

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Амурский государственный университет»

Кафедра

Психологии и педагогики

(наименование кафедры)

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ

Педагогическая антропология

(наименование дисциплины)

Основной образовательной программы по направлению подготовки
специальности 050711 – «Социальная педагогика»

(код и наименование направления)

Благовещенск 2012

УМКД разработан кандидатом педагогических наук, доцентом
(степень, звание, фамилия, имя, отчество разработчиков)

Ивановой Елены Александровны

Рассмотрен и рекомендован на заседании кафедры

Протокол заседания кафедры от « ____ » _____ 2012 г. № ____

Зав. кафедрой _____ / А.В.Лейфа /
(подпись) (И. О. Фамилия)

УТВЕРЖДЕН

Протокол заседания УМСС _____ 050711 «Социальная педагогика»
(направления подготовки)

от « ____ » _____ 2012 г. №

Председатель УМСС _____ / _____ /
(подпись) (И.О.Фамилия)

СОДЕРЖАНИЕ

1. Рабочая программа учебной дисциплины.....	4
2. Краткое изложение лекционного материала.....	6
3. Методические указания (рекомендации).....	33
3.1 Методические указания к практическим (семинарским) занятиям.....	33
3.2 Методические указания по самостоятельной работе студентов.....	35
3.3 Методические указания по выполнению рефератов.....	39
4. Контроль знаний	41

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Обеспечить антропологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов на основе современного гуманитарного знания. Создать фундамент для формирования у них «человекоцентрических» взглядов как компонента профессиональной педагогической культуры.

Преподавание педагогической антропологии предполагает достижение ряда задач: раскрыть антропологические основания образования человека, которые могут быть рассмотрены как взаимодействие биологических и социокультурных факторов; содействовать студентам в их самопознании, самопонимании, самоидентификации и самореализации; создать условия для повышения у студентов общей и педагогической культуры. В рамках освоения дисциплины предполагается сформировать у будущих специалистов целостное представление о ребенке, содержащееся в различных науках, искусстве, обыденном педагогическом сознании; создать условия для интериоризации таких базовых ценностей как жизнь, развитие человека и др; обучить навыкам анализа не только объективных процессов и условий, но и своего внутреннего мира, навыкам самоанализа; обеспечить глубокое понимание современных проблем педагогики; способствовать развитию у студентов критического мышления, а также умение формировать собственное мнение при оценке педагогических проблем; способствовать развитию исследовательских умений, необходимых для полноценного завершения образования и продуктивного решения профессиональных задач.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ООП ВПО

Дисциплина «Педагогическая антропология» предусмотрена ГОС 2005 г. специальности «Социальная педагогика» (ДПП.Ф.07, цикл дисциплин профессиональной подготовки, федеральный компонент).

Изучение дисциплины «Педагогическая антропология» предусмотрено учебным планом специальности 059711 «Социальная педагогика» в 6 семестре в объеме 140 часов, в том числе 68 часа – аудиторных занятий, 72 – самостоятельная работа студентов, курсовая работа – 30 часов.

Распределение часов по семестрам выглядит следующим образом:

6 семестр: лекций – 34 ч., практических занятий – 34 ч.

Рабочая программа дисциплины составлена на основании Государственного образовательного стандарта ВПО для специальности «Социальная педагогика».

Одним из главных требований к социальному педагогу является умение использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения, а также владение эффективными педагогическими технологиями. Это предполагает опору на знание законов развития человека и человечества. Педагогическая антропология является частью наук о человеке и его развитии. Она обладает статусом системного и комплексного знания о развитии человека. Человековедение является базой любой гуманитарной науки. Педагогическая антропология пытается объяснить сущность человека через призму воспитательных отношений, найти закономерности процесса становления личности. Актуальность антропологического подхода обусловлена спецификой деятельности социального педагога: социально-педагогической помощью детям, гуманизацией среды и повышением эффективности процесса социализации. Данный курс имеет междисциплинарный характер, так как является фундаментом для изучения таких дисциплин как педагогика, социальная педагогика, возрастная психология. Воспитательная составляющая данного курса состоит в том, чтобы выработать гуманистическую позицию у студентов и способствовать становлению толерантности.

Преподавание курса связано с другими курсами учебного плана:

- опирается на знания, усвоенные студентами в результате изучения дисциплин «Введение в профессию», «Культурология», «Отечественная история» (1 семестр), «Этнопедагогика», «Общие основы педагогики», «Общая психология», «Возрастная анатомия и

психология» (2 семестр); «Теория и методика воспитания», «Концепции современного естествознания», «История религии», «Философия» (3 семестр), «Теория обучения», «Социальная педагогика» (4 семестр), «Педагогические технологии», «Педагогическая психология» (5 семестр);

- создает базу для изучения таких дисциплин как «История социальной педагогики», «Теория и методика социального воспитания девиантных детей» (7 семестр), «Методика и технология работы социального педагога», «История психологии» (7, 8 семестр), «Методика работы социального педагога с детьми группы риска», «Педагогическая этика», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» (8 семестр), «Социально-трудовая адаптация детей группы риска» (9 семестр) и др.

3. ТРЕБОВАНИЯ К ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

Выписка из ГОС специальности «Социальная педагогика»:

«Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения. История развития педагогической антропологии в России и зарубежом. 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».

Освоение данной учебной программы предполагает формирование у студентов осознанной гуманистической позиции и общей картины мира, а также индивидуального стиля мышления и деятельности. Курс направлен на становление базовой гуманитарной культуры, для успешного освоения в дальнейшем таких дисциплин как педагогика, психология, философия, социальная педагогика. В результате освоения дисциплины обучающийся должен демонстрировать следующие результаты образования:

1) знать: концептуальные основы педагогической антропологии, основоположников данной науки, проблемное поле и основные характеристики ребенка и человека, осознать междисциплинарный характер данной дисциплины;

2) уметь: анализировать, пользуясь современным понятийным аппаратом, проблемы человека в разных социокультурных обстоятельствах, интерпретировать, с точки зрения педагогической антропологии, педагогические системы, художественные произведения, структурировать свой ответ или выступление;

3) владеть: навыками применения знаний педагогической антропологии в педагогике, философии, социальной педагогике, социологии; навыками самоанализа; навыками использования биографического метода в социально-педагогической деятельности;

4) сформировать: гуманистические социальные установки по отношению к субъектам и процессу социального воспитания.

4. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Общая трудоемкость дисциплины составляет 200 часов.

№ п/п	Раздел дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Виды учебной работы			Формы текущего контроля успеваемости Форма промежуточной аттестации
				Лекции	Практич.	СРС	
1	Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения.	6	1	2	2	7	Входящий контроль, устный ответ, творческая работа «Требования К.Д. Ушинского к воспитателю»
2	История развития педагогической антропологии в России и зарубежом.	6	2-3	4	4	9	Устный ответ, опорный конспект

3	Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского	6	4-7	8	8	11	Устный ответ, таблица, терминологический диктант, эссе, конспектирование первоисточника: «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», творческая работа «Чем человек отличается от животного с точки зрения К.Д. Ушинского»
4	Человек как предмет педагогической антропологии.	6	8-9	4	4	9	Устный ответ, конспект, творческая работа «Чтобы организм ребенка был здоров и работоспособен, воспитатель должен...»
5	Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.	6	10-11	4	4	9	Устный ответ, эссе, опорный конспект, творческая работа «Младенец глазами К.Д. Ушинского»
6	Развитие человека в системе понятий педагогической антропологии.	6	12-13	4	4	9	Устный ответ, работа по группам, защита мини-проекта
7	Взаимодействие человека и культуры.	6	14-15	4	4	9	Устный ответ, конспект, работа по группам, защита мини-проекта, творческая работа «Каковы особенности приспособления человека к изменяющимся условиям среды»
8	Воспитание как антропологический феномен	6	16-17	4	4	9	Устный ответ, конспект, аналитический отчет, тестирование, творческая работа «Что делать, если ребенок ленится?». Анализ художественного произведения литературы и искусства с позиций педагогической антропологии. Эссе
ИТОГО 140 ч.				34	34	72	Зачет

5. СОДЕРЖАНИЕ РАЗДЕЛОВ И ТЕМ ДИСЦИПЛИНЫ

5.1 Содержание лекционного курса

Тема 1. Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения.

Понятие педагогической антропологии. Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения. Теоретические, культурно-исторические предпосылки возникновения педагогической антропологии. Значение антропологической подготовки для социального педагога. Различные подходы к определению объекта и предмета педагогической антропологии. Дифференциация и интеграция антропологического знания. Философская антропология. Общая характеристика физической, культурной, исторической, психологической, религиозной, структурной, диалогической, политической, юридической антропологий. Проблемное поле педагогической антропологии. Потребность

педагогике в комплексном знании о человеке. Методы педагогической антропологии. Основные понятия педагогической антропологии. Антропологические основания различных моделей педагогической деятельности.

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 долж-

на 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 природным 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 физической 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:

1. естественную историю человека (его эмбриологию, биологию, анатомию, психологию);
2. палеонтологию (предысторию и первобытность человека);
3. этнологию (распространение вида на Земле, поведение и обычаи разных племен и народов);
4. религиологию (историю возникновения, развития и взаимодействия религий);
5. социологию (отношения людей между собой в различных группах и объединениях);
6. демографию (закономерности воспроизводства человека);
7. медицинскую географию (воздействие на человека климата, атмосферных явлений, а также географическую и этнографическую патологию);
8. 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 отрабатывает 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. 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 постигнуть природу человека, считают основополагающими особенностями его способность диалектически соединять в себе природное и социальное, объективный и субъективный миры, рассматривают человека в единстве с миром.

