

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет социальной педагогики и психологии

Кафедра социально-педагогической работы

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

_____ А.П. Орлова

31.10.2016

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета

_____ С.А. Моторов

31.10.2016

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

**ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АНТРОПОЛОГИИ**

для специальности

1-03 04 01 Социальная педагогика (по направлениям)

Составитель: Л.В. Королькова

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 28.12.2016, протокол № 2

УДК 37.015.2(075.8)

ББК 74.002я73

О-75

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 23.12.2020.

Составитель: старший преподаватель кафедры социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова **Л.В. Королькова**

Рецензенты:

директор ВФ УО ФПБ «Международный университет “МИТСО”»,
кандидат исторических наук, доцент *А.Л. Дединкин*;
заведующий кафедрой коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук, доцент *Н.И. Бумаженко*

Основы педагогической антропологии для специальности
О-75 1-03 04 01 Социальная педагогика (по направлениям) : учебно-
методический комплекс по учебной дисциплине / сост. Л.В. Король-
кова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 91 с.

Учебно-методический комплекс разработан для студентов ФСП и П специальности 1-03 04 01 Социальная педагогика в соответствии с программой «Основы педагогической антропологии». В издание включены лекционные материалы, планы семинарских занятий с заданиями, материалы для самостоятельной работы студентов, вопросы к промежуточному контролю и зачету по дисциплине, вопросы к тестовому контролю, глоссарий, список литературы, приложение. Может использоваться преподавателями, студентами, а также всеми, кто интересуется педагогической антропологией.

УДК 37.015.2(075.8)

ББК 74.002я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	4
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	7
Учебно-тематический план	7
Модуль 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	8
Тема 1 Педагогическая антропология как междисциплинарная отрасль человековедения	8
Тема 2 История развития педагогической антропологии	13
Тема 3 Научные концепции, которые внесли вклад в развитие педа- гогической антропологии	22
Модуль 2 ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПЕДА- ГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ	38
Тема 4 Воспитание как антропологический феномен	38
Тема 5 Развитие как характеристика человека	48
Тема 6 Природа креативности человека	60
Тема 7 Основные характеристики возраста человека	64
ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	68
Тематика практических и семинарских занятий	68
Управляемая самостоятельная работа (УСР)	76
РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ	78
Примерные вопросы к зачету	78
Тесты	79
ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	86
Литература	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	87
Педагогические задачи для анализа	87

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа учебного курса «Основы педагогической антропологии» составлена на основе образовательного стандарта подготовки педагогов социальных, предназначена для студентов факультетов и отделений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» и относится к циклу специальных дисциплин. Курс «Основы педагогической антропологии» позволяет получить современное представление о ребенке как человеке, его развитии и воспитании в пространстве, времени и культуре, о наиболее продуктивных для современной педагогики идеологии, стратегии и технологиях воспитания.

Курс «Основы педагогической антропологии» разработан с учётом требований компетентностного подхода в высшем образовании.

Цель преподавания дисциплины – освоение будущими специалистами знаний, умений, навыков в области педагогической антропологии как необходимой базы для повышения качества подготовки к профессиональной деятельности в области социальной педагогики.

Задачи изучения дисциплины:

- знакомство с историческим опытом возникновения и развития социально-культурной деятельности, изучение, осмысление и обобщение социокультурных процессов в области воспитания, просвещения, искусства;
- изучение теоретико-методологических основ социально-культурной деятельности, овладение профессиональным понятийным аппаратом специалиста социокультурной сферы, закономерностями использования известных и новых понятий в соответствии с современными условиями;
- характеристика важнейших сфер общественной социокультурной практики, в которых находят отражение деятельность многочисленных возрастных, социальных, профессиональных групп населения, а также система характерных для современного общества духовных ценностей, норм, правил, ориентаций, отношений;
- освоение базовых технологических систем современной социокультурной деятельности (рекреационные, зрелищные, игровые, информационные, просветительские, коммуникативные и др.).

В результате изучения дисциплины студент должен знать:

- историю развития педагогической антропологии;
- предмет, цель, задачи педагогической антропологии;
- наиболее значимые факторы, отделяющие человека от высших животных;
- психологические закономерности, присущие только человеку;
- специфику развития человека;
- отличия закономерностей развития человека от закономерностей развития личности;
- природу креативности человека;
- основные характеристики возраста.

должен уметь:

- пользоваться понятийным аппаратом педагогической антропологии;
- самостоятельно работать с научной литературой;
- вести дискуссию, отвечать на проблемные вопросы;
- четко и емко формулировать свои мысли;
- осуществлять микроисследования и интерпретировать их результаты.

должен владеть:

- понятийным аппаратом педагогической антропологии;
- навыками самостоятельной работы с научной литературой;
- навыками вести дискуссию, отвечать на проблемные вопросы;

– навыками проведения микроисследования и интерпретации его результатов.
Изучение учебной дисциплины будет способствовать формированию и развитию **академических компетенций**:

– АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

– АК-4. Уметь работать самостоятельно.

– АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).

– АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

– АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Изучение учебной дисциплины будет способствовать формированию и развитию

социально-личностных компетенций:

– СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

– СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

– СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

– СЛК-6. Уметь работать в команде.

– СЛК-7. Быть способным осуществлять самообразование и совершенствовать профессиональную деятельность.

– СЛК-8. Владеть навыками рефлексии в профессиональной деятельности.

Изучение учебной дисциплины будет способствовать формированию и развитию

профессиональных компетенций:

Социально-педагогическая деятельность

– ПК-1. Уметь организовывать социально-педагогическую деятельность по защите прав и интересов детей в соответствии с основными направлениями социальной политики Республики Беларусь.

– ПК-2. Быть способным создавать благоприятные условия для успешной социализации личности и формировать благоприятную социально-культурную среду жизнедеятельности.

– ПК-4. Владеть методами социального воспитания обучающихся; осуществлять социально-педагогическое взаимодействие в процессе социально-педагогической деятельности.

– ПК-10. Владеть методикой социально-педагогической коррекции поведения и развития детей группы социального риска.

– ПК-11. Уметь диагностировать причины социальных девиаций и осуществлять их социально-педагогическую профилактику.

– ПК-12. Быть способным осуществлять социально-педагогическую реабилитацию и поддержку детей с особенностями развития.

– ПК-13. Уметь разрабатывать комплекс программ и социально-педагогических проектов по решению актуальных социально-педагогических проблем.

– ПК-17. Быть способным осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с этическими нормами и изменением содержания социально-педагогической деятельности.

Организационно-управленческая

– ПК-19. Уметь осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность специалиста.

– ПК-20. Быть способным взаимодействовать со специалистами смежных специальностей и другими заинтересованными участниками образовательного процесса.

– ПК-23. Обладать способностью к организации коллективной творческой деятельности.

Научно-исследовательская и инновационная

– ПК-26. Быть способным организовывать изучение процессов социализации и социального воспитания с целью выявления социально-педагогических условий гармонизации взаимодействия личности и социума.

Воспитательная деятельность

– ПК-30. Осуществлять оптимальный отбор и эффективно реализовывать технологии воспитания.

– ПК-31. Организовывать и проводить воспитательные мероприятия.

– ПК-32. Формировать базовые компоненты культуры личности обучающегося.

Ценностно-ориентационная деятельность

– ПК-33. Оценивать учебные достижения учащихся, а также уровни их воспитанности и развития.

– ПК-34. Осуществлять профессиональное самообразование и самовоспитание с целью совершенствования профессиональной деятельности.

Изучение курса предусматривает осуществление межпредметных связей с педагогикой и социальной педагогией.

В соответствии с учебным планом общее количество часов, отводимое на изучение учебной дисциплины, составляет всего часов по дисциплине: 56 ч.; аудиторных часов: 34 ч.: лекций – 14 ч.; семинарских – 16 ч.; УСП – 4 ч. Форма контроля: зачет.

Форма получения высшего образования – дневная.

Освоенный в полном объеме данный курс систематизирует и дополнит знания студентов по социально-педагогическим, психологическим дисциплинам, найдет применение в практической деятельности педагога социального.

Предлагаемый материал структурирован по следующим разделам УМК (ЭУМК): теоретический, практический, контроль знаний, вспомогательный.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ УМК (ЭУМК) включает в себя:

Учебно-тематический план дисциплины;

Содержательную характеристику тем;

Лекционный материал.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование тем	Объем в часах	
		лекции	практические
Модуль 1			
Теоретические основы педагогической антропологии			
1	Педагогическая антропология, как междисциплинарная отрасль человековедения	2	2
2	История развития педагогической антропологии	2	2
3	Научные концепции, которые внесли вклад в развитие педагогической антропологии	2	2
Модуль 2			
Закономерности развития человека и педагогическая антропология			
4	Воспитание как антропологический феномен	2	2
5	Развитие как характеристика человека	2	2
6	Природа креативности человека	2	2
7	Основные характеристики возраста человека	2	2
8	Взаимодействие человека и культуры		2
9	Взаимодействие человека и культуры. Значение субкультуры для развития человека		4 КСР
		14	16

МОДУЛЬ 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Тема 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОТРАСЛЬ ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЯ

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Педагогическая антропология, как междисциплинарная отрасль человековедения. Антропологический принцип познания. Истоки возникновения педагогической антропологии. Предмет, цель, задачи педагогической антропологии. Человек как предмет педагогической антропологии. Место педагогической антропологии в системе наук о человеке.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Педагогическая антропология входит в педагогику как ее составная часть. Поэтому для ответа на вопрос, что такое педагогическая антропология, необходимо понять, что такое педагогика.

Педагогика – наука и искусство совершенствования человека и групп людей с помощью образования, воспитания и обучения.

В педагогическое знание включаются три главные области.

1. Педагогика как наука и искусство. Область знания о педагогике как теории и практике называется философией педагогики, или общей педагогикой. Философия педагогики отвечает на следующие главные вопросы. Необходима ли педагогика как научное знание о воспитании? Если необходима, то как она возможна? Какова природа педагогики в отличие от других наук и искусств?

Природа педагогики как науки и искусства воспитания производна от природы воспитания, от понимания его сущности. Поэтому в основе философии педагогики лежит теория образования, воспитания и обучения.

2. Теория образования, воспитания и обучения. Эта теория отвечает на вопросы о природе образования, воспитания и обучения, об их необходимости и возможности. Ее предметом являются процесс воспитания и учебный процесс.

Образование, воспитание и обучение человека зависят от понимания природы человека, от знания возможностей и границ его развития. Поэтому в фундаменте теории воспитания лежит знание о человеке как воспитуемом (обучаемом) и воспитателе (учителе).

3. Педагогическая антропология как фундамент всего здания педагогики. Часть педагогики, посвященная познанию человека как воспитателя и воспитуемого, называется педагогической антропологией. Она отвечает на вопросы о природе человека и людского сообщества, о воспитуемости, обучаемости человека и групп людей.

На педагогической антропологии покоится теория образовательно-воспитательных процессов, над которой возвышается теория педагогики.

Графически представить структуру педагогики можно как пирамиду. В ее основании находятся обобщающие положения о человеке как субъекте и объекте воспитания – педагогическая антропология. Первый этаж занимает теория воспитания. Венчают «пирамиду» идеи о педагогике как науке и искусстве – общая педагогика (философия педагогики).

Прочность всего здания в огромной мере зависит от крепости его фундамента. Если предположить, например, что человек никак не воспитаем по своей природе (посылка на фундаментальном этаже «пирамиды»), то и теории воспитания быть не может (посылка на первом этаже). Стало быть, и педагогика как знание о воспитании не нужна, да и невозможна (посылка второго, верхнего этажа).

Решительно все, что может и должно содержаться в педагогике на любых этажах ее структуры, связано с ее фундаментальной частью. С ее понятиями, исходными положениями, гипотезами, теориями и фактами. Всякое положение педагогической антропологии принудительно влечет за собой соответствующий ему тезис теории воспитания. Философия педагогики в свою очередь согласуется с данными теории воспитания.

Педагогическая антропология вырабатывает идеи, которые пронизывают собой все этажи педагогики снизу доверху.

Педагогическая антропология

1. Самостоятельная отрасль науки об образовании, целостное и системное знание о человеке – воспитывающем и воспитываемом, как субъект и объект образования; интегративная наука, обобщающая различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения. В этом значении Педагогическая антропология стремится определить своё место в системе науки, прежде всего в системе педагогического знания, обрести статус самостоятельной науки, обладающей специфическим объектом, предметом, целями, проблемами и методами их решения.

2. Основание педагогической теории и практики, методологическое ядро педагогических наук, которое вбирает в себя научные знания о человеке, полученные в процессе образования. В этом значении Педагогическая антропология ориентирует педагогику на разработку и применение особого антропологического подхода. Антропологический подход предполагает соотнесение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека, связывает получение педагогического знания методом, обеспечивающим интеграцию человека в педагогику, опирается на антропологическую аксиоматику, на основе которой строятся теория и методология проблем становления и развития личности. Педагогическая антропология в первом и втором значениях часто присутствует в работах одних и тех же авторов в различных исследовательских контекстах.

3. Направление в гуманитарных исследованиях, оформившееся в Западной Европе в середине 20 в. На основе синтеза теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания. Это направление получило развитие преимущественно в ФРГ, Австрии, Швейцарии (О.Ф. Больнов, Й. Дерболав, Г. Рот, А. Флитнер, Г. Цдарцил).

Педагогико-антропологические основания педагогики

При решении всех проблем целей, сущности и путей воспитания и обучения педагоги исходят из природы ребенка. Поэтому содержание и структура антропологического фундамента педагогики являются важнейшим моментом дифференциации педагогических течений.

Так, например, в основе естественнонаучного течения всегда находилось и находится ныне понимание человека как части природы, как по преимуществу биологического существа.

Социологическое течение природу человека считает почти целиком производной от общества. Индивидуальное сознание – от коллективного сознания.

Теологическая педагогика базируется на учении о человеке как образе и подобии Божьем. Или же исходит из других догматов провиденциальной направленности.

Антропологическое течение в педагогике отличается многофакторным подходом к истокам и процессам развития личности. К педагогическому вмешательству в их протекание.

Педагоги-антропологи исследуют взаимодействие и биологических, и социальных, и духовных факторов в структуре личности.

Представители антропологического течения сознательно и преднамеренно базируются свои послышки на данных человековедения.

Задачи педагогической антропологии

Педагогическая антропология нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого. Исходя из этого знания и понимания дать практически ориентированные рекомендации.

Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности. Оно обязано исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается аксиомой для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

«Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны», – справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

Педагогическая антропология стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько мы воспитуемы на разных этапах жизни? Каковы причины и процессы становления личности? Каков характер различных групп, числом членов от двух до всего рода людского, и как личность взаимодействует с ними?

Факты и закономерности индивидуального и группового развития – знание «обо всей широте человеческой жизни» (К.Д. Ушинский) – призваны дать фундамент для действенного воспитания. Эффективные педагогические технологии возможны только как природо-культуросообразное построение практики. Все они опираются на законы развития человека и культуры.

Педагогическая антропология снабжает воспитателя, учителя, наставника знанием о них самих и об их питомцах, а также об окружающих их людях, их типах и жизнедеятельности.

Законы индивидуального и группового развития, которые изучает педагогическая антропология, становятся базой педагогической практики – как педагогического совета, если угодно, «рецепта», так и предупреждения об опасностях.

Предмет педагогической антропологии, как и любой науки, составляет единство проблематики, которую она разрабатывает, источников и методов, с помощью которых она решает эти проблемы.

