то вклады в нее (если не в культуру человечества, социума, то хотя бы группы). Каждый человек определяет в той или иной степени ее судьбу: что-то востребует, к чему-то окажется индифферентен, что-то актуализирует для себя, что-то распространит среди окружающих.

Культура для человека — не кунсткамера ценностей, не незыблемый свод созданных когда-то знаний, правил, норм, технологий, который должен быть воспринят следующими поколениями, а материал, с которым человек активно работает.

Культура для человека — это не только конкретное содержание пространства бытия любого человека. Она еще, по выражению С. Ю. Степанова, и «неисчерпаемый резервуар судеб, прецедентов». Осмысляя их, человек придает духовный смысл своей деятельности и творит свою жизнь.

Все это определяет *высокий воспитательный и образовательный потенциал культуры*, делает ее мощным фактором развития человека, его социализации и индивидуализации.

Культура влияет на человека в процессе фило- и онтогенеза целостно. На протяжении веков она изменяет его тело, организм, усиливает его разумность, креативность и духовность. В течение отдельной жизни она оформляет индивидуальные и личностные проявления, актуализирует творческую индивидуальность. Еще до рождения человек испытывает на себе влияние культуры и появляется на свет с определенным уровнем

готовности к восприятию, отражению ее, с начальным уровнем генетически переданной ему культуры. Эта готовность является тем фундаментом, на котором основывается дальнейшее включение в культуру, из которого вырастает потребность и способность взаимодействовать с ней. Генетически полученная культура закодирована. Расшифровать ее, опереться на нее в своем развитии человек может только в обществе, в деятельности, так или иначе связывающей его с другими людьми.

Мера обладания культурой, ее влияние на конкретного человека зависят от многих факторов. Среди них — тип господствующей культуры и образ жизни, субкультура ближайшего окружения. Но и собственная активность человека чрезвычайно важна. В. П. Зинченко считает, что культура приглашает всех, но может оттолкнуть недостойного, что она — внешний источник, вызов, приглашающая сила, но она бессильна, когда иссякают внутренние, собственные источники и движущие силы развития и саморазвития. Можно сказать, что *культура могуча и бессильна* по отношению к процессу развития человека.

*Взаимоотношения культуры и человека — динамичный процесс.* В разные периоды жизни у человека превалирует та или иная его позиция по отношению к культуре. В детстве и юности человек в основном потребляет и воспроизводит традиционную культуру и создает возрастную и авангардную. Во взрослом состоянии он либо продолжает быть новатором в культуре, либо становится ее разрушителем. В старости — хранит и передает ее. При этом степень осознанности, активности, эффективности деятельности в культуре может быть разной.

В каждый период жизни человек воспринимает как более актуальные разные пласты культуры, оказывается более плодотворен и сензитивен к взаимодействию с теми или иными из них. Для дошкольника наиболее значимы аксеологическая и технологическая составляющие культуры. Для школьника все три составляющие важны и интересны. Взрослый акцентируется больше всего на совершенствовании своей технологической или аксеокультуры.

Из одного и того же культурного источника человек в разные периоды своей жизни черпает разное.

Поскольку культура содержит огромные потенциальные возможности воздействия на человека, на его развитие, воспитание, социализацию, постольку человек (*и как вид, и как индивид*) *объективно оказывается не только творцом культуры, но и одновременно ее творением, а иногда — жертвой.*

Это справедливо и по отношению к ребенку. Он тоже и значимый субъект культуры, и ее объект, и «продукт». От его собственных усилий зависят глубина и широта его «культурного слоя». Он занимает в культуре разные позиции. Он включен не только в господствующую, традиционную культуру, но и в молодежную, групповую и другую субкультуры.