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:

1. теорией современного педагогического знания;
2. научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения;
3. 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.

Тема 2. История развития педагогической антропологии в России и зарубежом.

История развития антропологического знания. Понятие антропологии у И. Канта. Антропология Ч.Дарвина. Педагогическая антропология Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». К.Д. Ушинский как основоположник педагогической антропологии. Работа «Человек как предмет воспитания». Особенности русской педагогической антропологии. Педагогическая антропология Л.Н. Толстого и В.В. Зеньковского. Традиции русской педагогической антропологии в работах П.Ф. Лесгафта, К.Н. Вентцеля, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева.

Немецкая традиция в педагогической антропологии. «Антропологическая педагогика» О. Больнова. «Педагогическое человековедение» Г.Ноля. Педагогическая концепция личности у Г. Рота. Понятие диалога в работах М. Бубера.

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. Таковую — новую — педагогику и называли 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 добрые 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.

Тема 3. Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

Модель человека по К.Д. Ушинскому. Представления К.Д. Ушинского о врожденных органических и душевных стремлениях человека. Суть глобальных и частных проявлений духовных стремлений человека. Основные принципы эффективного воспитания по К.Д. Ушинскому. Анализ «Предисловия» к работе К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Основные понятия «Физиологической части» работы. Факторы развития человека в «Психологической части» работы.

Общая характеристика П.а.: "Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела". У. задумывал трехтомный труд, но написать третий том не успел:

1 том: методологическое обоснование педагогики в развернутом предисловии (31 страница); часть физиологическая: изложены свойства живых организмов, процессы их питания и роста, мускульная система, строение и деятельность нервной системы человека, привычки и навыки как усвоенные рефлексы, участие нервной системы в акте памяти, влияние нервной системы на воображение, чувство и волю). Часть психологическая (в несколько раз больше физиологической): весь 1 том посвящен сознанию человека: внимание, ощущение, память, воображение, рассудочный процесс и образование понятий, суждений, умозаключений, индуктивный метод рассуждения, разум. Из изложенных в 1 томе научных законов У. хотел вывести правила дидактики.

2 том: продолжение психологической части: эмоциональная и волевая сферы человека. На этих психологических закономерностях У. хотел построить правила воспитания.

3 том: планировалось изложить все те возможные педагогические правила, вытекающие сами собою из анализа рассмотренных в 1,2 томах законов психофизиологической деятельности.

ПРЕДИСЛОВИЕ:

Задача П.а.: не в том, чтобы дать универсальные правила воспитания, годные на все случаи жизни, а в том, чтобы помочь учителям узнать реальные психофизические и психические закономерности человека, чтобы они могли в каждой конкретной ситуации принимать наиболее соответствующее решение об адекватных педагогических мерах. "Мы не говорим педагогам: поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли же при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хоть одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае полезных результатов, в другом вредных, а в третьем никаких" [с.36].

Педагогика - не наука, а искусство: наука изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет. Всякое искусство имеет свою теорию, которая предписывает правила для практической деятельности, черпая основания для этих правил в науке. Джон Стюарт Милль: "Где говорят в правилах и наставлениях, а не в утверждениях относительно фактов, там искусство... Положения искусства не утверждают, что что-нибудь есть, но указывают на то, что должно быть" [с. 8]. Ясно, что в таком смысле ни политику, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Поэтому педагогика - искусство, а не наука воспитания.

Два значения термина "педагогика":

широкое: педагогика - собрание наук, которые содержат факты, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю как жилище человека и человека как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда У. относит историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в узком смысле этого слова. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях".

узкое: собрание правил воспитательной деятельности, выведенных из всех антропологических наук. Следовательно, педагогика в этом значении целиком зависит от состояния всех указанных наук. А поскольку У. считал, что в его время сами эти науки еще только в стадии своего становления, то педагогика, естественно, находится в полном младенчестве. Будут совершенствоваться науки - будет совершенствоваться и воспитательная теория, поскольку она перестанет строить правила, ни на чем не основанные, а наоборот, каждое свое правило станет выводить из фактов, добытых наукой.

Три главные основы педагогики (в узком смысле): физиология, психология и логика.

Педагогика - высшее из искусств:

"...потому что она стремится удовлетворить величайшей из потребностей человека и человечества - их стремлению к усовершенствованиям в самой человеческой природе: не к выражению совершенства на полотне или в мраморе, но к усовершенствованию самой природы человека - его души и тела..." [с. 8];

стремится к недостижимому идеалу совершенного человека;

"...можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих" [с.25].

Необходимость ясного определения цели воспитания: "Что сказали бы вы об архитекторе, который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он

хочет строить... То же самое должны вы сказать и о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить вам цель своей воспитательной деятельности" [с.11]. "Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических, и педагогических теорий" [с. 13].

цель воспитания сложно определить, т.к. тот же архитектор работает над неорганическими материалами, а предмет воспитания - человек - живой и уже организованный неким образом материал. Школа, воспитатель, наставники осуществляют только преднамеренную воспитательную деятельность, а гораздо более сильным оказывается влияние воспитателей непреднамеренных: природы, семьи, общества, народа, его религии и его языка, словом, природы и истории в обширнейшем смысле этих обширных понятий.

Однако же и в природе, и в истории "многое изменяется самим же человеком в его последовательном развитии, и эти изменения выходят из предварительных изменений в его собственной душе, на вызов, развитие или задержку которых преднамеренное воспитание, словом, школа со своим учением и своими порядками, может оказывать прямое и сильное действие" [с. 12].

"Каковы бы не были внешние обстоятельства, - говорит Гизо, - все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет сообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека, и от внутреннего его состояния зависит видимое состояние общества"; и нет сомнения, что учение и воспитание в тесном смысле этих слов могут иметь большое влияние на "идеи, чувства, нравственные и умственные стремления человека"[с. 12].

касательно цели воспитания мы не можем "удовольствоваться общими фразами, вроде тех, какими начинаются большей частью немецкие педагогики. Если нам говорят, что целью воспитания будет сделать человека счастливым, то мы вправе спросить, что такое разумеет воспитатель под именем счастья; потому что, как известно, нет предмета в мире, на который люди смотрели бы так различно, как на счастье..." [с. 12]

"Та же самая неопределенность будет и тогда, если на вопрос о цели воспитания отвечают, что оно хочет сделать человека лучше, совершеннее. Не у каждого ли человека свой собственный взгляд на человеческое совершенство, и что одному кажется совершенством, то не может ли казаться другому безумием, тупостью или даже пороком? Из этой неопределенности не выходит воспитание и тогда, когда говорит, что хочет воспитывать человека сообразно его природе. Где же мы найдем эту нормальную человеческую природу, сообразно которой хотим воспитывать дитя? [с. 13]".

Если за цель воспитания традиционно принимать лишь обучение чтению и письму, то "школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или иного положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями. Практическое значение науки в том и состоит, чтобы овладевать случайностями жизни и покорять их разуму и воле человека" [с. 17].

Цель воспитания по У.: развитие и укрепление характера. "...Важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств 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 добрые результаты" [с. 17-18].

Взгляд на зарубежные педагогические теории:

"Перенести к нам целиком одну из психологических теорий Запада мы не могли, ибо осознавали односторонность каждой из них и что во всех них есть своя доля правды и ошибки, своя доля верных выводов из фактов и ни на чем не основанных фантазий" [с.27]. "Сознавая все это, мы задумали из всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые

факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу" [с.27].

"Герbart, а потом Бенеке пытались уже вывести педагогическую теорию прямо из психологических оснований; но этим основанием были их собственные теории, а не психологические, несомненные факты, добытые всеми теориями. Педагогики Гербарта и Бенеке, - скорее, добавления к их психологии и метафизике, и мы увидим, к каким натяжкам часто вел такой образ действия... Другой недостаток в педагогических приложениях Гербарта и Бенеке тот, что они совершенно почти выпустили из виду явления физиологические, которых, по их тесной, неразрывной связи с явлениями психическими, выпустить невозможно" [с.28]. "Правда также, что педагогика Карла Шмидта опирается и на физиологию, и на психологию, и еще более на первую, чем на последнюю; но в этом замечательном сочинении дан такой разгул германской ученой мечтательности, что в нем менее фактов, чем поэтических увлечений разнообразнейшими надеждами..." [с.28]

Методологические основы антропологии У.:

научная стройность его труда мало занимала У., поскольку подобные системы, разделенные на множество симметричных клеток, озаглавленных буквами всевозможных азбук, часто за неимением действительного материала принуждают к их заполнению пустыми фразами. При написании П.а. автор всему предпочитал ясность изложения и понятность объяснений психических и психофизических явлений читателю. Также У. осуждает догматический способ изложения материала, "когда автор задался уже предвзятою, вполне законченною теориею, знает все, что относится к его предмету, ни в чем не сомневается сам и, постигнув альфу и омегу своей науки, начинает поучать ей своих читателей, которые должны только стараться уразуметь то, что говорит автор" [с.29].