В педагогической антропологии различимы как минимум три круга проблем, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем. Это:

- 1) способы познания человека как воспитателя и воспитуемого;
- 2) воспитание человека обществом;
- 3) воспитание человека человеком.

Педагогическую антропологию интересует также сложный процесс принятия решений. Он связан, с одной стороны, с жизненными ситуациями, а с другой – со складывающимися потребностями, интересами, склонностями. Этот процесс во многом определяется целями и задачами, которые наполняют смыслом жизнь человека.

Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей человекознания, а также из религии, искусства и практики.

Другие антропологические науки как источники. Человековедение покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде *homo*, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания. Педагогической антропологии приходится интерпретировать данные как базовых, исходных наук о человеке, так и обобщающих антропологических наук.

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире человека в их единстве.

Философская антропология поставляет педагогический материал и методы, обнимающие собой все существенные для воспитания аспекты личности как микрокосма, изоморфного макрокосму.

Культурная антропология для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению у первобытных племен. И у ныне сохранившихся, и тех древних племен, которые мы можем реконструировать по результатам археологических раскопок, лингвистических изысканий и т.д.

Биологическая (естественнонаучная) антропология дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения, также ценную для педагогической антропологии.

В значительной мере педагогическая антропология опирается и на материалы и методы социальной, когнитивной, интерпретативной и других антропологий.

Гуманитарные науки. Человек – существо, физиология, сома и нервная система которого опосредствованы социальной средой. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставляя их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

Имея дело с человеческим объектом, педагогическая антропология пересекается с предметными областями социологии, психологии, а также с поведенческими аспектами экономики, географии, права, политической науки.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства, философией жизни и личности. Однако педагогическая антропология нуждается еще и в философии общества, и в философии истории.

Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Психология принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества – жизни. Психологическая наука, изучающая факты сознания и подсознания, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций. Впрочем, этот материал также следует соотносить

с данными других наук. Прежде всего, с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это – логика (методы познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), этнография, история.

Демография – междисциплинарная область исследований, связанная с экономической, социологией, статистикой. А также с медициной, биологией, антропологией, историей. Эта дисциплина нужна педагогике. Экономическое процветание, здоровье, образование, структура семьи, типы преступлений, язык, культура – фактически все аспекты человеческого общества – характеризуются тенденциями в изменениях населения. Они в обязательном порядке подлежат педагогической интерпретации.

Юридические науки непосредственно важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование не мыслимо. Но воспитатель нуждается еще и в педагогически интерпретированной юриспруденции.

В педагогико-антропологической интерпретации нуждаются отношения между личностью и государством, между общественным и частным образованием. Антропологический анализ необходим для осмысления текущего законодательства в области школьного дела. Для педагогической антропологии необходимы все гуманитарные науки. Но свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает преимущественно из истории человечества.

История. Человек – историческое образование. Человек – плод присвоения культуры, благодаря которой он способен включиться в человеческое сообщество. А культура накоплена исторически. Человек становится человеком, присваивая исторические пласты культуры.

Человек как предмет педагогической антропологии

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*.

Тема 2

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Истоки антропологических исследований в России (18 в.). Антропологические работы К.М. Бэра (первая половина (19 в.). Антропология в 19 веке: общественный и научный интерес к науке. Антропологическая школа А.П. Богданова. Д.Н. Анучин: развитие традиций и новые идеи. Начало «советского периода» российской антропологии. Современное состояние антропологии.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Развитие педагогической антропологии за рубежом

Педагогическая антропология как определенная научная область стала формироваться в XIX в., что оказалось возможным благодаря обширному наследию философии, которая практически с Античности разрабатывала вопросы сущности человека и его воспитания. Мыслители древности и Средневековья (Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома Аквинский) обосновывали свое понимание образования, исходя из определенной трактовки природы человека. Аристотелевская философия, в значительной степени откорректировала ограниченность абстрактно-всеобщего подхода Платона к воспитанию и к воспитательной функции философии. Обобщая огромный фактический материал, осуществляя в целом «реалистический подход», Аристотель апеллирует к разуму как единственному гаранту благостной жизни, жизни мудреца. «Практичный человек» хотя и предпочтительнее в делах повседневных, но его удел – неустойчивость, суета. Философия призвана доставлять человеку созерцание незамутненной практической истины, чистое знание добродетели, которой вполне можно обучить.

Значительный эллинистическо-римский этап развития античной философии дает пример «практического» философствования, когда воспитательная функция философии преобладала над другими. Сознательная переориентация на этические, религиозные

проблемы резко повысила воспитательный аспект философского знания, стиля жизни. Философствование было призвано способствовать сохранению «здоровья души», определять индивидуальный стиль поведения, намечать «нравственные идеалы». Философия временами принимала вид прикладной дисциплины, составляя подробнейшие рекомендации относительно того, как следует поступать в той или иной ситуации, давая советы по вопросам дружбы, любви, отношений в семье и т.д. (Цицерон, Сенека).

Воспитательная функция философии в период Средневековья в значительной степени модифицируется, освящается и отчуждается религией. Воспитательный аспект несет черты исповедальности перед Богом или его посредником. Философы и богословы признают воспитательные свойства, исторического хода человеческой жизни, ее соразмерности прошлому, настоящему, будущему, пространственному размещению в мире. Особый смысл приобретает отношение к проблеме смерти и бессмертия.

Западноевропейская философия Нового времени последовательно восприняла воспитательную направленность гуманизма Античности и эпохи Возрождения, утвердив философию в качестве подлинной науки. Методологическая ориентация на материализм сочеталась с воспитательной установкой на изменение человеком природы и самого себя. Сущность индивидуального человека возвышалась до значимости всеобщего принципа, ядро которого составляла разумность.

Природа либо основополагает разум (Бэкон), либо сосуществует с ним на равных правах (Декарт), либо становится все пронизывающей материальной силой, Богом (Спиноза), либо выражением отношения между идеальными субстанциями (Лейбниц). Все эти вариации находились в рамках единой модели индивидуалистического понимания человека, пытались выработать по отношению к ней различные; порой прямо противоположные подходы в методологии. Методологическая функция отражала индивидуальный характер и воспитательные запросы того, кто их рефлексировал. При различии подходов философы Нового времени были едины в стремлении определить научный характер философского знания, сделать его подлинным средством, методом совершенствования индивидуального и общественного гражданского состояния. Методология становится непосредственным орудием философского воспитания неординарной деятельной личности, тогда как схоластика отработывала средства послушания, служения Богу.

Воспитательная функция философии в этот период позволяет педагогике осознать свою самостоятельность. Не случайно Ф. Бэкон включает педагогику в классификацию наук. Становление педагогики в то же время не обходится без обращения к методологическим установкам нового типа философствования. Так, Ян Коменский (1592-1670), полагая непрерывную цепь обучения человека от школы предродового развития до «школы подготовки к смерти», опирается на материалистический метод – следовать природе человека. Начиная с Коменского, педагогика тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам их связи с общими законами развития природы и человека. Это тяготение получило наиболее полное выражение в выдвинутом им принципе природосообразности воспитания. В главном труде своей жизни «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он призывает человечество к спокойствию, миру и сотрудничеству. Будучи глубоко религиозным человеком, Коменский видел в человеке совершенное творение высших сил и природы, представляя его как микрокосм. Душевно-духовный план каждого воспитанника, по его мнению, скрывает в себе огромный природный потенциал таланта и человечности. В течение своей жизни человек набирается мудрости и становится полезным лишь тогда, когда видит свою главную цель – «благополучие, рода человеческого».

Труды Коменского впоследствии стали одним из главных источников педагогической антропологии. Он считал, что до полноты и человечности необходимо быть развитым не отдельным, или немногим, или многим людям, а всем и каждому, рожденному

человеком. Школа младенчества, школа детства, школа отрочества, школа зрелости и школа старости как вершины человеческой мудрости являются средствами совершенствования человеческой индивидуальности.

В рассматриваемый период философия формулирует также содержательную цель воспитания: совершенствование индивидуального мышления, познание через многообразный опыт и стремление к свободе, осознание собственной уникальности. Правила рационалистического метода, их моральное преломление обращены к внутреннему становлению индивида, самовоспитанию, изменению «скорее самого себя, чем судьбы», своих желаний, чем «порядка мира». Вместе с тем рационалистический метод принимал в расчет, скорее общее, чем единичное, скорее государство, чем индивидуальность. Двойственность рационализма как в понимании человека, так и в методе его познания требовала радикальной переориентации воспитательной функции философии, и эта переориентация была осуществлена, сенсуализмом. Сенсуалистический метод, развивая антихололастическую традицию нового времени, обратился к индивидуальному опыту человека; сделал его чувственное восприятие основой философствования.

В материалистическом сенсуализме воспитательная функция выражает, а противоположность рационализму самодостаточный опыт индивидуального становления, не зависимый ни от чего, кроме как от ощущений внешнего мира, получаемых человеком. Содержательной целью сенсуалистического подхода является обоснование человеческого разума, который не господствует над индивидом в качестве особой силы, но полностью определяется конкретным чувственным опытом.

Сенсуализм обратился к исследованию воспитания как особой сферы человеческого опыта, дополнил философское познание педагогическим.

Джон Локк (1632–1704) по праву считается классиком не только философии, но и педагогики. Специальное изучение воспитания, которое свелось к сумме эмпирических рекомендаций и описаний, достаточно рельефно показало ограниченность сенсуалистического метода. В еще большей степени воспитательные возможности философии сенсуализма продемонстрировал солипсизм Дж. Беркли, но радикальной правки воспитательной функции рационализма с позиций сенсуалистического подхода не получилось.

Методологические поиски западноевропейской философии XVII–XVIII вв. подошли в своем развитии, к новому проявлению схоластики. Содержательное богатство воспитательной функции исчезало, ограничиваясь «только мысленными сущностями и божественными предметами», «метафизика стала плоской» (К. Маркс).

Философия французского Просвещения выполнила задачу разрушения метафизической картины человека, одновременно сделав воспитательную функцию основным; ведущим мотивом просветительского гуманизма. В учении о воспитании Жана Жака Руссо (1712–1778) есть глубокое философское обоснование, которое он поставил в определенную связь со своей социальной философией и с этическим фундаментом естественной религии. Он осуществил дальнейшее развитие принципа природосообразности. Если у Коменского природосообразность еще весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы, то у Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребенка.

Эммануил Кант (1724–1804), родоначальник немецкой классической философии, уделял много внимания разработке проблем педагогики. Его педагогические идеи теснейшим образом связаны с его философскими воззрениями. Кант исходил из идеи воспитуемости человека. Просвещение выводит человека из его природного существования, делает его моральным существом, приобщает к свободе, обучая пользоваться разумом. Основное назначение образования – приобщение к культуре, моральное воспитание, воспитание социальной дисциплины.

У Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827) с самого начала было сильное стремление к единству педагогических и философских воззрений. Не случайно его учение о воспитании ставили рядом с философией Канта. Песталоцци видел в принципе природосообразности соответствие образования особенностям природы человека, законам ее вечного саморазвития. Однако немецкий философ и педагог П. Наторп считал, что Песталоцци был не только не склонен; но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца развить свою философию, облеченную его педагогикой, и у него задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной.

Георг Вильгельм Гегель (1770–1831.), представитель немецкой классической философии, в педагогических воззрениях отстаивал идеал целостного формирования личности в контексте культуры человечества. В работах «Феноменология духа» и «Энциклопедия философских наук» он раскрыл сущность своей образовательной антропологии; в которой неразрывно связано воспитание человеческого рода с развитием и совершенствованием отдельной личности. Человеческое в человеке формирует дух его народа – история, воплощенная в языке, религии, нравах и т.д. Но в этом процессе не последнюю роль играют саморазвитие, самосовершенствование самого воспитуемого. Этот труд, превращающий душу в дух, опираться на чувства радости и красоты бытия.

Вплотную к идее педагогической антропологии подошел немецкий педагог, философ и психолог Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841). Он провозгласил необходимость строить педагогическую науку на прочном фундаменте философии (этики) и психологии, доказывая, что если первая дает понимание целей образования, то знание второй является основанием для разработки средств воспитания и обучения.

Антропологическое обоснование педагогике стремился дать немецкий педагог Карл Шмидт (1819–1864). Шмидт знакомился со всеми существовавшими и современными ему психологическими системами, изучал анатомию и физиологию человека. С 1852 г. в его педагогических трудах определенно обозначилось новое направление, призванное создать антропологическую педагогику и поставить ее на высоту строгой науки.

Основанием антропологической педагогики Шмидт называет естественные науки, результаты которых она применяет в воспитании. Так как человек – единственный представитель космоса, являющий собой органическое единство материи и духа и проходящий в своем развитии все ступени животного мира от пресной кающегося до сознательного существа, находящийся в сложных и разнообразных отношениях с другими людьми как в своей семье, так и в обществе в целом, антропологическая педагогика, согласно Шмидту, требует воспитания всего человека как члена всего человечества. Главным принципом антропологической педагогики Шмидта является развитие в индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях, и именно гармоническое развитие всех способностей человека составляет основную задачу воспитания. Подобное гармоническое развитие возможно только при условии, что воспитательное воздействие качественно и количественно сообразно с потребностями самого воспитуемого. Следовательно, необходимо изучение человека во всех его проявлениях для определения мер воспитательного воздействия.

Пауль Наторп (1854–1924), немецкий философ, рассматривал воспитание как пробуждение духовной самостоятельности воспитанника во взаимопересечении волевых устремлений его и воспитателя, без проявления авторитарности последним. В своей работе «О философии как науке, фундаментальной для педагогики» он обратился к проблеме научного статуса и содержания педагогики. Считал, что педагогика предполагает целостную философию для себя и в то же время создается как наука о человеке, которая может быть обоснована только философски. Наторп писал, что «по нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия».

Другой немецкий философ, Герман Ноль (1879–1960), разделяя идеи «философии жизни» В. Дильтея, выступал за автономию педагогики. С позиций феноменологии обосновывал педагогический процесс; педагогическое общение как средство познания ребенка, подчеркивал важность развития собственно педагогического учения о человеке. Он конкретизировал определение предмета педагогической антропологии. Им, по его мнению, является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Проблема способностей воспитуемого человека выходит на передний план. Но в воспитании способности человека реализуются только с помощью воспитателя, для которого становится важным все знание о человеке, имеющееся в других науках. В результате складывается специфическая педагогическая картина человека. В ее основе – реальное становление индивида под воздействием воспитания, т.е. осуществление воспитания в направлении высших ценностей жизни, поиска призвания человека. Педагог должен воспринимать воспитанника не сегодняшним, а таким, каким он станет через определенное время на основе раскрытия своих задатков и способностей, обязан воспитывать его, исходя из уровня, до которого его следует поднять. По мнению Г. Ноля, понимать человека с позиций сегодняшнего существования – значит ограничить, зафиксировать его в некотором устойчивом состоянии, исключить развитие способностей, не заметить одаренности, отвергнуть позитивную возможность самосовершенствования, перспективы будущего. Это фактически не только закрывает подход к педагогическому пониманию человека, но и кладет конец всякому воспитанию.

Дальнейшее развитие педагогическая антропология получила в разработке немецкого философа Хельмута Плеснера (1892–1985). Он не только определил методологическую основу антропологической педагогики, но и предпринял попытку подвести под эту основу воспитательное содержание. С этой целью он обращается к анализу бытия ребенка и рассматривает, в частности, детский плач и смех как особые антропологические факторы «открытости» ребенка всему миру.