Итак, анализ культуры как антропологического явления показывает, что культура, как сказали бы математики, конгруэнтна человеку. Она

интегрирует природу и общество, наследие человечества и жизнь отдельного человека. Она объединяет материальное и идеальное, время и пространство бытия человека. Она — проявление творческой природы человека, один из мощнейших факторов и важнейших условий его развития. Она динамична, является противоречивой целостностью и сложным, многогранным объектом изучения. Она живой процесс осуществления, овеществления деятельности человека в материале природы. Она охватывает как деятельность живущих ныне людей, так и наследие, в котором запечатлен труд всех предшествующих поколений. Однако сама человеческая деятельность, образующая ткань культуры, может быть как рутинной, так и инициативной, ломающей канон (Ю. Афанасьев, Г. Бакланов и др.).

### **3. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

#### Основная литература:

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия». 2000.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. - М: Изд-во УРАО, 2003.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по пед. антропологии и философии образования. 2-е изд. - М., 1998.
4. Максакова В. И. Педагогическая антропология.- М: Из-дат. центр «Академия», 2001.
5. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. - М.: Изд-во УРАО, 1998.
6. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. -М.: Школа-пресс, 1995.
8. Столяренко В.Е., Столяренко Л.Д. Антропология - системная наука о человеке: учебное пособие для студентов вузов. - 2-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. (Серия «Высшее образование»).
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания, Опыт педагогической антропологии. Педагогические сочинения в шести томах, т.т. 5,6 - М.: Педагогика, 1990.

#### Дополнительная литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания (перспективы педагогической антропологии) // Советская педагогика. - 1965. -№1. - С.24 - 36.

2. Ананьев Б.Г. «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского и ее современное значение // Вопросы психологии. - 1969. - № 2. - С.4-16.
3. Ананьев Б.Г. Проблемы педагогической антропологии // Человек как предмет познания. - М., 2000. - С. 257-267'.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - М., 2000 (Памятники психологической мысли).
5. Ананьев Б.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии // Сов. педагогика. - 1968. -№1. - С. 21-31.
6. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. - М.: МГУ, 1984.
7. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. - 1994. - № 5. - С. 3-10.
8. Бим-Бад Б.М. Очерки по истории и теории педагогики. -М.: Изд-во УРАО, 2003.
9. Бим-Бад Б.М. Идеи «педагогической антропологии» в России // Сов. педагогика. - 1990. - № 9. - С. 102-109.
10. Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Сов. педагогика. - 1988. - № 11.-С. 38-43.
11. Братюсь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. - 1997. - № 5.
12. Бондаревская Е.В., Кульневич СВ. Педагогика: личности в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов н/Д: ТЦ «Учитель». 1999.
13. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. - СПб.: Издательство «Лань», 1999.
14. Власова Т. Нужна ли «Педагогическая антропология»? // Высшее образование в России. - 2001. -№ 4. - С. 93-96.
15. Гессен СИ. Основы педагогики: введение в прикладную философию. - М., 1995.
16. Геницианский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / Сов. педагогика. - 1991. -№ 9. - С. 46-49.
17. Гончаров Н.К. «Педагогическая антропология» К.Д. Ушинского - начало новой эры в педагогике // Сов. педагогика. - 1968.-№ 1.-С.9 - 19.
18. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. - М, 1974.
19. Гончаров Н.К. Человек как предмет воспитания и изучения // Сов. педагогика. - 1973. - № 11. - С. 104 - 115.
20. Гуревич П.С. Философская антропология: Уч. пос. -М., 1997.
21. Данилюк А.Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции // Педагогика. - 2002. - №> 1.
22. Егоров С.Ф. Методологические идеи К.Д. Ушинского в процессе обретения педагогикой статуса нау-ки//Педагогика. - 1999. - №6. - С.75-83.
23. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии.-М, 1982.

24. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. - М., 1996.
25. Зеньковский В.В. К.Д. Ушинский // Педагогика. -2002.- №6.-С. 67-71.
26. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, 1995.
27. Зинченко В.П. Проблемы психологии развития: Читая О.Мандельштама // Вопросы психологии. - 1991. - № 4, 5.
28. Ильяшенко Е.Е. Педагогическая антропология в России: История и современность: Монография. - М.: Изд-во УРАО, 2003.
29. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Гл. XXVIII. Педология // Педагогика. - 1997. - № 5. - С. 71 -83.
30. Кант И. Антропология. - СПб., 1900.
31. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. (Серия «Мастера психологии»).
32. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. - М, 1996.
33. Крылова Н.Б. Ребенок в пространстве культуры. - М., ИПИРАО, 1994.
34. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. - М., 2003.
35. Костюк Г.С. Прогрессивные психологические идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского // Сов. педагогика. - 1974. - № 2. - С. 18 - 28.
36. Костюк Г.С. Психологические основы педагогической антропологии К.Д. Ушинского (К 150-летию со дня рождения) // Вопр. психологии. - 1974. - № 2. - С. 19-31.
37. Колташ СИ. Развитие методологии отечественной педагогики [середина 60-х - 80-е гг. XX века]. - Хабаровск, 2003.
38. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. -М., 1988.
39. Куликов В.Б. Философско-педагогическая антропология: проблемы и тенденции // Вопр. философии. - 1985. - № 6.-С. 132-139.
40. Куликова Л.Н. Саморазвитие личности. - Хабаровск. 1997.
41. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., Педагогика.- 1971.- С. 277.
42. Лесгафт П.Ф. Антропология и педагогика / Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Реше-тень.-М., 1988.-С. 367-375.
43. Лордкипанидзе Д.О. «Человек как предмет воспитания» - венец русской классической педагогики // Советская педагогика.- 1968.-№ 1.-С.32-42.
44. Лузина Л.М. Теория воспитания: Философско-антропологический подход. - Псков, 2000.
45. Мальцева В.М. В.В. Зеньковский о духовно-нравственном развитии личности // Педагогика. - 1994. -№4.
46. Мид М. Культура и мир детства. — М., Наука, 1988.
47. Мудрик А.РЗ. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. - М.: Педагогическое общество России. 2001.
48. Николенко Д., Губ ко А. Игнатенко П. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя // Народное образование.-1990.-№ 10.-С. П7 - 124.

49. Нужна ли педагогическая антропология // Высшее образование в России. - № 4. - 2001.
50. Овчаренко В.И. Психоаналитическая антропология /Вопросы психологии. - 1998. - № 5. - С. 114-120.
51. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики,- М.: Издательская корпорация «Логос», 1995.
52. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности.- М.: Просвещение, 1991.
53. Педагогическая антропология // Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бяд. — М., 2002.-С. 189- 190.
54. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. - Ростов н/Д., 1996.
55. Петровский А.В. и др. Задачи и направления перестройки педагогической науки // Вопросы психологии. - 1989. -№2.-С. 14- 19.
56. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. - М., 1985. - С. 29 - 51.
57. Пископпель А.А., Щедровицкий Л.П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии // Психол. журнал. -1991.-Т. 12.-№6.-С. 123-136.
58. Пискунов А.И. К.Д. Ушинский - основоположник научной педагогики в России // Сов. педагогика. - 1974. - № 2.-С. 7-17.
59. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. - М.: Новая школа, 1996.
60. Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). - Томск, 1997.
61. Слостенин В.А. Антропологический подход в педагогическом образовании // Народное образование. — 1994. -№9-10.-С. 124-126.
62. Смирнов А.А. К столетию «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинского // Вопр. психологии. - 1968. - № 4. -С. 3-17.
63. Степашко Л.А. Философия образования: онтологический аспект. - Хабаровск, 2002.
64. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
65. Шубинский В.С. Философские подходы к педагогической теории // Сов. педагогика. - 1990. - № 2.
66. Экгольм И.К. Вопросы происхождения языка и мышления человека в труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» // Советская педагогика. - 1968. -№1.-С43 -52.
67. Юдина П.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике (70-е годы XIX в.- начало XX в.).
68. Яркина Т.Ф. Педагогическая антропология за рубежом // Сов. педагогика.- 1968.-№ 12.-С. 143- 146.