"Мы старались не быть пристрастными ни к одной из них (психологических теорий) и брали хорошо описанный психический факт или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным, не разбирая, где мы его находили. Мы не стеснялись брать его у Гегеля или гегелианцев, не обращая внимания на ту дурную славу, которою гегелизм расплачивается теперь за прежний, отчасти мишурный блеск. Мы не стеснялись также заимствовать и у материалистов, несмотря на то, что считаем их систему столь же одностороннею, как и идеализм. Верная мысль на страницах сочинения Спенсера нравилась нам более, чем великолепная фантазия, встречающаяся у Платона" [с.29]. "Аристотелю мы обязаны за очень многие меткие описания психических явлений; но и это великое имя не связывало нас нигде и должно было везде уступать дорогу нашему собственному сознанию и сознанию наших читателей - этому свидетельству "паче всего мира". Декарт и Бэкон, эти две личности, отделившие новое мышление от средневекового, имели большое влияние на ход наших идей: индуктивная метода последнего привела нас неудержимо к дуализму первого... Мы вовсе не сочувствуем восточному мирозерцанию Спинозы, но нашли, что никто лучше него не очертил человеческих страстей. Мы очень многим обязаны Локку, но не затруднялись стоять на стороне Канта там, где он до очевидности ясно показывает невозможность такого опытного происхождения некоторых идей, на которые указывает Локк... В Гербарте мы видели великого психолога, но увлеченного германской мечтательностью и метафизическою системою Лейбница, которая нуждается в слишком многих гипотезах, чтоб держаться. В Бенеке мы нашли удачного популяризатора гербартовских идей, но ограниченного систематика. Джону Стюарту Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической подкладки в его "Логике" [с.29-30].

"Таким образом, мы отовсюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стесняясь тем, какое имя носит источник и хорошо ли он звучит в ушах той или другой из современных метафизических партий. Но какова же наша собственная теория, спросят

нас? Никакой, ответим мы, если ясное стремление предпочитать факт не может дать нашей теории названия фактической. Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты: где факты переставали говорить, там мы ставили гипотезу - и останавливались, никогда не употребляя гипотезу как признанный факт" [с.30].

Итак, можем сделать вывод о методологии У.: во-первых, это позитивистский (фактический) подход, основанный на индуктивном методе Бэкона; во-вторых, метод Декарта, а именно: 1) считать истинным самоочевидное, то, что не может дать повод сомнению. "...Мы полагали опираться на собственное сознание наших читателей - *ultimum argenti* (последнее доказательство) в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка" [с.27-28]. 2) располагать свои мысли в определенном порядке, начиная с предметов простейших и легкопознаваемых, и восходить мало-помалу, как по ступеням, до познания наиболее сложных (например: структура П.а.: организмы растений - нервный организм животных - мир психических (душевных) явлений - мир духовного, свойственный только человеку).

Необходимость педагогических факультетов в университетах: "Общественное воспитание совсем не такое малое дело, чтобы не заслуживало особого факультета" [с.15]. Целью педагогического (антропологического) факультета было бы изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Эти факультеты служили бы не для приготовления всех учителей, в которых нуждается страна, но для развития самого искусства воспитания и для приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания.

Педагогическая (в широком смысле) литература: т.к. антропологических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства - путь литературный: широкое распространение литературы, содержащей точные сведения по всем антропологическим наукам. У. пишет, что в его время нельзя не заметить благотворных последствий распространения через обширную переводную литературу сведений по физиологии, благодаря чему, например, уже сложно встретить воспитателей, которые, как еще недавно, сомневались бы в необходимости чистого воздуха для организма. Однако в России налицо острая нехватка сведений психологических. Это - одна из причин написания П.а. в виде систематизации фактов, взятых из множества имеющихся на те годы психологических теорий.

Требования к воспитателю:

"Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпнуты основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется" [с.22]. В педагогической практике вредно одностороннее мышление - т.е. воспитатель, который смотрит на человека сквозь одну какую-то призму, например, физиологии, политической экономии, психологии.

педагогический такт - частный случай психологического такта - полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых человеком, на основании которого человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого те средства, действенность которых он опробовал на себе. Педагогический такт незаменим в практике потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются и обдумываются медленно. Педагогический такт не есть что-то врожденное, он формируется с опытом.

педагогический опыт очень важен, но его сложно оценить из-за отдаленности последствий от причин - т.е. сложно отследить, что именно (действия воспитателя либо что-

то иное) стало причиной перемен в воспитаннике, ведь на развитие человека имеет влияние не одна лишь школа.

ЧАСТЬ ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ:

Основная идея: человек своими корнями неразрывно связан со всем биологическим миром, составляет его высшую ступень и вместе с тем обладает такими свойствами, которые качественно отличают его от всего предыдущего ряда развития жизни. Человеческий организм, как и растительный организм существует благодаря процессам питания и размножения. Вместе с тем, человеческий организм, как и организм животного обладает способностью ощущения, в основе которой - деятельность нервной системы. Основные свойства нервной системы - впечатлительность (способность ощущать), способность рефлексировать и усваивать привычки. Чрезвычайно усложнившаяся в процессе эволюции нервная деятельность является основой психической деятельности (деятельности души по терминологии У.). Психическая деятельность (ощущение, восприятие, память, воображение и т.д.) свойственна и человеку и животным. Но только человеку свойственна такая специфическая область душевной деятельности (нравственность, например), которую У. назвал духовной.

Воспитание в обширнейшем смысле слова: прилагается не к одному человеку, но также и к животным и растениям, историческим обществам, племенам и народам - т.е. к организмам всякого рода. В этом смысле воспитывать означает способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной и духовной.

Виды организмов:

единичные: растения, животные, человек: их органы материально связаны между собой в пространстве и времени. Их органы живут только для выполнения назначения целого существа.

общественные: семья, племя, народ, государство, человечество: их органы представляются нам отдельными органическими существами в пространстве и времени, связанными между собой не материально, а условиями развития и жизни. Целое живет исключительно для своих материально отдельных органов, для того, чтобы дать им возможность жизни и развития. Так, "семья, племя, народ, государство, человечество имеют свою цель в личности отдельных людей" [с.44].

Физическое воспитание: раздел теории искусства воспитания. На развитие растительного организма в индивидуальном человеке может оказывать произвольное влияние другой человек посредством координации процесса питания воспитанника - пищи, воздуха, света, температуры. Правила этого влияния и составляют воспитание физическое, которое специально разрабатывается медициной.

Привычки как усвоенные рефлексy:

приобретение человеком привычек возможно благодаря способности нервного организма не только иметь природные рефлексy, но и усваивать новые под влиянием деятельности.

"Под именем нервной привычки в точном смысле слова мы разумеем то замечательное явление нашей природы, что многие действия, совершаемые нами вначале сознательно и произвольно, от частого их повторения совершаются потом без участия нашего сознания и произвола и, следовательно, из ряда действий произвольных и сознательных переходят в разряд действий рефлексивных, или рефлексов, совершаемых нами помимо нашей воли и нашего сознания" [с.139].

"В этом уже сама собой открывается вся обширность возможности через посредство привычки вносить в нервный организм человека существенные изменения, дающие ему те способности, которых он не имел от природы. На этой способности нервов к усвоению новых ассоциаций рефлексов и расстройству старых основываются не только все те привычки и навыки, которые преднамеренно сообщаются дитяти воспитанием, но также и те, которые сообщаются ему без всякого намерения, самую жизнью, и с которыми нередко приходится бороться воспитателю, а потом и самому человеку или обществу" [с.139].

Навыки как усвоенные рефлексy: "Привычку, не переходящую в наклонность, правильнее было бы назвать навыком, каковы все привычки в искусствах и ремеслах..."

Возникновение наклонностей из привычек: объясняется таким свойством нашей души: душа "требует постоянной деятельности и в то же время избегает препятствий, а следовательно, требует деятельности легкой: вот почему самая легкость для нас той деятельности, к которой привыкли нервы, устанавливает наклонность к этой деятельности. Правда, сознание и воля всегда остаются при нас, и, как бы сильно ни было влечение нашего нервного организма в каком-нибудь направлении, мы всегда можем противодействовать ему; но дело в том, что, тогда как сознание наше и воля действуют почти моментально, урывками, нервный организм со своими наклонностями и привычками влияет на нас постоянно; и тогда как идти вслед за наклонностями нервов для нас легко и приятно - противодействовать им тем труднее и неприятнее, чем более вкоренилось в них противоположное направление" [с.140].

Укоренение привычек: "Чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Дитя усваивает привычку гораздо быстрее и вернее, чем старик" [с.141]. "Но мы не совсем согласны с теми, которые, как, например, Бэкон, думают, что привычки детства труднее искореняются. Это справедливо только в том отношении, что чем старше привычка, тем она крепче, так как она укореняется именно повторением. Но если дитя, например, скоро выучивается иностранному языку, то оно точно так же скоро и забывает его, если перестает в нем упражняться" [с.141].