Наиболее доскональное применение подхода Х. Плеснера к обоснованию проблем воспитания, к содержательному наполнению антропологического принципа было осуществлено после 1945 г. немецким философом и педагогом Отто Фридрихом Больновом (1903–1991) и его учениками.

Идеи Больнова формировались в русле «философии жизни»; в плане согласия и несогласия с нею в решении проблемы человека. В главном, полагает Больнов, «жизнь» является «выходом из антиномии между субъективностью живого и объективностью устойчивых форм», благодаря этому в качестве фундаментальной проблемы определяется «сущность, человеческого существования». Путь решения этой проблемы, считал Больнов, наметил философ-просветитель Фридрих Генрих Якоби (1743–1819). Речь идет о конкретных формах человеческого отношения к жизни: смирении, благоговении, общности, в которых конечность человеческого бытия находит «твердую основу». Эта тематика определила своеобразие философско-антропологических исследований Больнова, начиная с работы «Сущность настроений» (1941) и кончая последним изданием «антропологической педагогики» (1983).

Основополагающими принципами антропологической концепции Больнова стали плеснеровский принцип «неизмеримости» человеческого бытия и принцип, определяющий значимость социальных отношений – «целое предшествует части». Больнов находит точки соприкосновения немецкой «философии жизни» с немецким экзистенциализмом в оригинальной постановке воспитательных проблем. Глубинное родство двух линий философствования было обнаружено в разработке вопросов специфической сферы жизнедеятельности – воспитания. Многие дела Больнову работа по подготовке к изданию девятого тома собрания сочинений В. Дильтея, посвященного проблемам педагогики (1934). Однако попытка преодолеть релятивизм философии жизни привела его к

радикально противоположному понятию «экзистенции». «Экзистенция, согласно Больнову, всегда означает «последний», «глубинный», «абсолютный» уровень человека, который выражается в крайних, острейших формах опыта личности. В отличие от традиционных форм экзистенциализма Больнов утверждает, что истинная экзистенция открывается не в одиночестве «Я», но только во встрече с другим, с «Ты».

Философская антропология перебирает эмпирически данные ситуации человеческой жизни (радость, печаль, страх, вдохновение, труд, совесть, различные типы общения и познания и т.д.) и воспринимает их как достоверные, точные, истинные свидетельства некой новой, уникальной, неизвестной нам целостности, которая проявляется только через человеческую жизнь. Антропологическое познание касается только отдельных человеческих стремлений, настроений, жизненных ситуаций.

Проблема воспитания у Больнова превращается в основополагающую проблему экзистенциальной философии. Тема книги «Экзистенциальная философия и педагогика» (1959) непосредственно открыта возможности для нового концептуального подхода к воспитанию. Экзистенциальные феномены рассматривались через призму воспитания и благодаря воспитанию получали свое истинное звучание. Больнов усомнился в плодотворности для педагогики принципа устойчивости жизненного пути человека и столь же устойчивых способов воспитательной работы с ним. Впервые была поднята проблема неустойчивых форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей: Так взаимосвязь «позитивного экзистенциализма» Больнова и педагогики открыла новую грань в педагогике, показала экзистенциальный уровень воспитательного процесса.

Анализ отдельных проявлений неустойчивых форм воспитания, таких, как кризис, увещание, совет, встреча, риск, неудача и т.д., демонстрирует собственно проблематику антропологической педагогики Больнова. Одна из важнейших неустойчивых форм, имеющая особое значение для воспитания, – это кризис. Кризис нарушает привычный стиль жизни, привносит неожиданные повороты в ее плавный ход. Кризис – удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности; хотя в результате кризиса часто обнаруживается и не очень привлекательная сторона конкретной человеческой жизни, но только благодаря этому совершается в дальнейшем очищение и обновление жизни человека. Так что кризис, в известном смысле, выступает сущностным, неотъемлемым качеством человека и обнаруживает тем самым свою устойчивость и постоянство в структуре бытия. Кризис личности несет на себе и педагогическую функцию. Воспитатель должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен пытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его, но, ни в коем случае не использовать силу кризиса воспитанника в своих собственных целях. Задача педагогического воздействия сводится к тому, чтобы показать воспитаннику перспективы обновления, выход к» новому началу и к новой основательности жизни».

Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция непосредственно вытекает из желания выйти обновленным из кризисной ситуации. Поэтому критика, согласно Больнову, является внутренней, сущностной чертой индивидуальности, стимулирующей переход от несовершенства к зрелости. Педагогика, таким образом, приобретает характер движения к» первоначальным силам» человека.

Теоретически и практически в XX в. вопросы педагогической антропологии разрабатывала итальянский педагог и врач Мария Монтессори (1870–1952). Высказывания Монтессори, касающиеся проблем антропологии, встречаются во многих ее произведениях, но только «Антропология» целиком посвящена этому вопросу. Согласно ее взглядам на проблему антропологии, человек представляет собой один из видов живых существ – личность, ориентированную на общество, и творение Бога, а также существо, которому свойственны различного рода отклонения.

По Монтессори, ребенок – «носитель» процесса собственного развития. Органический рост и созревание, а также духовное развитие ребенка обусловлены изначально той «внутренней работой», которая совершается в нем в период детства. Проявление ребенком активности Монтессори связывает с предоставлением ему свободы, означающей, прежде всего возможность развиваться по своим внутренним законам, возможность и умение быть созидателем самого себя, совершать внутреннюю работу по саморазвитию. При этом Монтессори подчеркивает, что предоставить ребенку свободу – не значит отказаться от помощи педагога, воспитания дисциплинированности.

В соответствии с педагогикой Монтессори, чтобы содействовать саморазвитию ребенка, необходимо, прежде всего подготовить окружающую дидактическую среду, побуждающую его к проявлению активности. Подготовленная среда призвана стимулировать такой характер психического развития каждого ребенка, который соответствует его индивидуальным субъектным возможностям. Посредством самостоятельной работы с оснащающей среду целесообразно подготовленным дидактическим материалом ребенок приходит к усвоению знаний, формированию умений и навыков, к осознанию своих собственных сил, к переживанию чувства удовлетворенности от процесса и результата собственной деятельности.

Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и в случае необходимости направляет деятельность ребенка. Учитель учит детей учиться.

Смысл позиции педагога Монтессори видит в содержании просьбы ребенка, обращенной к учителю: «Помоги мне сделать это самому».

В основу гуманистической педагогикой Монтессори положено рассмотрение детства как самоценного периода человеческой жизни, в котором культурное развитие ребенка слито с его органическим созреванием.

Важной новацией Монтессори стали разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность; на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Понимая процесс развития индивида достаточно узко, преимущественно как гимнастику органов чувств и двигательных возможностей ребенка, Монтессори достигла здесь прекрасных результатов. Однако, целенаправленно и односторонне развивая у детей зрение; слух, осязание, органы вкуса и обоняния, Монтессори пришла к абсолютизации натуралистического подхода к ребенку и явной недооценке философии, что привело к нарушению целостности восприятия ребенка, к игнорированию его психических возможностей, наиболее ярко проявляющихся; как известно, в детской игре.

Первый практический шаг по пути реализации идей Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863–1943). Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ Монтессори.

В заключение несколько слов о высочайшем гуманизме и глубокой антропологической сущности педагогики Януша Корчака (Г. Гольдшмидта) (1878–1942), польского педагога, писателя, детского врача и общественного деятеля; который не предал своих воспитанников перед лицом смерти и пошел с ними в газовую камеру, хотя и мог спасти свою жизнь. Исходный тезис его педагогической концепции - ребенок и его благо, вера

в силы, добрые начала и разум ребенка, вера в человека. Корчак утверждал идеи полнотности ребенка как человека и личности. Цель воспитания – полное, свободное, гармоничное развитие способностей каждого конкретного ребенка, формирование его личности в духе идеалов добра, свободы и красоты.

Сутью воспитательной системы Корчака было пробуждение в ребенке потребности к самопознанию, самоконтролю, самоусовершенствованию. Расти и воспитываться ребенок должен в атмосфере, доброжелательности и доверия, защиты от насилия. Корчак настаивал на том, что ребенок с самого начала своей жизни – человек и было бы глубокой педагогической ошибкой считать, что педагогика – это наука о ребенке, а не о человеке.

Таким образом, западноевропейская философская мысль постоянно и неуклонно выходит на понимание и объяснение вопросов педагогики и человека в образовательно-воспитательном взаимодействии.

Развитие антропологических идей в России XIX в.

Для русской философии в целом, несмотря на значительные различия между отдельными мыслителями и направлениями в понимании природы человека, характерно тесное единство гносеологического и этического аспектов антропологического принципа. Уникальность человека русская антропологическая философия усматривала в таких фундаментальных определениях его сущности, как изначальность целостности и гармоничности (всеединство) человеческой личности, свобода и нравственное достоинство, способность к саморазвитию и творчеству, внутреннее единство с миром людей (соборность) и миром природы (космичность). Эти сущностные черты не являются результатом исторической или индивидуальной жизни человека. Они – априорное основание бытия каждой отдельной личности. Отсюда своеобразие антропологического принципа в русской философии; заключающееся в том, что все ключевые проблемы человека рассматриваются под этико-онтологическим, экзистенциально-метафизическим углом зрения.

Философско-педагогические установки ясно просматриваются не только в работах В.С. Соловьева, Н.И. Кареева, К.Н. Леонтьева, А.С. Жомякова и других, но и в художественных произведениях русских писателей: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, К.С. Аксакова. В то же время такие педагоги, как К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, А.Л. Громачевский, П.Ф. Каптерев; П.Ф. Лесгафт, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, обнаруживают осознанное стремление подвести под свои педагогические взгляды широкое теоретико-методологическое основание, исходящее из философского взгляда на человека и его природу.

Концепцию воспитания революционно-демократического течения XIX в. в России называют социально-антропологической (М.А. Антонович, Н.А. Добролюбов, М.И. Михайлов, И.А. Пиотровский, Д.И. Писарев, А.А. Слепцов; Н.Г. Чернышевский, А.Л. Щапов и другие). В этом направлении ее сторонниками делалась попытка соединить воспитательный идеал с отчетливо выраженными социальными задачами воспитания и представлением о гармонически развитой личности, которые сливались с целью воспитания революционера – борца за счастье народа.

Воспитание должно подготовить личность к активной политической деятельности как истинно человеческому способу бытия, насыщенному нравственной героикой, экзистенциальным выбором и мужественным самоопределением, катарсическим самопожертвованием за «правое дело».

Идеал «нового человека» в русском революционном радикализме не был только идеологическим лозунгом политического движения. Он являлся органичной частью, целостной философско-педагогической концепции, исходящей из позитивистские трактуемой природы человека.

Это особенно четко отслеживается в работе Николая Гавриловича Чернышевского (1828–1889) «Антропологический принцип в философии», сыгравшей в развитии теоретического фундамента революционно-демократической педагогики роль программного документа. Проблему формирования личности он рассматривал на основе собственной трактовки антропологического материализма Л. Фейербаха. Человек формируется совокупностью биологических и социальных факторов. Отдельные качества личности развиваются под влиянием экономических условий, общественных институтов, литературы, семьи и школы. Наследственность в становлении личности большой роли не играет. Задача воспитания «новых людей» предполагала гармоничное соединение духовного и физического развития личности.

Попытку создания целостной концепции воспитания с более широких, культурно-антропологических позиций можно найти в русской либерально-демократической педагогике. Ее представители Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров и другие выдвинули идею общечеловеческого воспитательного идеала, в котором нормативные качества личности воплощают общие определения человека как культурного существа.

Так, Николай Иванович Пирогов (1810–1881), резко возражая против сословно-специального образования, писал, что все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми. Общество больше нуждается не в купцах, чиновниках, священниках, плотниках и т. д., а в свободных, мыслящих, честных и ответственных гражданах. В понимании воспитательного идеала у Пирогова отчетливо наметилось свойственное либерально-демократическому направлению соединение гражданско-правовых и нравственно-этических качеств личности. Воспитание провозглашается радикальным средством спасения человеческой сущности общества. Причем действенность этого средства зависит целиком от самой личности. Воспитание не сводится к некоторой педагогической модели, закрепленной обществом, но выражает подлинный процесс человеческого совершенствования, включая общественную сферу жизни.

Определяя значимость и своеобразие поднимаемых Н.И. Пироговым вопросов воспитания как вопросов самой жизни, его последователь К.Д. Ушинский очень точно отметил, что он первый в России взглянул на воспитание с философской точки зрения и увидел в нем не только вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни».

Сходные взгляды, высказывал Петр Григорьевич Редкин (1808–1891), отдававший приоритет общечеловеческому образованию перед сословно-классовым и профессиональным. При этом Редкин большое внимание уделяет антропологическому обоснованию целей воспитания и обучения, их соответствию истинной природе и сущности человека. Человеческая природа, полагает он, проявляется и в стремлении ребенка к развитию. Поэтому задача педагога – создать благоприятные условия для совершенствования воспитанника и научить его самостоятельно и творчески строить собственную личность. Общекультурную цель воспитания он формулирует как такую, которая требует стараться воспитывать так, чтобы воспитанник постепенно все более приобретал способность быть собственным воспитателем. Для России 1860-х гг. социальная значимость задачи разработки педагогической науки состояла, во-первых, в необходимости научного обоснования начал, принципов, путей, перспектив, методов, средств перестройки школы; во-вторых, в педагогическом просвещении общественного сознания; в-третьих, в уяснении сущности воспитания как социального явления, в уяснении статуса педагогики как социальной науки, в обосновании возможности педагогики стать подлинной наукой и ее права как науки на самостоятельное существование. Среди ученых-педагогов существовало множество концепций воспитания, но не было стройной науки о воспитании. Одни отдавали предпочтение отвлеченному философствованию, создавая

умозрительные конструкции, другие отрицали необходимость философского обоснования педагогики, толкая ее тем самым на путь эмпиризма; третьи принижали роль общественного характера воспитания как одного из основных факторов развития личности и исповедовали индивидуализм в качестве, идеала воспитания; четвертые отрицали наследственность, внося в воспитание элементы волюнтаризма; пятые же, напротив, утверждали приоритет наследственности, признавая бессилие воспитания.

Но только Ушинский вслед за Пироговым, определяя суть воспитания, последовательно обратился к тому, на кого, собственно, и направлено воспитание, – к человеку. Тем самым была осуществлена идея создания педагогической антропологии на основе соединения результатов педагогической практики, личного опыта педагогов и, главное, всесторонних знаний о ребенке – человеке как предмете воспитания.

Тема 3

НАУЧНЫЕ КОНЦЕПЦИИ, КОТОРЫЕ ВНЕСЛИ ВКЛАД В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Значение научного наследия К.Д. Ушинского для формирования педагогической антропологии. Модель человека по К.Д. Ушинскому. Представления К.Д. Ушинского о врожденных органических и душевных стремлениях человека. Гуманистичность педагогической антропологии. Концепция человека в гуманистической антропологии.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Антропологическая философия воспитания К.Д. Ушинского

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870/71) в своем великом труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» исследует эффективные пути воспитания растущего и развивающегося человека, разрабатывая одновременно физиологическую, психологическую и духовную антропологию. Известные всем слова Ушинского: чтобы воспитать человека во всех отношениях, надо его познать во всех отношениях – указывают на познание человека в целом, на поиск путей такого познания, на появление интегративной науки о человеке. Эта теория подлинно философская, поскольку речь идет не о воспитании в узком смысле, школьном по преимуществу, но о всеобъемлющем воспитании, охватывающем человека, природу и обстоятельства существования, историю и культуру.

Школа, воспитатель и наставники *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека... столь же сильными, а может быть, и гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом, природа и история в обширнейшем смысле этих обширнейших понятий.

Необходимость философской обоснованности воспитания осознается Ушинским так же, как и невозможность найти приемлемые варианты философского подхода в современных ему течениях (немецких метафизических и английских позитивистских). Философский взгляд русского человека на воспитание рождается не только при согласии или несогласии с какой-либо западной философской школой, но в первую очередь исходя из горестной практики русско-бюрократического стиля воспитания с его методами формального отчуждения смысла воспитательной деятельности в» программу или устав» «бдительный надзор» за его соблюдением, методами гонения «какого-нибудь

направления» и всепоглощающим администрированием воспитания. Но, по его мнению, в сфере воспитания нет другого средства проводить ту или иную идею, кроме убеждения.

Искреннее понимание и проникновение в суть русской воспитательной действительности не только выступают наиболее мощной предпосылкой, но и определяют практически-социальный характер философии воспитания Ушинского. Она антисхоластична, чужда метафизическому отвлечению или позитивистскому схематизму, направлена на создание такой среды в обществе, в которой бы свободно, глубоко и широко, на основании науки, формировались педагогические убеждения. Путь реализации педагогических принципов Ушинского предполагает наличие философской основы, которая благотворно сказывается на формировании педагогических идей и убеждений воспитателя, хотя это воздействие и не всемерно. Развитие философии воспитания в первую очередь исходит из природного фактора, в полной мере выступающего объектом научного знания.

Оценивая значение грандиозного труда Ушинского, отечественный историк педагогики В.Я. Струминский писал, что его книга удовлетворила потребность, давно назревшую в русской педагогике; она оказалась первой научной работой, подведившей научные психологические основы под воспитательную работу.

К.Д. Ушинский определил высшей целью воспитания всестороннее развитие личности, формирование гармоничных взаимоотношений личности и общества. Цель воспитания должна быть взята из потребностей, порождаемых общественной жизнью, и тем самым, по мнению Г. Ананьева, он перенес в педагогику «антропологический принцип», который означал признание целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы, сочетания умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием и обеспечением здоровья.

Поставленную перед собой задачу Ушинский намеревался реализовать в трех томах книги. Первый том он посвятил анализу психофизиологических основ познавательной деятельности, результаты которого считал необходимым применить к дидактике. Педагогическая антропология, по убеждению Ушинского, должна начинаться с физиологии и гигиены, с исследования фактов и факторов, характеризующих здоровое, нормальное развитие человеческого организма. Он намеревался изложить немногочисленные физиологические данные и весь процесс «познавания», начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Второй том касается психофизиологических особенностей эмоциональной и волевой сфер, что имеет большое значение для воспитания. Ушинский рассматривает процессы душевных чувств (удивление, любопытство, горе, радость и т.п.); оканчивая тем свою индивидуальную антропологию.

В третьем томе Ушинский намеревался изложить педагогические меры и правила, которые вытекают из анализа законов психофизиологической деятельности. Однако преждевременная смерть ученого оставила эту задачу невыполненной.

Основой теоретических воззрений Ушинского является убеждение; что для успешного осуществления педагогического процесса необходимы специальные знания. «Почти все признают, – пишет он в предисловии к своей книге, – что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания».

Педагогику Ушинский называет, прежде всего, искусством, потому что она не изучает того, что есть, но только указывает на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства достижения желаемого. Она не наука, но, будучи самым обширным, сложным, самым высоким и самым необходимым из всех искусств, должна

опираться на множество обширных и сложных наук. Педагогика не может ограничиться только собранием правил воспитательной деятельности.

Собрание знаний о человеке, необходимых или полезных для педагога, Ушинский предлагает называть педагогикой в обширном смысле, отличая ее от собрания воспитательных правил – педагогики в тесном смысле.

В то же время он считал, что нет ни одной отрасли знаний, которая в той или иной степени не касалась бы человека, не имела бы к нему прямого или косвенного отношения. Различные науки, учитывая многогранность человека, изучают какую-либо сторону его существа и деятельности. Педагогическая же деятельность требует многосторонних знаний, и будущие учителя, по мнению Ушинского, должны получать серьезную «антропологическую» подготовку. Для этой антропологической подготовки он и делает попытку создания педагогики в обширном смысле – педагогической антропологии, синтезированного научного знания о человеке, необходимого для педагога.

Ушинский формулирует основной принцип своей педагогической антропологии, считая, что, прежде чем приступить к изучению педагогики в узком смысле, как собрания правил педагогической деятельности, педагог должен узнать все о предмете своего воспитательного воздействия – о человеке. «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике», – считал Ушинский. Среди главных источников своей педагогической теории он выделяет психологию и физиологию, подчеркивая особую роль психологии.

Понятия организм и развитие Ушинский положил в основу своей трактовки сущности процесса воспитания. В понятии организм человек рассматривается им как единое психофизиологическое существо, в котором духовная и физическая стороны находятся в неразрывной связи и взаимовлиянии. При этом воля человека является могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело.

Понятие развитие определяло взгляд на ребенка как на непрерывно развивающееся и изменяющееся существо, наделенное от природы рядом задатков и способностей. Но в какую сторону пойдет развитие этих задатков и способностей, и разовьются ли они вообще, зависит в первую очередь от условий жизни и от воспитания, базирующегося на знании законов духовного и физического развития личности.

Представление о человеке как развивающемся и совершенствующемся существе является основой и всей педагогической системы Ушинского, и педагогической антропологии.

Каждый организм, хотя и подчиняется общим законам развития, представляет собой индивидуальность, а средства и факторы воспитания разнообразны, следовательно, и процесс воспитания должен быть диалектическим процессом, в котором воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка, условия его жизни, чтобы найти педагогическую меру, действенную для данного воспитанника.

Ушинский был уверен в том, что необходимо распространять между воспитателями разнообразные антропологические знания, а для этого следует открыть специальные педагогические факультеты. Целью педагогического факультета должно было бы стать изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. Исходя из этого, Ушинский предлагает называть эти факультеты антропологическими и считает создание подобных факультетов делом необычайной важности.

Ушинский не назвал свою книгу ни психологией, ни педагогикой. Значительно опередив свое время, он создавал не существовавшую ранее область познания, находящуюся на стыках педагогики и различных наук о человеке.

Произведение К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» – первая попытка построения целостного знания о человеке, не

имевшая аналога в мировой педагогической литературе. Однако новая отрасль науки – педагогическая антропология – после смерти Ушинского не появилась. В дальнейшем педагогическая антропология стала развиваться в контексте развития педагогики. Но труд Ушинского стимулировал появление таких научных дисциплин, как гигиена воспитания и обучения, возрастная и педагогическая психология.

Наиболее заметными с точки зрения развития антрополого-педагогических идей после К.Д. Ушинского стали статьи И.И. Мечникова «Воспитание с антропологической точки зрения» (1884) и П.Ф. Лесгафта «Антропология, и педагогика» (1889). Их авторы видели проблему становления педагогики как подлинной науки о воспитании в том, что она не опирается на всесторонние знания о человеке, что в педагогике отсутствует антропологическая составляющая.

Врач Илья Ильич Мечников (1845–1916) говорил о необходимости антропологического обоснования воспитания. В своей статье; определяя задачи педагогики, он писал, что роль практической педагогики должна состоять в поиске условий, подходящих для различных стадий развития ребенка, и в приложении этих условий к гармонизации развивающегося существа и окружающей его природы. Антропологический подход к воспитанию у Мечникова выражается в знании педагогических особенностей воспитуемого и умения окружать ребенка обстановкой, наиболее для него соответствующей.

Имя педагога мирового значения Петра Францевича Лесгафта (1837–1909) специалисты связывают с достижениями в области физического воспитания. Однако его взгляды на развитие личности ребенка столь многоаспектны, что интересны и психологам, и специалистам в области методики обучения и воспитания. В постановке проблемы развития личности ребенка он опередил многих отечественных психологов и педагогов.

Будучи по образованию медиком, Лесгафт увлекался педагогикой, и долгое время собирал материалы для своей работы «Задачи антропологии и методы ее изучения». Он подчеркивал, что познать человека, направить и оценить его действия мы можем только тогда, когда, понимая строение и функции его организма, хорошо будем знать влияние на него всех внешних условий, как физических, так и нравственных. Опираясь на знание физиологии, психологии и философии, Лесгафт пришел к выводу, что общей целью воспитания и образования должно стать всестороннее развитие деятельности человеческого организма. Антропология в решении данной задачи обладает большими возможностями. Но не антропология, занимающаяся описанием и изучением человека как биологического вида, а антропология как наука о человеке и условиях, необходимых для его правильного развития. С помощью антропологии «необходимо выяснить законы роста и развития человека, условия развития его темперамента, типа характера, необходимо выяснить значение наследственности, а также физические, умственные и нравственные его отличия по возрасту, полу, местности и условиям жизни. И по мере того как распространятся в обществе основанные на этих научных данных понятия о природе ребенка, об условиях, необходимых для правильного его развития, – по мере этого... будет исчезать произвол при воспитании и будет укореняться уважение к его личности».

Антропология как наука об индивидуальных и социальных свойствах человека и о его изменчивости под влиянием окружающей среды, по мнению Лесгафта, может быть единственной и главной опорой педагогики, основанием педагогического дела, без нее немислимо воспитание.

«Особенно охотно занимаются в педагогике внешней стороной, методикой, и даже существуют педагоги, которые полагают, что в методике вся суть воспитательного и школьного дела, – пишет Лесгафт. – Единственной опорой педагогики может быть антропология как наука. Без изучения и понимания обусловленных истин, лежащих в основании постройки и отправления молодого организма, немислимо воспитание; а всякая истина, добытая при этом изучении, непременно явится самым драгоценным вкладом в

педагогику и будет содействовать уменьшению произвола и большей неприкосновенности личности ребенка. Необходимо, чтобы с малолетства человек приучался к признанию личности и к уважению ее неприкосновенности; всего яснее он поймет значение личности в том только случае, если он сам от близких людей не подвергался личным оскорблениям или произволу, а приучался рассуждением отдавать себе отчет во всех своих действиях, относящихся к личности других».

Лесгафт не употребляет термина «педагогическая антропология». Он говорит о необходимости применения антропологии и антропологических наук в деле воспитания, об антропологии как опытной базе, науки о воспитании, основе педагогики. Тем не менее взгляды его соотносятся с взглядами Ушинского и составляют основу гуманной педагогики.

С именем анархиста Петра Кропоткина (1842–1921) связано выдвижение и утверждение в отечественной, да и в мировой социально-философской мысли целого комплекса плодотворных идей. Среди них критика уродливой централизации, обоснование роли народной инициативы, антропологическое обоснование тенденций к взаимопомощи в человеческом обществе, широкое понимание роли кооперации не только в социально-экономическом, но и в более широком плане – как проявления закона взаимодействия людей во всех сферах жизни, в том числе в воспитании и образовании.

Основной идеей теоретической и практической деятельности Кропоткина было признание личности как основы бытия и познания.

По мысли Кропоткина, ничего в обществе не должно совершаться с помимо человека, вопреки его воли, потребностям. Иначе говоря, никакие кабинетные планы, начинания и проекты не могут осуществляться путем насилия над людьми. Чтобы предотвратить формирование пассивных, равнодушных людей, способных лишь заучивать сообщенные им сведения, необходима, по его убеждению, перестройка всей системы среднего и высшего образования с целью замены «технического образования» интегрально-полным. Здесь философско-антропологический подход, исходивший из целостности человеческой личности, выражен предельно четко.

Одной из самых сложных проблем, которые решались русскими философами, занимавшимися проблемами образования, и мыслящими в духе антропологизма педагогами, была проблема соотношения светского и религиозного образования. В решении ее проявился широкий спектр подходов, тенденций и оценок. В основе педагогического решения каждой тенденции лежали определенные философско-антропологические установки. Официальная педагогика опиралась на религиозно-идеалистические и богословские концепции (К. Победоносцев, Д. Толстой). Другая тенденция – установка на светское образование (В. Вахтеров, К. Вентцель, П. Лесгафт, Д. Менделеев, К. Ушинский). Третья тенденция – широкий спектр философских воззрений, ориентированных на синтез светского и религиозного образования (П. Флоренский, В. Розанов, Л. Толстой, Н. Пирогов, М. Демков и др.). Данные естественных и гуманитарных наук, по мнению представителей этой тенденции, должны быть дополнены, нравственными принципами, опирающимися на религиозную веру.

Поиски антропологических оснований организации образования осуществлялись и в нетрадиционных теологических формах. Наиболее глубокая разработка религиозной антропологии была осуществлена Виктором Кеановичем Несмеловым (1863–1920) – профессором Казанской духовной академии в конце XIX в. О его роли Н. Бердяев писал, что Несмелов – самое крупное явление в русской религиозной философии, вышедшее из духовных академий. По своей религиозной и философской антропологии он интереснее В. Соловьева, но в нем нет универсализма последнего. Несмелов формулирует задачу своей концепции как разработку антропологического доказательства бытия Бога. Идею Бога следует искать не в объективном мире, а в человеке, в его духовном мире, в его нравственных стремлениях.

С. Булгаков, К Бердяев, С. Франк были убеждены, что вера в Бога занимает значительное место в душе простого крестьянина, рабочего, ремесленника, человека умственного труда, что эта вера связана и с основами нравственности, и с отношением к труду, к природе, к ценности человеческой жизни. Если мгновенно лишить человека этой веры, ничем ее не заменив, то это может привести к последствиям пагубным, часто необратимым. Антропологические корни религии, ее антропологический опыт духовного общения, воспитание терпимости, человеколюбия, чувств покаяния, очищения души необычайно ценны. Они далеко не в полной мере восполняются светскими формами. Русские философы и педагоги рубежа веков сумели преодолеть упрощающие крайности – и ортодоксально-богословскую тенденцию всего исторического процесса, и примитивный атеизм, отрицающий роль религии. Они поняли место религиозного сознания в духовной жизни народа, нисколько не преувеличивая авторитет официального православия, не создавая иллюзий относительно прочности и осознанности религиозных убеждений в русском народе.

Гуманизация педагогики и развитие идей педагогической антропологии в России XX в.

Лучших представителей педагогической науки начала XX в. объединяли идеи и стремления общечеловеческого значения: вера в силы и потенциальные возможности самореализации индивида, умение учитывать и определять психофизиологические особенности ребенка, чуткое отношение к интересам и потребностям детей, анти авторитарные методы педагогического воздействия и многое другое.

В разработку проблем экспериментальной педагогики и педологии включились известные психологи, педагоги, физиологи, гигиенисты: П.П. Блонский, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, А.П. Болтунов, М.М. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.П. Нечаев, Г.И. Россолимо, Л.С. Выготский, М.Я. Басов, П.Ф. Лесгафт, Ф.Ф. Эрисман и др. Идея всестороннего изучения человека, выдвинутая К.Д. Ушинским, усилиями отечественных ученых, представителей разных научных направлений легла в основу комплексного человековедения. Развитие гуманистических идей в отечественной науке этого периода проанализировано современными исследователями М.В. Богуславским, Е.Г. Ильяшенко, Г.Б. Корнетовым, В.Б. Куликовым, В.В. Чистяковым и другими в ряде их работ и представляет следующую картину.