У. подчеркивает важность бессловесного периода жизни младенца:

"Область привычки и навыка гораздо обширнее, чем обыкновенно думают. Немедленно же по рождении начинает дитя делать различные опыты и приравнивания, которые потом обращаются у него в бессознательные навыки и привычки" [с.141]. К таким навыкам, укореняющимся в младенчестве, которыми мы потом пользуемся, не помня совершенно их трудной истории, принадлежат в нас: умение видеть предметы в перспективе и верно схватывать подаваемый предмет (образуется на 3-4 мес. после рождения); навык видеть двумя глазами один предмет, т.е. превращать два отражения в одно ощущение; навык при движении головы и глаз не считать неподвижные предметы движущимися; навык брать себя за большое место и чесать то, которое чешется; комбинация слуха и зрения, когда мы направляем глаза в ту сторону, откуда исходит звук и т.д.

Все эти сложные и не врожденные нам акты деятельности наших чувств - это навыки, сделанные нами сознательно в раннем детстве, но сам акт их выработки нами позабыт, как и все, что относится к бессловесному периоду нашей жизни. "Так деятельно работает психическая жизнь в ребенке, в то время когда на глаза взрослых он почти не человек".

"...для родителей и воспитателей чрезвычайно важно сознавать ясно, что ребенок и в первый год своей жизни живет не одною физическою жизнью, но что в душе его и в его нервной системе готовятся основные элементы всей будущей психической деятельности: вырабатываются те силы и те основные приемы, с которыми он впоследствии будет относиться и к природе и к людям. Усвоив такой взгляд на младенца, родители и воспитатели подумают не об одном его физическом здоровье, но и об его духовном развитии. Конечно, этот период слишком закрыт от нас, чтобы мы могли внести в него наше положительное вмешательство; но мы можем действовать на него благотворно, удаляя от ребенка в этом возрасте все, что могло бы помешать его правильному развитию - физическому и духовному" [с.145].

"Существует, например, убеждение, кажущееся для многих предрассудком, что злая кормилица вскормит и злого ребенка; но это не совсем предрассудок. Конечно, злость не может быть передана через молоко, хотя молоко раздраженной женщины портит желудок ребенка; но злая женщина обращается зло с младенцем и своим обращением, а не молоком сеет в нем семена злости или трусости. Не должно забывать, что первое понятие о человеке, которое впоследствии закрепится словом, образуется в ребенке в бессловесный период его жизни и что на образование этого понятия имеют решительное влияние те пер-

вые человеческие личности, которые отразятся в душе ребенка и лягут в основу его будущих отношений к людям" [с.145].

Наследственность привычек: "...наследственно передается не самая привычка, а нервные задатки привычки, и эти нервные задатки, смотря по обстоятельствам жизни, могут развиваться в привычку или остаться неразвитыми и заглухнуть с течением времени" [с. 152]. Такая установившаяся и унаследованная нервная особенность, выражающаяся невольною склонностью, становится доступною сознанию только в своих действиях, оставаясь сама вне области сознания. Строго говоря, вся наша нервная система представляет собой собрание таких скрытых от области сознания идей, причин, действию которых душа подвергается, но о существовании которых не знает.

"Наследственные склонности, распространяясь и наследственно, и примером, составляют материальную основу того психического явления, которое мы называем народным характером" [с.157]. Если привычка имеет такую власть над отдельным человеком, то эта власть гораздо больше над людьми, соединенными в общество, как, например, в армии, школе, монастыре и т.п. Здесь смешиваются сила примера и сила привычки, и когда они действуют заодно, то почти ничто не может с ними бороться. Вот откуда такая огромная воспитательная сила английских институтов, проникнутых одним, давно укоренившимся духом, постоянных в своих действиях, соответствующих народному характеру своих воспитанников.

ЧАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ:

Переход от физиологии к психологии: физиология, основанная на фактах и наблюдениях, не смогла отыскать в нервной системе никаких условий, которые могли бы нам объяснить такие явления как сознание, чувство, воля. Следовательно, для их изучения необходимо перейти от физиологических к психологическим методам исследования. Для нас ясно одно: нервная система - неизбежное звено и единственный посредник между внешним миром и душою. "Душа не ощущает ничего, кроме разнообразных состояний нервного организма, и насколько внешний мир своими влияниями отражается в этих состояниях, настолько он и доступен душе" [с.183].

Метод психологии: самонаблюдение (интроспективный метод), основывающееся на врожденной человеку способности сознавать и помнить свои душевные состояния. "Всякое психологическое наблюдение, которое мы делаем над другими людьми или извлекаем из сочинений, рисующих душевную природу человека, возможно только под условием предварительного самонаблюдения" [с.184].

уже сама физиология, как только дело идет в ней о деятельности органов чувств и движений, не довольствуется одними наблюдениями, а прибегает к самонаблюдениям: например, физиолог, предполагая чувство или желание причинами тех или иных движений оперируемого им животного, отправляется от психологических наблюдений чувств и желаний в самом себе и знает о них только то, что сам испытал.

психологическая наука должна начинаться с самонаблюдений и к ним же возвращаться. Если же она говорит о психологических явлениях у других людей, то не иначе, как по аналогии, заключая по сходству в проявлениях о сходстве причин. Только самонаблюдение, самосознание человека может быть критерием для таких психических аналогий. "Если есть что-нибудь, в чем я не могу сомневаться, то это только в том, что я ощущаю то, что я ощущаю" [с.185]. И у читателя психологического труда критерием доверия к психологу являются собственные самонаблюдения. "Если читающий психологию находит, что описания верны в отношении тех психических явлений, которые в нем самом совершаются, то эти описания имеют для него полный авторитет. В таком отношении к читателям стоит, впрочем, не одна психология, но все те науки, в глубокой основе которых лежат результаты самосознания человека или человечества" [с.186].

Психология как эмпирическая наука: "психология разделяет участь всех наук, основанных на опыте и наблюдении. Все опытные науки, как это уже уяснилось в современной логике, стремятся к тому, чтобы дать такое описание явлений, которое делало бы ненуж-

ными теории и гипотезы; но разве хоть одна наука, кроме математики, достигла такого положения? В этом отношении математика стоит уединенно посреди наук, основанных на наблюдении над внешнею природою, и наук, основанных на психических самонаблюдениях. Одна математика основывается не на наблюдении над фактами внешней природы или души, которое всегда может быть ошибочно, а на самом факте..." [с.186].

Т.е. У. считает, что требование позитивизма превратить психологию в точную науку а la математика - неправомерно, т.к., например, предмет психологии - человеческая психика - не сравним с числом в математике

Система изложения психических явлений: в психологии вопрос о системе изложения важнее, чем в других науках, где предмет своей видимой организацией указывает, какова должна быть эта система. Задача, которую стремится разрешить психология - организация психических явлений, поэтому здесь система их изложения одновременно является и научной гипотезой, направляющей исследование. Есть 2 системы:

догматическая: выработав себе какую-нибудь теорию организации душевных явлений, германские психологи ставят ее на первых страницах своей книги, подбирая потом и душевные явления, и их объяснения под эту теорию. Такой подход: внушает менее доверия читателю, зато выигрывает в стройности изложения и допускает менее возможностей противоречий.

аналитическая: английские психологи не любят предпосылать теорий своим анализам душевных явлений, но анализируют одно душевное явление за другим в таком порядке, какой кому кажется удобнее. Такой подход: читатель может быть доверчивее к писателю, присутствуя сам при его аналитических работах, но зато по окончании чтения не выносит никакого цельного взгляда на изучаемый предмет и обнаружит множество противоречий.

У. хочет синтезировать оба эти подхода: "мы будем стараться удерживать средний путь, предпосылая анализ теории, где это возможно, и гипотезу анализу, где это окажется неизбежным" [с.189]. У. предпочитает везде начинать с общепринятых психологических убеждений и потом уже из наблюдений над явлениями одни из этих убеждений принимать, другие ограничивать, третьи изменять.

Деление психических явлений: У. исходит из общепринятого на то время деления на явления сознания, чувства и воли. Одновременно он вводит свое, авторское разделение психических явлений на:

душевные: общие и человеку, и животному;

духовные: свойственны одному только человеку (произвольное рассуждение, разум, дар слова, религиозные, нравственные, эстетические стремления и т.д.).

Что такое сознание:

увидеть его можно только через его деятельность: внимание, память, воображение, представления, рассудок (все эти акты сознания могут быть как произвольными, так и непроизвольными).

"...самый существенный акт сознания - сличение, различение и сравнение, акт, лежащий в основе всех сознательных психических процессов..." [с.453] Сознание есть не что иное, как акт сравнения двух или нескольких впечатлений. "Где душа не имеет возможности сличать, различать и сравнивать, там она не начинает или перестает сознавать" [с.454].

"...сознание пробуждается в душе только при воздействии на нее нервного организма или при воздействии души на нервный организм" [с.453]. "Мы не можем сознавать ничего, идущего из внешней для нас природы, помимо нашей нервной системы. Только то, что способно возбудить в ней своеобразные движения, может быть сознаваемо нами. Однако же не всякое впечатление внешнего мира на нашу нервную систему превращается душою в ощущение. Множество впечатлений, испытываемых нервным организмом, проходят незамеченными душою, хотя могут оказать сильнейшее влияние на состояние нашего тела" [с.453-454].

объем сознания всегда ограничен, оно может вместе сознавать только несколько ощущений, представлений и понятий, но чем больше этих материалов и чем они разнообразней, тем осознание каждого из них делается тусклее. В сознании есть постоянное стремление привести все сознаваемое к единству.

Рассудок: это плод сознания - постижение предметов и явлений, причин и законов явлений путем образования понятий, суждений и умозаключений. Рассудок с его стремлением к односторонности (монизму) и уничтожению противоречий У. называет движущим принципом науки.

"Результат рассудочного процесса, как произвольного, так и непроизвольного, всегда непроизволен, но самый процесс может быть произвольным и непроизвольным" [с.456].

непроизвольный рассудочный процесс совершается одинаково везде, где есть сознание - и у человека, и у животных;

произвольный рассудочный процесс свойственен только человеку. "Источник этой свободы в рассудочном процессе человека находится в свободе его души, а источник свободы его души - в ее самосознании, ибо свободную волю, как мы это увидим впоследствии, может иметь только то существо, которое имеет способность не только хотеть, но и сознавать свой душевный акт хотения: только при этом условии мы можем противиться нашему хотению" [с.457];

Разум: плод самосознания: это результат сознания душою своих собственных рассудочных процессов в их неограниченных стремлениях и ограниченных результатах. Разум с его спокойным сознанием тех противоречий, которых страшится рассудок, есть основа практической деятельности человека, следовательно - основа воспитательного искусства.

Остроумие:

состоит в том, что, имея в нашем сознании в одно и то же время целую ассоциацию сложных представлений с бесчисленными элементами, их составляющими, мы подмечаем малейшие черты сходства, схватываем его и выражаем в метком и неожиданном слове;

уловить отдаленное сходство и попасть на такую вереницу мыслей, на которую другие не попадали;

состоит в сближениях, которых не ожидали, в отыскании возможности связать два таких представления, связи между которыми другие не видали (с.289, пересказ не дословный).

Формирование представлений в юности: "Мы считаем период в жизни человеческой от 16 до 22-23 лет самым решительным. Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируются в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере... Впоследствии уже такая постройка всего содержания души гораздо затруднительнее, если и возможна. В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества" [с.300].

Противоречие дуализма и монизма: для всех нас самоочевидно, что в человеке существуют два мира: душевный и материальный. Но индивид, начиная мыслить, упорно впадает в какую-либо крайность: идеализм или материализм. У. призывает к дуализму: признанию и учету и материальных, и идеальных факторов.

Тема 4. Человек как предмет педагогической антропологии.

Человек как сверхсложный объект изучения многочисленных наук. Человек как одно из основных понятий педагогической антропологии. Человек как живое биоэнергетическое существо. Значение человека в природе. Человек как индивид. Единство общего, особенного и отдельного в человеке. Понятие личность. Особенности человеческого орга-

низма. Человек как общественно-историческое существо. Человек как существо разумное. Человек как целостное явление. Духовность и креативность человека. Ребенок как представитель человеческого рода. Грамотное антропологическое отношение к ребенку.

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 животно-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 организованно 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 правила 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 прачеловека 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.

Тема 5. Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.

Пространство и время человеческого бытия как антропологические понятия. История овладения человеком пространством и временем своего бытия. Связь этого процесса с развитием ребенка. Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем своего развития.

Филогенез, и онтогенез человека 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, и как 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.

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

Взаимодействие разных пространственно - временных аспектов между собой, пространства и времени бытия человека в целом тесное и сложное. Природный, социальный и персональный аспекты бытия и развития человека не существуют друг без друга, пресекаются, взаимоопределяют друг друга, представлены друг в друге в свёрнутом виде. Каж-

дая 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 охватывает и природное, и социальное бытие человека. Именно персональное пространство и собственное время воспринимается человеком как наиболее значимое. Именно оно делает 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.

Но и в филогенезе человек прошёл 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, – «равноправному сотруднику».

Сегодня всё 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).

Биографическое время любого человека бесконечно тянется из глубины веков в далёкое 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. Её 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.

Тема 6. Развитие человека в системе понятий педагогической антропологии.

Понятие развития. Соотношение понятий развитие и саморазвитие. Филогенез и онтогенез человека. Актуальные проблемы развития человечества. Факторы, влияющие на развитие человека. Развитие, социализация, воспитание. Трактовки процесса развития человека: биогенетическая, социогенетическая, персоналистская. Историко-эволюционная теория развития человека. Основные характеристики процесса развития ребенка.

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 филогенез, 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. <...>

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 повторяющие 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 толь-

ко интеллекта, как это часто представляется педагогам, специалистам по детской психологии, родителям.

6. Эффективное развитие ребенка невозможно без и вне реального 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.

Тема 7. Взаимодействие человека и культуры.

Многогранность и противоречивость понятия культуры. Культура как условие развития человека. Структура культуры как явления. Ее целостность и противоречивость. Человек как мера и творец культуры. Функции человека в культуре. Условия оптимального взаимодействия человека и культуры. Взаимосвязь различных типов культуры с особенностями воспитания детей. Особенности детской субкультуры в социализации ребенка.

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. <...>

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 многосоставная, 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 отрицает 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, непререкаемым авторитетом для более младших поколений являются предки, старшие по возрасту 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.

Тема 8. Воспитание как антропологический феномен.

Основные подходы к определению воспитания. Воспитание как феномен бытия и как целенаправленная деятельность. Воспитание и самовоспитание. Принципы воспитания. Противоречивость воспитания как объективного явления. Человек как объект и субъект воспитания. Современные цели и задачи воспитания. Гуманистические концепции воспитания. Антропологическая экспертиза педагогических систем. Условия эффективности воспитательного процесса. Возможность «проектирования» определенных человеческих качеств. Характеристики современного человека. Требования к современному педагогу.

В теории воспитания мы часто забываем о том, что должны учить ребенка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать. Я. Корчак

Традиционно воспитание осознается человечеством и педагогической наукой как чрезвычайно сложный процесс. Вслед за классиками современная педагогическая антропология понимает воспитание как процесс, который сохраняет («спасает», по Н. И. Пирогову) человеческую сущность любого общества и создает условия как для развития общества, так и для продуктивного существования каждого человека. Вот почему оно объективно является большой ценностью, актуальной и для настоящего, и для будущего человечества, любого социума, каждого человека.

Размышления о воспитании сопровождают всю историю человечества. Вместе с тем вопрос о сущности самого воспитания остается до сих пор дискуссионным.

В современном научно-педагогическом и общественном сознании воспитание чаще всего рассматривается как специальная деятельность, направленная в основном на детей или взрослых из так называемых «групп риска», цель и результат которой — формирование или изменение человека в соответствии с социальным заказом.

Для педагогической антропологии, восходящей, как мы уже указывали, к И. Канту, характерно собственное отношение к воспитанию. Конкретизируем его и соотнесем с современной педагогической практикой.

ВОСПИТАНИЕ КАК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ СПОСОБ БЫТИЯ

Еще со времен И. Канта воспитание рассматривается как синкретический процесс, в который включен человек любого возраста и уровня развития. Для педагогической антропологии традиционно отношение к воспитанию и как к прирожденному долгу человека, и как к специфически человеческому способу бытия, и как специальной деятельности, имеющей чрезвычайную ценность. Исходя из этого, современная педагогическая антропология утверждает следующее.

Во-первых, воспитание возможно потому, что оно соответствует природе человека, его основным видовым особенностям. Действительно, только человек как существо разумное способен к самоанализу, самонаблюдению, самооценке, самоконтролю, без чего невозможен воспитательный процесс. Только человек как существо духовное осуществляет поиск истины, добра и красоты, ориентируется на идеальные образы и представления, руководствуется совестью, стыдом, долгом, что определяет механизмы воспитания.

Как существо социальное человек не свободен от заботы о том, одобряют, порицают или безразличны к нему хотя бы значимые для него люди, принят ли он своим сообществом, соответствует ли принятым в этом социуме нормам, требованиям, ценностям. Это делает его сензитивным к воспитанию. Как существо незавершенное человек объективно всегда готов к изменениям и самоизменениям, а одним из основных условий его продуктивного существования является самосовершенствование, провоцируемое и поддерживаемое воспитанием.

Для филогенеза и онтогенеза человека решающее значение имеет историческая преемственность, во многом обеспечиваемая воспитанием.

В силу названных обстоятельств человек имеет потребность и возможность не только вырабатывать у себя, у других, у подрастающих поколений нравственность, вкус и добрую волю, но и осмысливать этот процесс с теоретической точки зрения. Таким образом, человек (и только человек) имеет нужду и способность к воспитанию (И. Кант), и поэтому воспитание — органическая составляющая человеческого образа жизни.

Особенно наглядно это обнаруживается в детстве. Ребенок наиболее сензитивен к внешним воздействиям. Он наиболее интенсивно занимается самосовершенствованием. Влияние на него человеческого образа жизни, т. е. образцов и запретов, санкций и поощрений, жизненного опыта — своего и чужого — наиболее очевидно и глубоко.

Однако потребность в воспитании удовлетворяется, а способность к воспитанию развивается в течение всей жизни. Если дошкольник стремится быть воспитанником, а способность к самовоспитанию развита у него недостаточно, то школьник все меньше стремится быть воспитанником и все больше и успешнее занимается самовоспитанием. Наиболее осознанно самовоспитание осуществляется в зрелом возрасте. В старости способность воспитываться и самовоспитываться, как правило, угасает.

В любом возрасте у всякого человека есть, условно говоря, «референтный воспитатель». Он может быть как сверстником «воспитанника», так и старшим или младшим по возрасту. Воспитателем может быть как отдельный человек, так и группа людей. Люди эти могут реально существовать рядом с воспитываемым человеком либо быть отделены от него во времени и пространстве, или же вообще являться вымышленными персонажами. Функцию референтного воспитателя может выполнять по отношению к себе и сам человек, причем с достаточно раннего возраста.