Живой интерес к личности ребенка, присущий российской педагогической традиции в целом, с наибольшей силой проявился в начале XX в. В это время отечественными учеными-педагогами и учителями в результате плодотворного творческого поиска была сформирована гуманистическая научно-педагогическая концепция.

Развернутая характеристика причин яркого интереса к педагогике в начале XX столетия была дана Е. Лозинским, отмечавшим, что все признаки, накопившиеся еще в конце XIX в., свидетельствуют о том, что настоящее столетие будет столетием «педагогическим», т.е. что вопросы о целесообразном воспитании ребенка, о радикальном оздоровлении материальных и духовных основ общества займут самое почетное место в ряду других проблем. Педагогическая мысль получает с каждым днем все более широкий размах, все более глубокий характер. Перед воспитанием открываются невиданные перспективы. По убеждению педагога, именно «дитя будет центром жизни и деятельности двадцатого столетиями, все образование будет строиться «вокруг ребенка, ибо он – это будущее».

Со всей остротой задача поворота школы к ребенку как высшей ценности была выдвинута уже в 1900 г известным литературоведом и педагогом Ю. Айхенвальдом, который решительно выступил против «рокового недостатка современной школы», когда «все питомцы ее насильно подводятся под один общий уровень нравственного и

умственного шаблона». Он призывал «попытаться ввести новый дух в школу, с нее начать, из нее во имя индивидуальности изгнать рутину и бесцветное однообразие». По его убеждению, «учебные программы, строго-обязательные и заранее разлинованные на правильные клеточки отдельных предметов, требуют всего от всех и для разнообразия интеллектуальных вкусов и наклонностей не дают почти никакой свободы». Не ограничиваясь постановкой проблемы, Ю. Айхенвальд предложил ряд подходов к созданию гуманистически ориентированной школы. Главное внимание обращалось на установление «свободного взаимодействия индивидуальности учителя с индивидуальностью учеников на основе их разумных и добрых отношений, наполненных простою и человеческою жизненностью; взаимоуважением друг к другу». Важнейшей задачей школы ставилось выявление индивидуальных склонностей учащихся и их развитие в атмосфере «широкой свободы», т.е. в условиях лично ориентированного образования. Он предложил новые формы и методы образования в педагогическом процессе: придание обучению проблемного эвристического характера (ребенок как «существо спрашивающее»); возможность самому ученику создавать и изменять образовательную программу в соответствии со своими актуальными потребностями и интересами; стимулирование познавательного интереса ученика к предмету, вызывающему у него наибольшее влечение как проявление «свободного выбора его любознательности». В качестве конкретных методических приемов предлагалась работа в малых группах, организация «живых бесед», дискуссий, проблемных лекций, экскурсий. Все это, по убеждению Ю. Айхенвальда, может превратить школу в «цветущий оазис», а ученики такой школы, перейдя в жизнь, окажут на нее «сильное положительное влияние», способствуя ее гуманизации.

Призывы перейти от школы, «уничтожающей в детях всякую самобытность, самостоятельность, подавляющей задатки и способности, разрушающей идеалы и поработавшей ученика», к обучению, осуществляемому в соответствии с индивидуальными особенностями ученика и способствующему общему и всестороннему его развитию, были в самом начале XX в. широко распространены в передовой педагогической мысли. Определенное стимулирующее воздействие на усиление интереса к гуманистической педагогике оказывала прогрессивная западная школа, развивавшаяся в инновационном русле «нового воспитания» и носившая опережающий по отношению к российской педагогике характер.

Большое влияние на становление гуманистических подходов к образованию оказали перспективные и значимые достижения начала XX в. в сфере педагогической психологии, в частности экспериментальной психологии и экспериментальной дидактики (А. Лазурский, А. Нечаев, Н. Румянцев, И. Сикорский). Благодаря исследовательской деятельности российских ученых-психологов педагоги не только получили больше знаний о психике и физиологии ребенка, характерных для него нервных процессах, но и обрели соответствующий исследовательский инструментарий.

Значительную роль в антропологизации подходов к воспитанию сыграло учение о свободе человека Николая Александровича Бердяева (1874-1948) и его наука о возвышении личности и закономерностях внутреннего развития человека в едином процессе обучения и воспитания. Он утверждал, что специфическое человеческое бытие состоит не в приспособлении к необходимости, а в свободном творчестве недетерминированном порыве к новизне. Он отвергал не только внешнюю необходимость, но и внутреннюю духовную детерминированность, так как она уничтожает творческий порыв, не допускает новизны, не дает раскрыться во всей полноте и совершенстве человеческому духу.

В этот период складываются такие гуманистические установки:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности.

- направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);
- трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;
- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении и искренней любви;
- акцентирование важности расширения границ свободы развивающегося субъекта, с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;
- подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном процессе учения и обучения, включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Таким образом; в центр педагогического процесса выдвигалась уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития. Задачами гуманистической парадигмы являются, с одной стороны, выявление и развитие специфических особенностей детской личности, ее мотивационно-потребностной сферы, а с другой – создание и реализация условий, обеспечивающих свободное развитие ребенка в настоящем и подготовку для свободной творческой и счастливой жизни в будущем.

В соответствии с этими положениями наметились и общие подходы к формам, методам их реализации в учебно-воспитательном процессе. Предусматривалось использование исследовательского метода, создание в классе, образовательном учреждении особой нравственно интеллектуальной атмосферы, стимулирующей духовное развитие ребенка. Важная роль отводилась проблематизации изучаемого материала, его связи с жизнью, использованию различных трудовых процессов. Подчеркивалась значимость диалогового характера изучения материала, совместного поиска решения учебных задач педагогом и учеником. В противовес авторитарной педагогике, строившей, воспитание и обучение во многом на страхе и наказаниях, на монологической форме учебного процесса, выдвигалась необходимость опоры на внутреннюю мотивацию учения, стимулирование познавательного интереса, обретение учениками чувства успеха, удовлетворение от результатов своей деятельности. В гуманизации образовательной деятельности особенно подчеркивалась важность таких приемов, как театрализация и драматизация, игра, дискуссия, создание условий для самостоятельного исследовательского поиска.

В этот период, считают его исследователи (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Е.Г. Ильяшенко, Г. Б. Корнетов, В.Б. Куликов и другие), сложились следующие направления отечественной гуманистической, антропологически ориентированной педагогики.

1. Образовательно-гуманистическое направление (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, А.А. Фортунатов), акцентирующее внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, его психологизации, придании ему активно-деятельностного, творческого характера, на самостоятельном добывании учащимися знаний. Специфику гуманистической педагогики подчеркнул Н.И. Кареев, считавший, что «основная цель образования – индивидуальная, а не социальная, а в образовании не должно быть ничего, что ненужно было бы, прежде всего, самому индивидууму». Суть этого подхода выразил, Петр Федорович Каптерев (1849–1922), убежденный в том, что «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т. е. когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития и лишь будет, по мере средств и возможности, помогать этому процессу».

Продолжая мысль К.Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека для его воспитания, П.Ф. Каптерев считает, что разумная деятельность педагога может истекать только из обстоятельного знания свойств данной личности, без чего невозможно воздействовать на нее в истинно педагогическом смысле. Правильное и естественное воспитание, по его мнению, есть воспитание индивидуальное, отвечающее потребностям и свойствам конкретного воспитуемого. Следовательно, необходимо изучать и наблюдать свойства воспитанника. Педагог должен «знать того, с кем он имеет дело», тем более что берется он за воспитание ребенка не в момент его рождения, а несколько лет спустя, когда ребенок под влиянием окружающих лиц приобретет много навыков, стремлений, желаний. Поэтому, уверен педагог, нельзя приступать к воспитанию, не изучив воспитанника, а это, по его мнению, «трудная антропологическая задача».

Вслед за К.Д. Ушинским П.Ф. Каптерев убежден, что каждый педагог должен быть антропологом, т.е. знать всестороннее развитие человеческой личности; он должен быть знаком с психологией, физиологией, историей культуры и биологией. Хорошими педагогами могут быть только люди широкого, основательного образования, опирающиеся на антропологию.

2. Социально-гуманистическое направление (С.Т. Шацкий, Н.А. Рубакин и другие), согласно которому гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления достигались через создание особой культурной, как правило, внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствовало ее социализации, воплощению в жизнь идеи целостного подхода к детской личности. Важнейшей заслугой Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934) и коллектива его единомышленников в дореволюционный период явилась удачная попытка соединить целенаправленную образовательную и воспитательную деятельность с гуманизацией окружающей среды, прежде всего сложившихся в ней отношений. Ведущими принципами социально-гуманистического направления, наиболее полно представленными в книге С.Т. и В.Н. Шацких «Бодрая жизнь» (1914), выступали: открытость школы к окружающей среде, организация тесного взаимодействия с ней, построение образовательного процесса с учетом традиций, менталитета крестьянской среды; стимулирование активно-деятельного подхода воспитанников к организации своей жизни; пристальное изучение реальных интересов и потребностей детей, глубокое уважение к личности ребенка как основа гуманных отношений между педагогами и детьми.

С.Т. Шацкий видел источник развития ребенка не в генетических задатках, а в той социальной экономической среде; в которой происходят его формирование и воспитание. Развивая идею Ушинского о сильном влиянии на человека «непреднамеренных воспитателей» С.Т. Шацкий призывал не сбрасывать со счетов воздействие социума, а использовать в педагогической работе то наиболее ценное, что в нем есть. Не биологическая, а социальная наследственность, под которой С.Т. Шацкий понимал нормы, традиции, обычаи, передаваемые из поколения в поколение, является главным детерминирующим фактором поведения человека. Поскольку цели воспитания определяются не только потребностями государства и общества, но и пространством, временем, в которых происходит формирование личности, а также индивидуальными особенностями личности, успех в достижении этих целей напрямую зависит от глубокого знания природы воспитуемого. Целостное анатома-физиологическое, психологическое социальное знание школьника, по мнению С.Т. Шацкого, является фундаментом для создания эффективной воспитательной системы. Поэтому изучать ребенка надо целостно, эмпирически наблюдая не только за его психическими процессами, но и за обстановкой, в которой проявляются эти процессы, учитывая влияния, сопутствующие детской жизни. Только целостное исследование образовательного процесса в естественных условиях обучения и

воспитания позволяет получить объективное представление об отношениях между детьми, их переживаниях, мыслях, чувствах.

Призыв К.Д. Ушинского изучать человека воспитуемого, «каков он есть в действительности», С.Т. Шацкий понимал как опытное, эмпирическое изучение ребенка в естественной обстановке жизни и учебы. Школа представлялась ему лабораторией, в которой процесс воспитания органически сочетается с исследованием происходящего. Идея К.Д. Ушинского о необходимости специальной, антропологической подготовки педагогов нашла отражение в мысли С.Т. Шацкого о том, что учитель должен быть не только преподавателем новых знаний, но и исследователем ребенка и окружающей его среды, он обязан уметь изучать конкретные условия жизни ребенка в семье в детском обществе исследовать опыт детей, их мотивы и потребности.

Отличительной чертой теоретика самообразования этого периода Николая Александровича Рубакина (1862–1946) было выдвижение среды на первый план воспитания как его движущей силы. Педагогика, по его мнению, всегда строится на основе представлений о настоящем и будущем общества, к жизни в котором воспитание готовит новые поколения. Цели и средства воспитания зависят от общественного мировоззрения, от исторической и социальной обстановки. Образование, и в первую очередь самообразование, стимулируемое соответствующим образом организованной средой, является важнейшим очеловечивающим фактором. Образование есть социальная акция, в ходе которой целостная личность должна обрести мировоззрение – «единое и целостное, и прочное и глубокое миропонимание». Идеи Н.А. Рубакина и других русских педагогов-социологов полностью созвучны мыслям К.Д. Ушинского о сильном влиянии, которое оказывают на воспитание человека семья, общество, народ. Ориентируясь только на социально историческое знание, деятели социологического течения, к которым принадлежал Рубакин, сужали теоретический фундамент педагогики.

Однако экономика, социология, социальная психология; история и философия истории, культурная антропология (этнография) прочно вошли в круг антропологических оснований педагогики.

3. Свободно-гуманистическое направление (К.Н. Вентцель, В. Буткевич, И.И. Горбунов-Посадов, С. Н. Дурьлин и другие) главный акцент делали на создании условий самопроизвольного развития, без насилия взрослых, доброго ребенка, достигающего самоактуализации и осуществляющего самореализацию в результате свободной творческой работы над своим собственным самовоспитанием.

Призыв Константина Николаевича Вентцеля (1857–1947) «обратить внимание на внутреннего человека, формирующегося в ребенке», означал в его трактовке создание Культа Ребенка – свободно развивающегося во всех направлениях человека, уважаемого «во всех возрастах его жизни, начиная с момента его рождения». В основе педагогической теории К.Н. Вентцеля находится разработанное им философское учение о человеке, включенном в социальную среду и космос, где центральной фигурой является познающий субъект – человек. Поэтому целью воспитания является, по словам К.Н. Вентцеля, «живой человек», т.е. «человек, у которого свободны ум, чувство и воля; человек, представляющий из себя гармоничное целое; человек естественный и нравственный»; человек, у которого с развитием собственной индивидуальности развиваются общественные чувства.

В основу теории К.Н. Вентцель положил идею – сколько детей, столько и систем воспитания, а воспитание понимается как спонтанный и организованный процесс самотворчества личности и усвоения ею этических законов. Самотворчество ребенка предполагает и включает в себя развитие как самосовершенствование его природы и индивидуальности, осуществляемое в процессе проживания жизни, и усвоение опыта человечества – обучение. Следовательно, цель воспитания заключается, во-первых, в

приближении ребенка к образцу идеальной личности; во-вторых, в реализации заложенных природой способностей. Поэтому особенности воспитания, его методы, приемы, по мнению К.Н. Вентцеля, должны определяться индивидуальностью каждого конкретного ребенка, для чего необходимо систематически изучать детскую природу. Для педагога, считал К.Н. Вентцель, на первом плане должна находиться душа ребенка, развитие каждой личности, а не урок, не достижение внешнего результата. Задача педагога – помочь ребенку самостоятельно творческим путем дойти до раскрытия законов нравственности, истины, красоты, помочь формированию самобытной индивидуальности ребенка. Это возможно при систематическом наблюдении, изучении человека воспитуемого. Все эти идеи привлекли многих педагогов, однако справедливо отмечалась надуманность и даже опасность для развивающейся личности призывов К.Н. Вентцеля и его сторонников к педагогам оставить ребенка один на один с его проблемами, по сути, самоустранившись от оказания ему совершенно необходимой поддержки.

4. Духовно-гуманистическое направление (К.П. Победоносцев, А.И. Анастасиев, М.И. Демков, В.В. Зеньковский) подчеркивало особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало усвоению им через православие общечеловеческих гуманистических ценностей истины, добра и красоты.

Гуманистические идеи этого направления были сформулированы, Константином Петровичем Победоносцевым (1827–1907) в книге «Ученье и учитель». Среди них: осуществление индивидуального подхода к ребенку как к живому существу, живущему своею жизнью, имеющему свою душу»; доброе отношение к ученику, «не портящее радость его самосознания»; построение школы на основе русских народных и семейных традиций, как «очага любви и всего светлого, духовного», имеющего также «свою душу и живущего своею жизнью». Подчеркивая первичный характер воспитания по отношению к обучению, К.П. Победоносцев особо отмечал целостный характер процесса образования человеческой личности. Однако отношение к его педагогическому наследию в отечественной историографии неоднозначное в связи с его реакционными политическими взглядами.

Педагог и философ Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962) стремился распространить на педагогику основные начала христианской антропологии, но открыто он стал разрабатывать эти вопросы связь подлинных и серьезных достижений современной педагогической мысли с тем глубоким пониманием человека, какое развивает христианство», он пришел через изучение психологии детства и проблем воспитания. Будучи учеником основателя Психологического института при Московском университете Г.И. Челпанова, профессор психологии В.В. Зеньковский огромное внимание уделял исследованиям в области педагогической психологии («Принцип индивидуальности в психологии и педагогике», 1911; «Социальное воспитание, его задачи и пути», 1918; «Психология детства», 1924; «Педагогика и психология», 1925, и др.). В замысле, построении, изложении его исследования «Психология детства» чувствуется влияние идей педагогической антропологии, заложенных К.Д. Ушинским, связь с творчеством которого В.В. Зеньковский подчеркивал позднее.

В 1934 г. он в своей книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» стремился привлечь к учению о развитии личности идеи христианской антропологии. По его мнению, плодотворное творчество в сфере воспитания возможно только при условии привлечения идеи христианской антропологии к освещению основных проблем педагогики. По мере роста психологического знания, в особенности психологии детства, педагогика, по словам В.В. Зеньковского, обнаружила в развитии личности таинственную глубину, чьи силы не находятся в распоряжении личности, поэтому вынуждена была вплотную подойти к религиозной постановке педагогических проблем. При

этом, подчеркивал В.В. Зеньковский, религиозное направление в педагогике не отрицает свободу педагогической мысли и практики, не отрицает значение экспериментальных методов и данных других наук, которыми пользуется педагогика, но оно открыто признает факт связи педагогической мысли с системой религиозных идей и эту связь пытается осмыслить.

В.В. Зеньковский сам указывал, что замысел разработки проблем воспитания в свете христианской антропологии имеет отношение к прошлому русской педагогики. И хотя, как писал Зеньковский, «свой мед собирал я в наш улей с различных цветений в обширном саду русской педагогики», своим непосредственным предшественником он называл именно К.Д. Ушинского и на его «основной и руководящей» идее целостного синтеза выстраивал «систему педагогики в свете и в духе Православия».

В этот период развивается и целый ряд других самобытных и интересных идей. Целостный и разносторонний ответ на вопрос о том, ложится в «эволюционной педагогике» Василия Порфирьевича Вахтерова (1853–1924). Эволюцию он рассматривает как свойственное всему живому прогрессивное усложнение. Поэтому и внутренняя природа ребенка включает в себе стремление к активному, органичному и творческому развитию. Воспитание призвано способствовать самосовершенствованию детской личности, но при этом, исходя из эволюционного принципа, оно должно опираться на внутреннюю, субъективную сторону процесса развития. В.П. Вахтеров не отрицает необходимость воспитательного идеала. Спонтанность развития предполагает его предустановленную направленность к общечеловеческим, общекультурным качествам личности.

Особое место в этот период занимает деятельность П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна.

Павел Петрович Блонский (1884–1941) был одним из лидеров антропологического направления в педагогике. Он считал, что цель воспитания не может быть чем-то внешним, авторитарно заданным, а должна вытекать из генезиса природы ребенка и что воспитание – это развитие естественных потенций растущего человека, основанное на определенных закономерностях детской психики, соматических структур организма. Особенность позиции Блонского состояла в придании приоритетности образованию по отношению к воспитанию. Базовыми провозглашались культурные ценности, побуждающие «истинно человеческое, специфически человеческое развитие воспитанника», в чем, по его мнению, и состояло «главное значение науки, искусства, морали». Привлекательна устремленность в грядущее того образа школы, который рисует П.П. Блонский. Он писал, что будущая народная школа должна быть ярко-гуманитарной школой, школой человечности в полном смысле этого слова. Особенно подчеркивал, что мы должны воспитывать человека, способного творить свою собственную жизнь.

Моисей Матвеевич Рубинштейн (1878–1953) провозглашал формирование идеала многогранной, всесторонне развитой, цельной личности «истинной сущностью образования». По его убеждению, «образование должно быть образованием человека и ничем иным быть не должно, оно должно иметь в виду культуру всей личности – нравственное облагораживание, подготовку человека, служение идеалу».

Именно на этой основе М.М. Рубинштейном и П.П. Блонским создается новая модель гуманистической школы, которая, по их замыслу, гуманизирует общество.

В этот период силами ученых разных направлений формируются идеи русского космизма. Антропологический подход, т.е. осознание неразрывной связи человека с космосом, Вселенной, предъявил совершенно новые требования и к системе образования.

Одна из главных идей философии русского космизма, оказавшей особое влияние на теоретическое осмысление сущности и целей образования, была идея активной эволюции. Эта идея глубоко антропологична. Человек в ее освещении не пассивное существо, заверченный и неподвижный объект воспитания, а существо, находящееся в

процессе развития, меняющее не только окружающий мир, но и себя. Человеческий разум, образующий, по терминологии Владимира Ивановича Вернадского (1863–1945), ноосферу, меняет всю систему космической жизни. В трудах В.И. Вернадского с наибольшей степенью научной обоснованности утверждалась необходимость учитывать в процессе образования как ценности человека и его место в мире, так и взаимосвязь различных наук, образующих единую систему. Человека и его воспитание, и образование не следует рассматривать как бы изнутри искусственной среды, складывающейся из теорий, формул, понятий, т.е. результатов лишь его умственной, рациональной деятельности. Такое образование формирует человека одномерного, не осознающего смысла существования. В.И. Вернадский делает основополагающий для философии образования вывод о том, что «мощь человечества» связана с его мозгом, с его разумом и направленным этим разумом трудом. Отсюда следовал и другой, столь же важный для определения перспектив образования и воспитания вывод о том, что перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление.

Планетарная космоантропологическая концепция В.И. Вернадского получила свою конкретизацию и дальнейшее развитие в работах А.Л. Чижевского, в особенности в его книге «Земное эхо солнечных бурь». Им был сделан продуктивный для философии образования вывод о том, что наряду с социально-экономическими и биологическими факторами на жизнь человека влияют факторы физико-химической среды, атмосферное электричество, разнообразные излучения, идущие на Землю из космоса. А.Л. Чижевский также соотносил солнечную активность с максимумами и минимумами массовых социальных движений.

Идеи «космической педагогики» нашли своеобразное выражение и в более поздних трудах К.Н. Вентцеля, который сформулировал общие основы философско-антропологической педагогики. Ребенок в этой педагогике рассматривался как центр Вселенной, он – объект Культа, все потенции жизнепонимания и жизнестроения должны быть подчинены ему. По логике суждений Вентцеля, должна существовать специальная отрасль антропологии – космическая педагогика. Образование и воспитание на ее основе осуществляются с учетом того, что человек – член космоса, своеобразный гражданин Вселенной. С детства человек должен ощущать себя частицей мирового целого, а не автономной единицей с произвольными желаниями и устремлениями.

Свой вклад в антропологизацию педагогического знания внесли Н.К. и Е.И. Рерихи, сторонники антропологокосмизма. Их основные философско-педагогические идеи раскрыты в книгах «Живой этики». Так, Е.И. Рерих рассматривает детство как период «овладения земным существованием, который требует «бережного охранения», «заботливого попечения» со стороны взрослых, и призывает: «не нужно насиловать природу» детей. Процесс адаптации, по ее мнению, проходит постепенно и циклически – семилетними периодами («...особенно нужно оберегать организм до семи лет»). Ребенка Е.И. Рерих считает неповторимой индивидуальностью, с присущими только ему способностями, наклонностями, носителем жизненной (внутренней, психической) энергии, которая проявляется своеобразно, уникально. Учитель может указать направление, иногда может предостеречь, но множество действий нужно произвести самим. Притом нужно проявить эти действия добровольно.

В книгах «Живой этики» Рерихов провозглашены основные принципы их учения: *Принцип Совершенствования*. Совершенствование человека многоаспектно. Вступая на путь совершенствования, необходимо проявить критическую оценку собственных возможностей, обнаружить собственные недочеты. После этого необходимо приступить к очищению сознания, мышления, сердца. Чтобы приступить к совершенствованию, нужно приучить себя к постоянным испытаниям: против страха,

раздражения, нерадивости. Особой заботой должно стать воспитание сердца, поскольку оно – «источник богатств, как духовных, так и материальных» благ. (Сердце. § 386).

Принцип Общего Блага, т.е. единство общих интересов, гармония бесконечного разнообразия индивидуальностей в их духовной эволюции, преодолении недостатков и умножении достоинств: «Нельзя быть эгоистом и думать лишь о себе. Мы должны и в мыслях, и в действиях распространять заботу о лучших земных условиях. Не будем закрываться складками хитона, когда необходимо напрячь всю зоркость и доброжелательность к человечеству» (Братство. § 211).

Принцип Сотрудничества, т.е. сознательное единение людей друг с другом в совместном осуществлении духовной эволюции. Это один из важнейших принципов духовного совершенствования: «Нельзя, хотя бы косвенно, нарушать основы сотрудничества. Следует к понятию сотрудничества приобщить понятие учительства, водительства, уважения ближнего, самого себя и тех, кто следует после нас. Невозможно именно теперь уменьшить значение сотрудничества как средства расширения сознания. Нужно полюбить сотрудничество как залог общего преуспевания» (Мир Огненный. Ч. 2. § 350). Сотрудничество необходимо еще и потому, что чрезвычайно усложнились все стороны жизни, наука, образование. Сотрудничество увеличивает жизненную энергию, и человек может преодолеть, казалось бы, невозможное. Именно поэтому «мир и есть венец сотрудничества» (Община. § 272).

Принцип Ритма, т.е. продуманная программа, организация, система жизнедеятельности не только отдельной личности, но и общества. Ритм должен быть во всем, поскольку определяет поступательное развитие знания, расширение сознания, ступени совершенствования.

Принцип Красоты и Гармонии во всем, и прежде всего в человеческих отношениях: «Красота заключена в каждом участии в построении Нового мира. Это истинная область сердца. Это желанное очищение жизни дает ту торжественность, как Свет негасимый» (Сердце. § 593). А самое главное – красота венчает весь процесс воспитания.

Цель «Живой этики» – формировать у людей новое космическое мышление. Она учит направлять свою внутреннюю силу на благо эволюционного развития жизни на земле, развития человека нравственного, человека духовного. Много внимания уделяется вопросам здоровья. Оберегать здоровье – оберегать бодрость духа. В «Живой этике» есть мысль о том, что педагогика должна стать комплексной наукой о ребенке, а не отвлеченным теоретизированием.

Современные педагогические новации (например, педагогика сотрудничества и др.), не подозревая того, воспроизводят многие положения «Живой этики», которая содержит свод общечеловеческих ценностей в области культуры, морали, воспитания.

Раскрывая философско-антропологические основы педагогики, нельзя не упомянуть Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950), фундаментальный труд которого «Основы педагогики», законченный и вышедший в эмиграции, является подлинной энциклопедией философской педагогики. Во введении автор высказывает мысль: педагогика неотделима от философии, она может быть названа прикладной философией. Следовательно, по его мнению, история педагогики есть часть или отражение истории философии. Платон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер – все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли. В соответствии со своей неокантианской установкой автор рассматривает философию как «науку о ценностях». Но эти ценности – «суть и цель образования», поэтому каждый раздел философии – логика, этика, эстетика – есть в то же время соответствующий раздел педагогики.

Капитальный труд Гессена ценен своим соединением теории и истории педагогики с теорией и историей философии на основе антропологического принципа. Анализируя опыт образования, Гессен учитывает роль воспринимающего субъекта –

школьника, студента. Антропологическая традиция получает здесь конкретное выражение вплоть до учета технологии обучения.

В решении вопроса о целеполагании в воспитании Гессен идет по пути выделения планов жизни человека или выявления типа бытия человека в образовании, с одной стороны, и типа отношения к человеку – с другой. Приведение в соответствие образования с планами жизни человека – сложный процесс, одновременно биологический, социальный, духовно-культурный и духовно-благодатный. В соответствии с таким пониманием он классифицирует главные направления в педагогике:

натурализм – биологическая теория личности, в которой описание и объяснение поведения человека осуществляется по аналогии с поведением животных. Объектом внимания являются органические потребности человека, инстинкты и рефлексy. Планы воспитания человека – опека и дрессировка, тренинг;

социологизм – социологические теории, в которых дается описание личности как члена общества. Объектом внимания являются потребности и интересы социальной группы, социальной роли и др. Планы воспитания – обработка молодого поколения соответственно потребностям общества, класса, группы;

гуманизм – гуманистическая теория личности, в которой раскрываются понятия о самосовершенствующейся личности. Планы воспитания – образование, соучастие в общении к культурным ценностям.

Педагогическая деятельность на разных уровнях бытия человека в пространстве культуры осуществляется с позиций различных школ и направлений в психологии и социологии.

Онтологический подход позволил сформировать представление о целеполагании в педагогике: формирование целостного человека осуществляется в соответствии с планами его бытия в единстве биологической, социальной и духовной подсистем, что обеспечивает наилучшее приспособление для жизни в данном обществе, в данной культурно-исторической ситуации (биопсихологический уровень бытия), социализацию (психосоциальный уровень бытия), способность к развитию культуры и себя в пространстве культуры (духовно-психологический уровень бытия).

Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели. Свобода индивида, по Гессену, есть творчество нового, в мире раньше не существовавшего. Он считал, что человек свободен тогда, когда какую-нибудь трудную задачу решает так, как ее может решить только он. И чем более незаменим и индивидуален поступок, тем более он свободен.

В это время был осуществлен потрясающий гуманистический социальный и педагогический эксперимент по реабилитации и ресоциализации тысяч несовершеннолетних уголовников и беспризорников в колониях, работавших под руководством Антона Семеновича Макаренко (1888–1939).

Мировоззренческая и методологическая позиция А.С. Макаренко была выражена во многих его высказываниях: «...моя педагогическая вера: педагогика – наука, прежде всего диалектическая, – не может быть установлено никаких абсолютно правильных догм... Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным».

Под целью воспитания А.С. Макаренко понимал целостную программу формирования человека, т.е. и характер его внешних проявлений, и внутреннюю убежденность, и политическое воспитание, и знания: «решительно всю картину человеческой личности... совершенно преступно воспитывать... талант, одновременно допуская наличие антиобщественных навыков или враждебных настроений».

На первое место А.С. Макаренко ставит проблему воспитания и развития личности. Он учил педагогов относиться к детям как к товарищам, гражданам, уважать их права и обязанности, включая право на радость и обязанность ответственности.

Педагогике необходимо создать метод, который «даст возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность», – писал А.С. Макаренко в статье «Цель воспитания».

А.С. Макаренко добивался в своей работе гармонии личных и общественных интересов как детей, так и педагогов. Он считал, что строгая, поддерживаемая всем коллективом воспитанников сознательная дисциплина создает в коллективе условия максимальной свободы каждой отдельной личности. Убеждение достигает цели, когда оно подкрепляется системой продуманных требований, а требование, в свою очередь, становится стимулом духовного развития ребенка, когда оно убеждает его своей целесообразностью и нравственным содержанием. Гуманизм в педагогике Макаренко понимал, как единство уважения и требования к личности. «Мера уважения к человеку и есть мера требовательности к нему», – писал педагог.