Между прочим, по тому, кто является для конкретного человека воспитателем, можно судить о его истинной зрелости. Так, маленький ребенок в силу своей эмоциональности, неопытности, не критичности, физически и психологически зависит от взрослых, доверяет им, идеализирует их. Он готов воспринимать в качестве воспитателя практически любого взрослого, независимо от нравственного и умственного развития последнего. Чем

старше становится ребенок, тем самостоятельней он оказывается во многих сферах жизни, тем избирательней относится к людям, тем требовательней относится к взрослым. Воспитателем подростка, юноши становится тот, кто может стать другом, кто непохож на окружающих, кто добивается успеха и признания окружающих и т. п. В зрелые годы человек не осознает себя в качестве воспитанника. И все же выдающиеся, наиболее авторитетные в обществе, в микросреде люди, наиболее популярные вымышленные герои реально являются «властителями дум», образцами для подражания, стимулами для самосовершенствования взрослых, т. е. их воспитателями. В качестве воспитателя взрослого человека может выступать и ребенок, особенно свой собственный. Старый человек из-за сужения и обеднения пространства и времени своего бытия, из-за отягощенности своим жизненным опытом, из-за возрастания не критичности и безапелляционности претендует быть воспитателем всех, а сам ориентирован, как правило, лишь на себя в прошлом. Эффективность его как воспитателя чаще всего невысока.

Содержание представлений о воспитанности зависит от типа культуры конкретного общества, его устройства, экономического состояния. В одних случаях воспитанность понимается почти исключительно как соответствие установленным стандартам и готовность сохранять традиционные нормы, требования, ценности, актуальное состояние общества в целом. В других — акцент делается на способности к нестандартному мышлению, поведению, деятельности, на стремлении ломать устоявшиеся каноны, образцы, формы общественного и индивидуального бытия. Но чаще всего общество одновременно ждет от воспитания и укрепления у граждан привычки к послушанию (т. е. стремления поддерживать традиции), и развития чувства относительной независимости (т. е. социально значимой инициативности, готовности производить разумные изменения в сфере общественного производства, создавать новые продукты и технологии).

Воспитание же всегда решает обе названные, на первый взгляд, противоречащие друг другу задачи, так как для полноценного существования человека (как вида и индивида) необходимы способности и к рутинной, и к творческой деятельности, и таким образом оно одновременно и социализирует, и индивидуализирует человека. При этом оно выполняет определенные, противоречивые функции и по отношению к самому обществу. Оно одновременно и консервирует общество, и изменяет его. Действительно, воспитание, с одной стороны, воспроизводит традиционную культуру, устоявшийся образ жизни, привычные стереотипы, общепринятые ценности, знания, технологии. А с другой — оно создает прецеденты непривычных форм взаимодействия людей; апробирует новые социальные модели; внедряет актуальные знания и новаторские технологии.

Противоречивы и целостны не только его функции по отношению к обществу и человеку. Таковы же и соотносительность воспитания с процессами образования и обучения, и сочетание внутри воспитания стихийности и целенаправленности. Воспитанию это и мастерство, и искусство, оно не просто содержит как творческий, импровизационный, так и рутинный, алгоритмизированный компоненты — эти компоненты взаимосвязаны, взаимно определяют друг друга.

Издавна отмечалось: потенциал воспитания огромен, но в реальности его возможности ограничены. К.Д.Ушинский писал: «Воспитание может многое, но не все».

Целостностный и противоречивый характер воспитания проявляется, в частности, в том, что каждый воспитатель является воспитанником и, наоборот, всякий воспитанник — воспитателем, а любой человек одновременно — и объектом и субъектом воспитания. Это обусловлено определенными особенностями человека, который в состоянии не только отражать воспитательные цели и условия, но и ставить, и создавать их, и относиться к себе как к предмету самосовершенствования (С. Д. Поляков). Воспитательное пространство — «единое синтаксическое поле», внутри которого каждый одновременно выполняет противоречивые роли «подлежащего» (Я) и «сказуемого» (ты). Я и ты в этом пространстве постоянно меняются местами и взаимно влияют друг на друга, предъявляют друг другу свои цели, интересы, ценности. Таким образом, целостность и парадоксальность воспитания

состоит в том, что воспитывать другого можно только перевоспитывая себя: «Не я воздействую на тебя, а ты на меня» (С. Вайман).

Противоречивы и целостны предмет, субъект и объект воспитания, его структура и содержание. Все это отразила давняя традиция трактовать понятие «воспитание» в широком и узком смысле слова, к которой в последнее время добавилось употребление данного термина в «среднем» смысле слова (А. В. Мудрик).

В широком смысле слова воспитание понимается как стихийное влияние на человека (воспитанника) природы и социальной среды, как неосознанная трансляция культуры от одного поколения, одного социального слоя к другому. Эти процессы сопровождают любую человеческую деятельность, они — фон для профессиональной педагогической работы, но осуществляют их непрофессиональные воспитатели. Эффективность воспитания как глобального и синкретичного процесса зависит от культурно-экономического состояния социального пространства, от чувствительности конкретного человека к воздействиям природной и социальной среды, от осознанности и меры принятия им позиции «воспитанника» природы и общества.

ХАРАКТЕРИСТИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ БЕЗУПРЕЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В отечественной педагогике существуют замечательные прецеденты создания антропологически безупречных концепций и организации соответствующей практики. Это дидактические системы Л.В.Занкова и Ш. А. Амонашвили, воспитательные системы В. А. Сухомлинского и А. И. Мещерякова, «коммунарская педагогика» и организация коллективной познавательной деятельности и др.

Подробный анализ каждой из этих концепций свидетельствует об их высокой воспитательной эффективности. И дети, и взрослые, создающие подобные концепции и включенные в их реализацию, развиваются целостно. Их индивидуализация и социализация осуществляются гармонично. Каждый из них чувствует себя субъектом своей собственной и окружающей жизни, каждый готов к самосовершенствованию.

Для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей:

- осознанная постановка гуманистических целей;
- антропологическая ориентированность — акцентирование на развитии человека (и ребенка и взрослого, и ученика и учителя и т.д.);
- целостность и продуманность всех компонентов системы;
- четкая организация педагогического процесса;
- высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания.

Все антропологически безупречные, или (что то же самое) гуманистические, педагогические системы:

- поддерживают свойственную детям активность;
- опираются на их жизненный опыт;
- прилагают специальные усилия, чтобы обеспечить каждому ребенку успех в той или иной деятельности и признание значимых для него людей;
- организуют творческое сотрудничество детей друг с другом, с педагогами и родителями;
- создают условия для активного освоения ребенком пространства своего бытия;
- бережно относятся ко времени ребенка.

Все это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развертывание личностной индивидуальности всех его участников — и детей, и взрослых.

На эту практику, на эти педагогические концепции ориентируется современная педагогика, из них вырастают представления о воспитании будущего.

ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ВОСПИТАТЕЛЮ

Развитие человечества, проблемы, актуальные для России, все больше ориентируют современное воспитание на решение задач, связанных с гуманитаризацией образования, гуманизацией педагогического процесса, демократизацией воспитательных отношений, созданием правовой основы взаимодействия взрослых и детей.

В то же время кризис традиционных ценностей, размытость нравственных критериев, агрессивность средств масс-медиа, социальная неопределенность, экономические трудности, резкая дифференциация общества, война и терроризм — все это создает «ножницы» между реальным и идеальным бытием граждан, педагогов, детей. Решение в этих условиях вышеназванных задач — дело непростое, но возможное, требующее определенных условий. Среди них одно из важнейших — высокий уровень личностного развития и профессионализм педагога.

Обществу сегодня необходим педагог, стремящийся и способный к целостному самосовершенствованию, а также к совершенствованию своего педагогического мировоззрения в направлении его антропологизации. Несмотря на актуальность антропологического мировоззрения, оно еще не свойственно подавляющему большинству современных российских педагогов.

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих. Оно включает в себя следующее:

- органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности;
- признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье ребенка, соблюдение его прав и свобод и др.) в качестве приоритетных;
- формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни, к детству как самоценной поре развития человека;
- глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания: целостного развития ребенка как человека, становления детской (и своей) индивидуальности, гармонизации ребенка с природой, обществом, самим собой, создания комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях;
- установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также как на взаимодействие, диалог, взаимное движение взрослого и ребенка навстречу друг другу;
- признание того факта, что успешно воспитывать можно только при совпадении представлений взрослого и ребенка о совершенном человеке; что анализ состояния и проблем воспитанника — объекта воспитания — всегда является предметом самоанализа его субъекта — воспитателя.

Антропологическое мировоззрение достигается в процессе овладения гуманитарной информацией, прежде всего интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Высокий профессионализм современного педагога, с одной стороны, предполагает его открытость миру, культуре, людям, высокий уровень самоанализа, исследовательской и технологической культуры, а с другой стороны, обуславливается этими качествами.

5.2 Содержание семинарских занятий:

Тема 1. Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Теоретические, культурно-исторические предпосылки возникновения антропологии.
2. Объект и предмет науки.
3. Значение антропологической подготовки для социального педагога.
4. Основные проблемы, методы и категории педагогической антропологии.