В советский период разработка антропологических основ педагогики, к сожалению, сошла на нет. С запрещением в 1930-х гг. педологии и усилением официальной педагогики с ее ярко выраженным идеологическим подходом понятие «педагогическая антропология» исчезло со страниц педагогической и психологической литературы. Однако, не используя понятий «антропология» и «педагогическая антропология», глубоко гуманную педагогическую концепцию разработал советский педагог Василий Александрович Сухомлинский (1818–1970).

Основной девиз всего его педагогического творчества и практической педагогической деятельности: «Верьте в талант и творческие силы каждого воспитанника». Он верил, что сила и возможности воспитания неисчерпаемы. Воспитание отражает жизнь, и оно должно быть полным жизни и от полноты жизни идущим. «Каждый ребенок был миром – совершенно особым, уникальным», – считал он. Только человек, для которого каждый ребенок на самом деле уникальный мир, только такой человек способен установить тонкие духовные отношения с ребенком, понимать его, чувствовать, только тот и способен воспитывать. Он писал, что учительская профессия – это человековедение, направленное на постоянное, непрекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека. Для него важной и актуальной была проблема воспитания культуры потребностей у растущего человека, так как он считал потребности великим двигателем человеческой истории, человеческой личности. Система воспитания, основанная только на оценке положительных результатов, добре и ласке, без наказаний, чрезвычайно редко, по мнению Сухомлинского, приводит к психическим срывам, к появлению трудных детей.

Идеи педагогической антропологии, интенсивно развивавшиеся в России с середины XIX в. до 30-х гг. XX столетия, на много десятилетий оказались неактуальными ни в теории, ни в массовой практике отечественного образования и воспитания. Однако в связи с происходящими в нашем обществе изменениями, начавшимися в 90-х гг. XX в., гуманизацией общественного сознания идеи педагогической антропологии вновь стали востребованы.

МОДУЛЬ 2

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Тема 4

ВОСПИТАНИЕ КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Воспитание как человеческий способ бытия. Воспитание как специальная деятельность. Характеристика антропологически безупречных педагогических систем. Требования к современному воспитателю, педагогу, психологу.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

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 отнесем к современной педагогической практике.

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 к 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 обществом, 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 фило- 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, нескритичности, 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 самостоятельнее он оказывается во многих сферах жизни, тем избирательнее относится к людям, тем требовательнее 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, 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 нескритичности и безапелляционности претендует быть воспитателем всех, а сам ориентирован, как правило, лишь на себя в прошлом. Эффективность его как воспитателя чаще всего невысока.

Во-вторых, *воспитание – конгруэнтно человеку: оно целостно и противоречиво*. Одно из проявлений этого состоит в следующем. Воспитание направлено на отдельного человека, оказывается значимым фактом его индивидуальной жизни, но представляет по сути своей общественное явление. В его основе всегда лежит социальное действие,

предусматривающее ответное действие партнера (М. Вебер). Воспитание удовлетворяет не только видовые потребности каждого человека – воспитываться и быть воспитанным. Оно удовлетворяет и потребности человеческого общества – иметь воспитанных граждан.

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. Воспитание – 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».

Целостный 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.

В среднем смысле слова воспитание – это процесс целенаправленного создания условий для развития человека. Он осуществляется государством, общественными организациями, отдельными людьми – профессиональными и непрофессиональными воспитателями. Конкретные характеристики этих условий и их эффективность зависят от ценностных приоритетов конкретного общества, признания им определенного типа личности как желательного, осознания социальной значимости воспитательного потенциала среды и воспитательной деятельности.

Воспитание в обоих случаях обращено и к отдельному человеку, и к народу, обществу в целом, и к отдельным его слоям и группам, и ко всем взрослым, и ко всем детям. Можно утверждать, что содержание понятия «воспитание» в широком и среднем смысле слова дифференцируется в настоящее время на семейное, общественное, религиозное, спортивное и пр.

В узком смысле слова воспитание – специальная, совершенно особая по содержанию, методам, технологии деятельность по «возделыванию» человеческой целостности» (О. Больнов). Сутью этой деятельности является осознанное, целенаправленное влияние на развитие человека. Воспитание в узком смысле слова осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет основной смысл любой педагогической деятельности. Именно оно направлено прежде всего на детей, молодежь и некоторые группы взрослых людей. Это не только «подготовка» к жизни. Воспитание в узком смысле слова – сама жизнь для тех, кто в него включен. Его эффективность зависит как от профессионализма и человеческой зрелости педагога, так и (а может быть – в первую очередь) от личной активности, осознанности участия в процессе воспитания ребенка, девианта и других участников педагогического процесса. «Ребенок воспитывается в той мере, в какой хочет быть воспитанным», – справедливо отмечал В.А. Сухомлинский. Все смыслы воспитания как сверхсложного явления, все его пласты и грани взаимосвязаны, взаимно влияют друг на друга. Общепризнано, что воспитание, в каком бы смысле его ни рассматривать, влияет на человека целостно: оно меняет и его тело, и психику, и духовную сферу. Оно поощряет и порицает определенное поведение, вооружая человека информацией, не всегда осознанной глубоко, о социально одобряемых формах, способах и средствах удовлетворения своих потребностей. Оно «совершенствует человеческое в человеке» (Н.И. Пирогов). Воспитание в любом смысле слова связано и с совершенствованием, и с нивелированием индивидуальных особенностей, с компенсацией и с коррекцией как физических, так и психологических, как поведенческих (внешних), так и духовных (внутренних) характеристик человека.

Наиболее подробно и многосторонне исследовано в науке и описано в художественной и публицистической литературе воспитание в узком смысле, воспитание как специальная деятельность людей. Оно представляет особый интерес и для педагогической антропологии.

Воспитание в узком смысле, воспитание как специальная деятельность людей характеризуется помимо осознанности и целенаправленности, целостности и противоречивости рядом других важных особенностей. Это деятельность *духовная, комплексная, динамичная, дифференцированная.*

Духовна она потому, что основным материалом ее являются ценности и идеалы, а главной целью – стимулирование процессов самоопределения, самосовершенствования через приобщение к этим ценностям. Воспитание формирует у ребенка внутренние принципы, которые становятся основными регуляторами действий и поступков и воспринимаются как табу. Нарушить их невозможно, «не потеряв себя», не разрушив образ *Я*.

Воспитание не только формирует социально ценную иерархию потребностей ребенка. Оно также поддерживает его социальные и идеальные потребности, «социализирует и идеализирует» витальные потребности (П. Симонов).

Так, оно способствует реализации сексуальных потребностей человека не только как физиологически необходимого процесса, связанного с деятельностью определенных желез и инстинктом продолжения рода. Оно органично связывает их с потребностями социальными (заботиться о другом, проявлять к нему внимание, делить с ним радость и горе и др.) и идеальными (понимать сущее и должное, добро и зло, смысл и назначение жизни человека и пр.). Чем сильнее выражены социальные и идеальные составляющие сексуальной потребности, тем более глубокое, возвышенное, разнообразное удовольствие она приносит человеку, тем больше отличается человек от животного в своих сексуальных проявлениях.

Комплексный характер воспитания обусловлен взаимозависимостью педагогической деятельности воспитателя и активности воспитанника. Комплексность воспитания проявляется в том, что оно направлено и на сознание, и на подсознание, и на самосознание человека, на его волю и чувства. Воспитание стимулирует развитие и индивидуальных интересов (гедонизма), и чувства долга (обязательности), и осознания необходимости, пользы определенных усилий (прагматизма). Оно осуществляется одновременно через материальную, инструментальную и духовную деятельность и организуется в массовых, групповых и индивидуальных формах. Охватывает как продуктивную деятельность, так и сферу отдыха. При всей осознанности и целенаправленности воспитательной деятельности в ней в то же время комплексно присутствуют и немаловажную роль играют случайность, неожиданность, непреднамеренность.

Динамичность обусловлена объективным изменением частных задач, содержания и набора методов и средств воспитания как в истории человечества, так и в течение жизни отдельного человека, а также возрастными изменениями потребности и способности к воспитанию. Она обнаруживается в выделении возрастного подхода как педагогического принципа; в вычленении социализации как отдельного педагогического процесса; в объективном повышении меры субъектности воспитателя и воспитанника, и личностной значимости этого факта.

Дифференцированный характер воспитания обусловлен возрастными и половыми характеристиками детей, различиями их способностей и жизненного опыта, индивидуальными особенностями каждого ребенка и отражается педагогикой в ее принципах индивидуального, дифференцированного, возрастного подходов.

Рассмотренные выше особенности воспитания как специальной человеческой деятельности всегда объективно присутствуют в педагогическом процессе. Но мера осознанности педагогами-практиками сущности воспитания, целенаправленность их деятельности, как и соответствие конкретной воспитательной ситуации природе ребенка, могут быть разными. В зависимости от этого реальное воспитание оказывается более или менее антропологически безупречным.

Расположить педагогические законы можно не в логической, а в любой последовательности, потому что все они действуют одновременно.

Закон золотой середины. Любая крайность, любое преувеличение какого бы то ни было качества или количества в отношениях между человеком воспитывающим и человеком воспитуемым опасны или даже губительны.

Закон золотой середины согласуется с идеей амбивалентности человеческой природы. Поскольку и индивид, и группы людей амбивалентны решительно во всех своих свойствах и проявлениях, закон золотой середины действует во всех педагогических ситуациях, при решении любых педагогических проблем.

Закон золотой середины требует воспитания к душевному гомеостазу, равновесию. Так, необходимо воспитание и воли, и гибкости. Принципиальности, но и снисходительности. Послушания и одновременно самостоятельности, и действий по алгоритму, и творчества.

Уравновешения, гармонизации требует поощрение и упражнение интереса и усилия.

Никакого положения педагогики нельзя абсолютизировать, кроме запрета абсолютизации.

Так, забота о ребенке, бесспорно, обязательна, но «излишне болезненно заботясь о детях, можно подорвать им нервы и надоесть, несмотря на взаимную любовь, а потому *нужно страшное чувство меры*» (Ф.М. Достоевский).

Соблюдение меры надобно и при ограничении свободы детей.

Слишком много любви – мы избаловываем, изнеживаем людей. Слишком много строгости – мы ожесточаем наших подопечных.

Дефицит строгости – мы получаем капризный, вздорный характер. Слишком много неукоснительной требовательности – мы обретаем раба, или бунтующего, или подчиняющегося, но все равно раба.

Делая слишком большой акцент на самостоятельности мысли и не заботясь при этом о ее правильности, мы воспитываем самодовольство, самоуверенность, самовлюбленность.

Если мы акцентируем работу памяти, получаем зубрил. Если мы совершенно не обращаем внимание на содержимое памяти, то мы получаем верхоглядов, решительно не способных принимать решения.

Гиперопека, бесспорно, опасна. А нехватка опеки – это беспризорность, брошенность, одиночество.

Правило воспитания по закону золотой середины сформулировал И. Кант: «Одна из величайших трудностей в деле воспитания заключается в том, чтобы совместить само подчинение необходимости со способностью пользоваться свободой, ибо без внутреннего самопринуждения нет нравственности».

Как должен я развивать чувство свободы, несмотря на неизбежное ограничение свободы? Я обязан сделать способность моих воспитанников ограничивать свою свободу их привычкой и вместе с тем должен так руководить ими, чтобы они научились пользоваться свободой. Без этого нет целенаправленного воспитания и, как результат, нет способности свободно выбирать правильную линию поведения.

Ребенок с раннего возраста должен столкнуться с ограничивающим его импульсы противодействием, которое проистекает из природы и условий человеческого общежития. Постепенно он сможет научиться переносить лишения, самому содержать себя, чтобы стать независимым.

Для достижения этого необходимо: во-первых, чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, всегда и во всем предоставлялась свобода (исключая такие случаи, когда он может повредить себя, например, если он хватается за острый нож), если только проявления последней не вступают в противоречие со свободой других (например, когда он кричит или чрезмерно шумно веселится и мешает другим).

Во-вторых, давать ему возможность убеждаться, что он способен достигнуть своих целей, только позволяя и другим достигать своих (например, не оказывать ему желательных для него услуг, если он не выполняет своих обязанностей: не делает уроков и т.п.).

В-третьих, дать ему убедиться, что только ограничение его свободы и позволяет пользоваться ею; что, развивая в себе эту способность к самоограничению, он сможет стать свободным, т. е. независимым от посторонних услуг и опеки. Но это последнее условие, благодаря которому разрешается самая трудная из педагогических задач, применимо лишь к более продвинутому уровню развития, ибо дети сравнительно поздно приходят к мысли, что впоследствии им самим придется заботиться о себе, например, о своем пропитании. Им кажется, что они всегда будут жить под крылышком родителей и что их всегда будут кормить-поить, не требуя за то никаких от них забот и усилий. Если же совсем игнорировать это третье условие, то дети навсегда останутся детьми.

Многие родители запрещают своим детям все, пытаясь выдрессировать у них терпение, и требуют поэтому от своих детей большего терпения, чем от самих себя. Но это просто зверство. Ребенку должно дать необходимую ему свободу и затем уже сказать ему: «Ты получил достаточно». И это последнее решение должно быть абсолютно неколебимым.

Здесь, конечно, нет никаких «рецептов», советов, рекомендаций, которые могли бы помочь воспитателю найти *золотую середину*.

Только раздумья, только опыт, только чуткость, только знания о природе ребенка, знания о ее амбивалентности и спасительный страх однобоко развить какую-либо одну из крайностей, одну из составляющих амбивалентности.

Закон единства и целостности воспитания. Он отражает в себе единство и системность личности, а также ее амбивалентность.

В законе единства и целостности воспитания речь идет об уравновешенном развитии эмоциональной, умственной, ценностной и волевой сторон личности.

Невозможно человеку развиваться по частям. Просвещение рассудка не дает еще нравственности. О добром глупце очень точно сказано И.А. Крыловым: «Услужливый дурак опаснее врага». Сила воли может проявиться в движении человека к самым дурным целям. Прекраснодушием часто вымощена дорога к пропасти. Физическое совершенство – не красота души.

«Способности души столь связаны между собой, что по проявлениям чувств можно очень часто судить о способностях ума» (И. Кант).

Это – закон укрепления человека в лучшем и преодоления худшего в своей природе.

Закон единства и целостности воспитания включает в себя идею единства мысли и действия.

Магистраль воспитательного процесса – от мысли к действию и от действия к мысли. Нарушение этого закона воспитания имеет своим следствием недостаточное развитие сущностных человеческих сил.

И.В. Гете: «Думать и действовать, действовать и думать – вот тайна бытия. Мысль и дело, как вздох и выдох, должны следовать друг за другом».

В чем здесь дело? Во-первых, предпосылать поступкам раздумье необходимо для уменьшения числа ошибочных действий. Во-вторых, воспитание призвано выработать у подопечных привычку и склонность к осознанию своих собственных действий. К переводу постепенно уточняющихся образов и представлений из подсознания в сознание и к формированию ясных, четких, адекватных понятий.

Показатель образованности – способность к сознательному регулированию «потоком» ощущений, смутных представлений и неясных идей.

Путь от смутных к ясным понятиям лежит через постижение принципов познания и способов познавательных действий. Знания, умения и навыки являются важнейшими средствами достижения главной образовательной цели – полноценного личностного развития.