5. Потребность педагогики в комплексном знании о человеке.

6. Основные понятия педагогической антропологии.

Тема 2. История развития педагогической антропологии в России и зарубежом.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Теоретический фундамент педагогической антропологии.

2. Дифференциация педагогического знания.

3. понятие антропологии у И.Канта.

4. Педагогическая антропология О.Большого.

5. Педагогическая антропология Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского.

Тема 3. Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Что представляет собой, по мнению К.Д. Ушинского, педагогическая антропология.

2. Каковы основные понятия «Физиологической части» работы.

3. Каковы основные факторы развития человека в «Психологической части» работы.

4. Охарактеризуйте модель человека по К.Д. Ушинскому.

5. Систематизируйте представления К.Д. Ушинского о врожденных и душевных стремлениях человека.

6. Назовите основные принципы воспитания по К.Д. Ушинскому.

7. Значение работы К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» для становления нового знания о человеке

Тема 4. Человек как предмет педагогической антропологии

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Сущность человека как предмета антропологии.

2. Человек как живое биоэнергетическое существо.

3. Человек как общественно-историческое существо.

4. Единство общего, особенного и отдельного в человеке.

5. Ребенок как представитель человеческого рода.

Тема 5. Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Пространство и время развития человека.

2. Связь овладения человеком пространством и временем своего бытия с развитием ребенка.

3. Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем своего развития.

4. Педагогика и исторические процессы.

Тема 6. Развитие человека в системе понятий педагогической антропологии.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Филогенез человека.

2. Понятие поколения. Проблема конфликта поколений и способы ее решения в разных культурах

3. Соотношение понятий развитие и саморазвитие.

4. Особенности онтогенез человека и анализ различных концепций онтогенеза.

5. Факторы, влияющие на развитие человека.

6. Развитие, социализация, воспитание.

7. Возраст как психолого-педагогическая категория и категория педагогической антропологии.

8. Значение биографического метода в деятельности социального педагога

Тема 7. Взаимодействие человека и культуры.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Культура как антропологическая категория.

2. Культура как условие развития человека.

3. Человек как мера и творец культуры.

4. Взаимосвязь различных типов культуры с особенностями воспитания детей.

5. Характеристики субкультуры.
6. Факторы, влияющие на становление детской субкультуры.

Тема 8. Воспитание как антропологический феномен.

Вопросы к семинарским занятиям:

1. Основные подходы к определению воспитания.
2. Воспитание и самовоспитание.
3. Принципы воспитания.
4. Противоречивость воспитания как объективного явления.
5. Современные цели и задачи воспитания.
6. Гуманистические концепции воспитания.
7. Условия эффективности воспитательного процесса.
8. Проблема «совершенного человека». Возможность «проектирования» определенных человеческих качеств.
9. Требования к современному педагогу.

6. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Основные виды самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогическая антропология»:

1. Знакомство с первоисточниками (К.Д.Ушинский «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», Н.И.Пирогов «Вопросы жизни» и др.), их конспектирование и анализ.
2. Знакомство с научной и научно-популярной литературой по педагогической антропологии. Составление библиографии.
3. Биографическое описание и биографическое объяснение.
4. Написание рецензий на работы педагогов прошлого, аннотаций; составление схем, таблиц; подготовка докладов, защита проектов; написание творческих работ.
5. Ведение словаря по педагогической антропологии.
6. Анализ художественного произведения литературы и искусства с позиций педагогической антропологии. Подготовка эссе.
7. Разработка презентаций по темам лекций и семинарских занятий.

№ п/п	№ раздела (темы) дисциплины	Форма (вид) самостоятельной работы	Трудоемкость в часах
1	Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения.	1. Выполнение письменных заданий, полученных в ходе лекции (проверяются на первом семинарском занятии по данной теме). 2. Подготовка планов ответа, планов выступления 3. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 4. Составление библиографии по изучаемой тематике 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Написание творческой работы	7
2	История развития педагогической антропологии в России и зарубежом.	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Составление сравнительно-обобщающей таблицы 4. Реферат по одной из тем раздела 5. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Конспектирование первоисточников по изучаемой тематике 8. Написание аннотации и рецензии на авторские про-	9

		изведения	
3	Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 4. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 5. Конспектирование произведения К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» 6. Просмотр фильма, эссе 7. Написание творческой работы	11
4	Человек как предмет педагогической антропологии.	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Реферат по одной из тем курса 4. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Написание творческой работы	9
5	Специфика взаимодействия человека с пространством его бытия.	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Реферат по одной из тем курса 4. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Написание творческой работы 7. Подготовка презентаций для защиты проекта	9
6	Развитие человека в системе понятий педагогической антропологии.	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта темы 3. Реферат по одной из тем курса 4. Ответ на контрольный вопрос (письменно) 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Написание аннотации и рецензии на авторские произведения 7. Работа по группам: разработка и защита проекта 8. Написание творческой работы	9
7	Взаимодействие человека и культуры.	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта 3. Реферат 4. Подборка материала из периодических изданий 5. Творческое домашнее задание 6. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 7. Написание творческой работы	9

8	Воспитание как антропологический феномен	1. Подготовка планов ответа, планов выступления 2. Разработка опорного конспекта 3. Реферат 4. Подборка материала из периодических изданий 5. Работа над глоссарием (составление понятийного и терминологического словаря) 6. Работа по группам 7. Написание творческой работы	9
Итого			72

Для допуска к зачету по дисциплине «Педагогическая антропология», студент должен выполнить контрольную работу, которая состоит из **2** частей. **Первая** часть предполагает работу по вариантам, которые выбираются по последней цифре зачетной книжки и представляют собой четкий, немногословный ответ по существу. **Вторая** часть контрольной работы предполагает ответы на вопросы одной для всех вариантов теме: «Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского», представленной ниже вариантных заданий.

Работа должна быть выполнена на листах формата А 4, 14 шрифтом, с интервалом – 1,5. Работа должна быть представлена на кафедру не позднее 7 дней до официальной даты сдачи зачета.

ТЕМЫ КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ:

Вариант 1.

1. Теоретические, культурно-исторические предпосылки возникновения антропологии.
2. Педагогическая антропология О.Большого.
3. Человек как общественно-историческое существо.
4. Человек как мера и творец культуры.

Вариант 2.

1. Значение антропологической подготовки для социального педагога.
2. Сущность человека как предмета антропологии.
3. Понятие поколения. Проблема конфликта поколений и способы ее решения в разных культурах
4. Взаимосвязь различных типов культуры с особенностями воспитания детей.

Вариант 3.

1. Объект и предмет педагогической антропологии.
2. Человек как живое биоэнергетическое существо.
3. Соотношение понятий развитие и саморазвитие.
4. Характеристики субкультуры.

Вариант 4.

1. Основные проблемы, методы и категории педагогической антропологии.
2. Единство общего, особенного и отдельного в человеке.
3. Особенности онтогенез человека и анализ различных концепций онтогенеза.
4. Факторы, влияющие на становление детской субкультуры.

Вариант 5.

1. Потребность педагогики в комплексном знании о человеке.
2. Ребенок как представитель человеческого рода.
3. Факторы, влияющие на развитие человека.
4. Основные подходы к определению воспитания

Вариант 6.

1. Основные понятия педагогической антропологии.
2. Пространство и время развития человека.
3. Развитие, социализация, воспитание.
4. Воспитание и самовоспитание.

Вариант 7.

1. Дифференциация педагогического знания.
2. Связь овладения человеком пространством и временем своего бытия с развитием ребенка.
3. Возраст как психолого-педагогическая категория и категория педагогической антропологии.
4. Принципы воспитания.

Вариант 8.

1. Понятие антропологии у И.Канта.
2. Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем своего развития.
3. Значение биографического метода в деятельности социального педагога
4. Противоречивость воспитания как объективного явления.

Вариант 9.

1. Педагогическая антропология Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского.
2. Педагогика и исторические процессы.
3. Культура как антропологическая категория.
4. Условия эффективности воспитательного процесса

Вариант 10.

1. Теоретический фундамент педагогической антропологии.
2. Филогенез человека.
3. Культура как условие развития человека.
4. Требования к современному педагогу.

Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

Вопросы к семинарским занятиям:

8. Что представляет собой, по мнению К.Д. Ушинского, педагогическая антропология.
9. Каковы основные понятия «Физиологической части» работы.
10. Каковы основные факторы развития человека в «Психологической части» работы.
11. Охарактеризуйте модель человека по К.Д. Ушинскому.
12. Систематизируйте представления К.Д. Ушинского о врожденных и душевных стремлениях человека.
13. Назовите основные принципы воспитания по К.Д. Ушинскому.
14. Значение работы К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» для становления нового знания о человеке

7. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Рекомендуемые образовательные технологии: лекции, лекции с элементами беседы, практические занятия, самостоятельная работа студентов, подготовка рефератов и докладов. При проведении практических занятий активно используется работа в микрогруппах с последующим общим обсуждением, работа со специальной литературой, практическая апробация рассматриваемых приемов и рекомендаций. При изучении теоретического ма-

териала обязательно осуществляется его «привязка» к повседневной практике и будущей профессиональной деятельности студентов, учитывается региональный аспект. Для отработки умений установления контактов и работы с детьми используется проведение бесед, диагностических игр и т.д.

Семинарские занятия строятся на базе выделенных по каждой теме основных понятий. В предлагаемой программе по каждой теме дается набор соответствующих вопросов, при обсуждении которых используются знания, полученные на лекциях, при проработке рекомендованной литературы, а также материал уже изученных других курсов, собственный практический и жизненный опыт обучающихся.

Семинарские занятия ведутся как фронтальными, так и групповыми методами.

Предлагаемые по каждому разделу темы для рефератов используются для углубленного изучения вопросов, не входящих в основной блок, и могут быть основой докладов и мини-лекций.

8. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

8.1. Текущий контроль успеваемости по дисциплине «Педагогическая антропология» осуществляется по нескольким направлениям: 1) устный опрос студентов на практических занятиях и блиц-опрос на лекциях (в тех случаях, когда тема рассматривается на протяжении нескольких занятий и требуется припоминание ранее изученного материала); 2) проведение письменных проверочных работ (тестирование по каждой из тем осуществляется в виде терминологического диктанта; работы на сопоставление терминов и определений, понятий и их авторов; кратких тестов с выбором одного ответа); 3) написание эссе и творческих работ (тематика отражена в разделе «самостоятельная работа»); 4) конспектирование и обсуждение первоисточников в соответствии с изучаемыми темами; 5) написание и защита реферата; 6) подготовка тематических докладов.

8.2. Итоговая аттестация осуществляется в форме зачета (6 семестр).

Примерная тематика рефератов

1. Проблема происхождения человека в современной науке и философии.
2. Теории происхождения человека.
3. Предпосылки возникновения педагогической антропологии.
4. Развитие идей педагогической антропологии в Средние века и эпоху Возрождения. Эразм Роттердамский.
 1. Идеи педагогической антропологии эпохи Просвещения и начала Нового времени. Ж.-Ж.Руссо, И. Г. Песталлоци.
 2. Идеи педагогической антропологии Я.А. Коменского.
 3. Взгляды на педагогическую антропологию И.Канта.
 4. Антрополого-педагогический аспект взглядов Ф.-В.А. Дистервега и И.-Ф.Гербарта
5. Становление российской педагогической антропологии во второй половине XIX в. П.Ф.Каптерев, В.П.Вахтерев, П.Ф.Лесгафт.
6. Развитие идей педагогической антропологии в России (конец XIX начало XX вв.) А.П. Нечаев, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский.
7. Педагогическая антропология Л.Н.Толстого.
8. Педагогическая антропология Н.И. Пирогова.
9. Педагогическая антропология К.Д.Ушинского.
10. Развитие педологии как науки о воспитании. Педагогико-антропологический аспект педологии.
11. Рационалистические и иррационалистические подходы к человеку в истории

философии.

12. Биографический метод в современной науке.
13. Индивид, индивидуальность, личность.
14. Судьба, жизненный путь и биография личности.
15. Проблема конфликта поколений в современном мире.
16. «Пирамида» потребностей человека в концепции А.Маслоу.
17. Основные этапы социогенеза.
18. Человек в индустриальном и постиндустриальном обществе.
19. Виды и причины девиаций.
20. Изменения на протяжении человеческой истории философских образов человека.
21. Соотношение души и тела в человеке в разных культурах.
22. Основатели педагогической антропологии.
23. Основные этапы развития педагогической антропологии.
24. Педагогическая антропология как междисциплинарная наука.
25. Понимание личности в авторитарной и гуманистической педагогике.
26. Основные подходы к категории развитие.
27. Соотношение понятий развитие и становление.
28. Критерии развития и саморазвития человека.
29. Основные факторы развития человека.
30. Критерии определения биологического, социального и психического возраста.
31. Что такое биографическая компетентность и зачем она нужна социальному педагогу.
32. Основные подходы к определению культуры.
33. Суть принципа культуросообразности воспитания.
34. Культурологический подход к образованию.
35. Эволюция отношения к детству в истории человечества.
36. Основные характеристики детской субкультуры.
37. Соотношение понятий развитие, социализация и воспитание.
38. Диалогичный и субъект-субъектный характер воспитания.
39. Суть личностно-ориентированного подхода в педагогике.
40. Новые черты воспитания в современном социуме.

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 12 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 непредставления 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 студентами.
9. Сдача реферата преподавателю обязательна

Вопросы по произведению К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания».

Опыт педагогической антропологии»

1. Что такое педагогика: наука или искусство?
2. Почему необходимо определить цель воспитания?
3. Кто и что являются преднамеренными и непреднамеренными воспитателями?
4. Какие науки принадлежат кругу антропологических наук?
5. Почему целью воспитания не может быть только передача определенных знаний, умений и навыков?
6. Что такое педагогический такт и педагогический опыт?
7. Почему нельзя создавать общие воспитательные рецепты?
8. К.Маркс писал, что перемена занятия есть отдых. Найдите аналогичное высказывание у К.Д.Ушинского.
9. Почему нельзя управлять сном?
10. Что такое привычки человека?
11. Почему нельзя недооценивать значение «бессловесного» периода в жизни младенца?
12. Какие есть способы улучшить память ребенка?
13. Что такое физическое воспитание?
14. Какие науки являются наиболее важными для изучения человека?
15. На какие три рода можно разделить все психические явления?
16. Что такое внимание, память, воображение, рассудок и разум?
17. Почему ребенок не любит играть «неподвижными, оконченными, хорошо отделанными игрушками»?

Вопросы к зачету

1. Педагогическая антропология как наука.
2. История развития антропологического знания.
3. Теоретическая основа педагогической антропологии. Связь педагогической антропологии с другими науками.
4. Дифференциация и интеграция антропологического знания.
5. Педагогическая антропология Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского.
6. Филогенез человека.
7. Онтогенез человека.
8. Особенности современной педагогической антропологии.
9. Понятие развития в педагогической антропологии.
10. Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем своего развития.
11. Влияние окружающей среды на расовые и этнические особенности людей.
12. Понятия человек, индивид, индивидуальность, личность в педагогической антропологии.
13. Понятие «культура» и ее воспитательная функция в обществе.
14. Условия оптимального взаимодействия человека и культуры.
15. Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания детей.
16. Понятие субкультура. Значение субкультуры в процессе социализации личности.
- Детская субкультура.
17. Воспитание как антропологический феномен.
18. Социальная педагогика и педагогическая антропология.
19. Влияние государства и общества на воспитание человека.
20. Человек как объект и субъект воспитания.

21. Гуманистические концепции воспитания.
22. Система антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

10. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература:

1. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие : Доп УМО по спец. пед.обр. / В. И. Максакова. – 2-е изд., стер. - М. : Академия, 2004. - 208 с. - (Высшее образование. Педагогические специальности).

Дополнительная литература:

1. Антропология [Текст] : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко [и др.] ; под ред. Л. Д. Столяренко. - М. ; Ростов н/Д : Март, 2008. - 303 с.

2. Максакова В.И. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие для пед. вузов: Рек. УМО вузов РФ / В. И. Максакова. - М. : Академия, 2001. - 208 с. - (Высшее образование).

3. Педагогическая антропология [Текст] : учеб. пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. - М. : УРАО, 1998. - 576 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. Ушинский К.Д. Избранные труды [Текст] : в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; сост., статья, примеч. Э. Д. Днепров. - М. : Дрофа, 2005. Кн. 3 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. - 558 с.

Периодические издания:

1. Вестник образование в России
2. Высшее образование в России
3. Социальная педагогика

№	Наименование ресурса	Краткая характеристика
1	http://www.iqlib.ru	Интернет-библиотека образовательных изданий, в которой собраны электронные учебники, справочные и учебные пособия. Удобный поиск по ключевым словам, отдельным темам и отраслям знания
2	http://www.zakonrf.info/	Справочно-правовая система. Содержит законодательную базу, нормативно-правовое обеспечение.
3	Консультант + http://www.consultant.ru/popular/	Справочно-правовая система. Содержит законодательную базу, нормативно-правовое обеспечение, статьи.
4	«Университетская библиотека- online» www.biblioclub.ru	ЭБС по тематике охватывает всю область гуманитарных знаний и предназначена для использования в процессе обучения в высшей школе, как студентами и преподавателями, так и специалистами-гуманитариями.
5	www.koob.ru	Электронная библиотека по научной и популярной психологии, педагогики и др.
6	www.books.ru	Электронная библиотека, можно прочесть и скачать книги, справочники, словари, журналы
7	www.theLib.ru	Электронная библиотека – книги по философии, психологии и др. Поиск по авторам и по названию книги.
8	www.psychlib.ru	Электронная библиотека – содержит книги по общей психологии, социальной психологии, педагогики, образованию, детской психологии и др.

11. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

При освоении дисциплины необходимы стандартная учебная аудитория, мультимедийный проектор и ноутбук. Необходимо иметь доступ к сети Интернет. Студенты так же должны иметь свободный доступ к библиотеке периодических изданий по истории педагогики и образования (в том числе, и к электронным).

Учебно-методическое обеспечение дисциплины включает в себя 1) видеофильм «Танцующая в темноте», после просмотра которого, студентам предлагается написать эссе о гуманизме и смертной казни, а также обсудить эту проблему на семинаре. Бим-Бад, Борис Михайлович. 2) Введение в педагогическую антропологию [Видеозапись] : учеб. видеокурс: В 3 ч. / Б. М. Бим-Бад. - М. : УРАО - студия, 2001