Действительные знания составляются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач

(А.А. Ляпунов). Стало быть, понятие знания включает в свое содержание и умения, и навыки.

Наиболее продуктивная потребность в знаниях *проистекает из деятельности*, из потребовавшихся в ходе деятельности способов ее осуществления.

Прочное знание и овладение той или иной наукой достигается только с приобретением способности охватить начала и основные законы этой науки, судить о ее задачах и уметь связать единичные явления с общими правилами.

Пока не приобретена такая способность, не достигнуто и прочное знание в данной отрасли.

Между тем многие учащиеся и преподаватели больше, чем нужно, заботятся о заучивании наизусть. В результате учащиеся не в состоянии свободно пользоваться своими знаниями.

Эти пробелы в их способностях проистекают только от способа, по которому их обучали, от недостатков этого обучения.

Иначе трудно это объяснить, ведь память у них лучше, чем у кого бы то ни было, поскольку они особенно беспокоятся о заучивании наизусть, а их помыслы направлены на то, чтобы овладеть наукой.

Закон апперцептивной последовательности воспитания. Он гласит: все самое лучшее – как можно раньше (но не все – с самого начала!), ибо последующее зависит от предшествующего в жизни человека.

«Новый сосуд долго пахнет тем, чем наполнили его впервые» (Гораций).

По мере созревания человека как можно раньше важно предоставлять ему образцы хорошего вкуса. И вообще образцы всего качественного – чувство, мысль, дело, слово, поступок, образ и стиль жизни.

Если в том или ином возрасте обязательно понадобится человеку то или иное качество, то предусмотреть становление и укрепление этого качества с помощью воспитания надо как можно раньше по ходу человеческой жизни.

Например, в старости от человека потребуется очень много мужества. Но откуда его взять, если оно не было заложено в него ранним воспитанием?

В проблеме отбора культуры для правильного воспитания самое трудное даже не определение ее конкретного содержания (оно вычленимо – хотя бы из биографий замечательных людей, представителей дела, мысли, слова), а расположение ее пластов в оптимальной последовательности.

Такое расположение, которое бы давало индивидуально подобранную и элективную культуру.

Закон соответствия требований воспитателя к воспитуемым требованиям воспитателя к самому себе. Он соотносится с процессами научения, подражания, неосознаваемого влияния среды.

Тайна успеха воспитания заключается в том, чтобы воспитателю самому практиковать требуемое им от воспитанников. Нарушение этого закона влечет за собой потерю авторитета воспитателя, развитие у детей лицемерия, приспособленчества, лживости.

«Помни: рано или поздно твой сын последует твоему примеру, а не твоим советам» (Оскар Уайльд).

Требовать от детей можно только то, что воспитатель требует от себя.

Ф.М. Достоевский напоминал о великом значении личного примера добра: «Будьте добры, и пусть ребенок ваш поймет, что вы добры (сам, без подсказывания), и пусть запомнит, что вы были добры. Этим вы исполните перед ребенком вашу обязанность на всю его жизнь, потому что вы непосредственно научите его тому, что добро хорошо... Знайте тоже, что более вы для него ничего и не можете сделать. Да и этого с лишком довольно. Воспоминания о хорошем у родителей, то есть о добре, о правде,

честности, сострадании, об отсутствии ложного стыда и по возможности лжи – все это и из него сделает другого человека, рано ли, поздно ли, будьте уверены».

Закон золотого совпадения. Согласуется с законом апперцепции и природой неосознаваемых воздействий среды, прежде всего – научения.

Суть закона золотого совпадения вот в чем.

Воспитание есть вмешательство в поток жизнедеятельности воспитанников. Вмешательство в форме организации жизни и наполнения ее неким содержанием.

Но принудительное управление развитием ребенка без включения в него самоуправления воспитуемых или бесполезно, или вредно.

Поэтому существует закон соответствия воспитательного вмешательства характеру стихийного процесса становления развитой личности. Это закон *оптимального соотношения воспитательного вмешательства в жизнь растущего человека с активностью воспитуемого.*

Правильно развивающийся человек должен понимать и принимать требования, рекомендации, запреты воспитания.

Соблюдение этого закона обеспечивает принятие воспитания воспитуемыми. Без принятия учащимся активного участия в воспитательном процессе научить его ничему невозможно. Педагог помогает питомцам присвоить культуру, но он не в состоянии делать этого за них, вместо них. Растущий человек задыхается и хиреет, когда ему не дают простора для саморазвития, самосовершенствования.

Этот закон обязывает воспитателя привязывать содержание усваиваемой культуры к наличному знанию питомцев о себе и об окружающем их мире. Вредно принуждение учащихся к усвоению информации, смысл и личностное значение которой ускользает от их чувств и сознания.

Совершенно бесполезно человеку, не знающему азов алгебры, втолковывать математический анализ. Есть необходимость учебной последовательности, предполагающей апперцептивное накопление опыта.

Закон требует начинать любое обучение с того, что близко, интересно и важно человеку. Иногда полезно, наоборот, столкнуть человека с чем-то экзотическим, непривычным, совсем чужим, абсолютно новым. И это может вызвать сильную мотивацию, учение может вызвать интерес. Но человек даже не заметит этого нового, если в его опыте нет ничего, что позволило бы ему сравнить новое со старым. Мы не можем объяснить, что такое вигвам, если не опираемся на уже имеющееся понятие шалаша как попыткой укрыться от непогоды.

Все, что есть в обучении, должно опереться на предшествующий опыт. И лучше всего, если в этом опыте будет то, что близко, важно и нужно данному человеку.

Закон золотого совпадения требует привязать весь учебный материал, все содержание образования и воспитания к наличной системе взглядов человека на мир, к пониманию им своего личного интереса. И, конечно, вовлечь эмоциональную сферу человека.

Еще раз обнаруживается все определяющая роль чувств в образовании. Без них невозможно познание добра. Без них нет правильной мысли.

Благотворно движение участников воспитательного процесса к принятым, разделенным воспитуемыми *целям.* Да и *способы* вмешательства в экзистенциальный поток должны одобряться и поддерживаться теми, жизни которых «докучает» педагог.

Люди приходят в школу не откуда-нибудь, а из совершенно определенного дома, в котором есть совершенно определенные жизненные установки, и из совершенно определенного двора, где свои нравы. И приходят с весьма различными взглядами, оценками, отношениями, ценностями.

Между учебно-воспитательным процессом и окружающей средой происходят сложные взаимодействия, которые и схватывает закон золотого совпадения.

Нарушение этого закона – отказ от опоры на среду – означает отрыв воспитания от предшествующего опыта человека и игнорирование закона апперцепции.

Если вы будете учить в точности тому же, что есть в этой среде, то вы как минимум будете бесполезны.

Если вы будете учить тому, что не имеет никакого отношения к каждодневной действительности окружающей среды, то вы не принесете пользы, а часто – вред.

Воспитание обязано способствовать приращению человеческих совершенств. Воспитанию надлежит оказывать более могущественное, неотразимое влияние на растущего человека, чем его непосредственная, несконденсированная школой культурная атмосфера.

Хорошая школа призвана не только оберегать от разрушения, забвения, искажения культурные достижения предыдущих поколений. Ее долг – обеспечивать то самое приращение культуры, которое продвигает человечество к достойной жизни.

Но для достижения этой цели образование не может не учитывать природы общества и ближайшей среды, в которые вписан ребенок. Только тогда оно способно стать и оставаться сильнее, выше, совершеннее среды.

Воспитание полезно только тогда, когда в споре с жизнью оно оказывается сильнее жизни. Только тогда оно помогает жизни, но оно не может не считаться с жизнью, не может отрываться от нее.

Воспитание обязано создавать зону ближайшего развития среды, вести среду за собой.

Это означает, что воспитатель принимает во внимание верования и нравы своих подопечных, групповые детские «законы». Уметь глядеть на мир глазами ребенка – это и наука, и искусство.

Закон золотого совпадения предполагает синхронность и изоморфность *содержания образования* социальному бытию и среде, в которой оно осуществляется.

Склад мысли отдельного человека в огромной степени и при всех неизбежных индивидуальных вариациях определяется особенностями данной цивилизации, выработанной ею системой эмоций, верований, интуиций, производства и т.д.

Следовательно, в огромном разнообразии этносов и несомых ими культур, верований, обычаев, установлений и прочего заключено богатство воспитательного материала, усвоение которого личностью способствует совершенствованию ее собственно человеческих свойств и качеств.

Так называемое межкультурное обучение, знакомящее в современной школе со спецификой культур разных народов и племен мира, не только вносит ценный вклад в воспитание для всеобщего мира и сотрудничества, но и многократно умножает умственный потенциал новых поколений.

Воспитание должно быть действующей моделью жизни. Вот почему в наибольшей степени действенно законосообразное обучение и воспитание с помощью так называемой воспитывающей и обучающей среды.

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.

Тема 5

РАЗВИТИЕ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Развитие как характеристика человека. Специфика развития человека. Отличие закономерностей развития человека от закономерностей развития личности. Субъектно-объектная и субъектно-субъектная концепции воспитания. Основные типы и виды воспитания. Традиционные подходы к воспитанию (деятельностный, личностный, системный, отношенческий). Новые подходы к воспитанию (средовой, коэволюционный, амбивалентный, событийный, герменевтический, философско-антропологический, синергетический).

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Характеристика человека. 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 только 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, т. е. развитие его как вида, как разновидности живого вещества, имеет чрезвычайно долгую историю. Он осуществляется как целостный эволюционный процесс, в результате которого произошло превращение антропоида в человека разумного.

Существуют различные теории о первопричине этого процесса.

Глобальным его источником признается Солнце, влияющее на ритмы изменений природы, внутренний ритм жизни любого живого существа, на ритм социальных процессов и пр. (Л.Н. Гумилев, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский и др.). При этом в качестве эволюционных механизмов рассматриваются биологическое наследование, социальное наследование, сознательная активность человека во взаимодействии с природой и обществом.

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

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

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

Первая произошла в эпоху палеолита – древнейшего периода каменного века. Вторая – в неолите (VI–II тысячелетие до н. э.). Обе они были связаны с кризисом внешних условий бытия, с экологическими катастрофами, грозившими полным уничтожением предков современного человека. Обе они вызвали их сознательные целенаправленные действия, результатом которых всякий раз оказывалось не только предотвращение истощения природных ресурсов, не просто сохранение вида, но принципиальное изменение эволюционного процесса.

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

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

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

Разные науки используют разные понятия для описания процесса онтогенеза: созревание, рост, социализация, самоосуществление, индивидуализация, развертывание, становление.

Многочисленные термины, характеризующие онтогенез человека, являются частными по отношению к наиболее общему – «индивидуальное развитие». В процессе

индивидуального развития созревание, социализация, самоосуществление и пр. тесно связаны между собой. Более того, многочисленные составляющие онтогенеза взаимозависимы, взаимно регулируют друг друга. Социализация начинается уже в пренатальном периоде, рост стимулирует определенные формы самоосуществления, индивидуализация в определенной мере зависит от созревания и т.д.

Поскольку человек – существо целостное и противоречивое, то и онтогенез его – процесс целостный и противоречивый, диалектический. В процессе индивидуального развития человек все время меняется и одновременно остается тождественным самому себе. Не только количественные изменения, происходящие в его организме, вызывают определенные качественные изменения его в целом, но и качественный скачок в развитии (бифуркация) провоцирует количественный рост организма. Динамика одной составляющей человека (организма, например) отражается на ходе развития практически всех остальных. Темпы изменения разных структур человека не одинаковы: достижение человеком организменной зрелости не всегда совпадает с сформированностью эмоциональной, волевой, интеллектуальной сфер, с социальной зрелостью. (То, что онтогенез происходит не фронтально, особенно наглядно демонстрируют подростки.) Но эта не фронтальность процесса онтогенеза не разрушает его целостности, традиционно признаваемой всеми науками. Современное состояние антропологического знания, интеграции им негуманитарной информации усиливает нетрадиционные подходы к проблеме онтогенеза. Например, меняются представления о результате развития ребенка и человека. Одно из таких представлений связывает развитие с разрушением организма, потерей различных способностей и возможностей, возвращением к беспомощности и т.д. Результат так понимаемого онтогенеза – регресс, начинающийся чуть ли не с момента рождения и продолжающийся в течение всей жизни. Противоположная позиция более распространена и состоит в том, что развитие ребенка – накопление прогрессивных изменений, совершенствование, расцвет всех сторон человека. Он происходит главным образом в детстве и юности и приводит к тому, что ребенок начинает все больше походить на взрослого и анатомически, и физиологически, и психологически, и по уровню знаний, и по социальному положению.

Современная же наука все больше склоняется к тому, что, во-первых, развитие – это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований. Во-вторых, человек в процессе своего индивидуального развития (впрочем, как и в процессе филогенеза) не становится ни хуже, слабее и пр., ни лучше, совершеннее и пр., – он делается принципиально другим. В-третьих, результатом онтогенеза является все возрастающая индивидуализация каждого человека. И наконец, развитие происходит в течение всей жизни человека, с пренатального периода и до последнего дня. Закономерен и интерес современной науки к такой особенности онтогенеза, как неравномерность, неравновесность. Действительно, период новорожденного равен всего десяти дням, грудного детства – почти году (от десяти дней до года), раннего детства – двум годам (от года до трех лет), первого детства – четырем (от трех до семи лет) и т.д. (А.Г. Асмолов). В онтогенезе наблюдаются и зоны бифуркации, и спокойные периоды. И если в спокойный период развитие подчиняется определенным законам и его результаты, и особенности можно предсказать, то в зоне бифуркации развитие зависит прежде всего от случайностей и оказывается непредсказуемым. Существенной особенностью онтогенеза является, таким образом, «рядоположенность», «равнозначность» закономерностей и случайностей в индивидуальной истории каждого человека.

Сегодня становится все более признаваемой и следующая нетрадиционная точка зрения: онтогенез человека не линейный и не спиралевидный процесс с элементами повторяемости, цикличности. Он скорее – волнообразный и колебательный процесс, имеющий отклонения то «в минус», то «в плюс». Это связано с тем, что колебательный

характер имеет природа активности Солнца, определяющего развитие всего живого. Вот почему обменные процессы, происходящие в мозгу и организме человека, как и другие явления, сопровождающие его индивидуальное развитие, характеризуются противоречивыми тенденциями: трата – восстановление, дифференциация – интеграция, хаос – гармония, потери – приобретения. Действительно, возникновение новых свойств и возможностей, совершенствование имевшихся ранее функций, переход способностей и умений в новое качество, изменение антропометрических показателей, упорядочение органических процессов, т. е. любая «новизна», как правило, сопровождается более или менее наглядным свертыванием, превращением в рудимент, уходом в «буфер» некоторых прежних возможностей, функций, умений и прочих особенностей, ставших в новом периоде жизни уже не актуальными. Известен целый ряд наглядных примеров этого. В связи с созреванием мозга ребенок научается читать, его связи с информацией, культурой переходят на более высокий уровень – и у него угасают потрясающие лингвистические способности, возникает проблемы с памятью. Расширяется жизненный опыт ребенка, возрастает его «умудренность» – и снижается способность удивляться, восхищаться, гаснет любопытство. По мере развития произвольности психических процессов на смену детской непосредственности приходит тактичность; яркое, но легковесное детское воображение превращается в целенаправленную творческую деятельность и т.д.

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

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

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

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

Устремленность человека в будущее, сопровождающаяся реальной активностью его в настоящем, – движущая сила онтогенеза. Она позволяет ему овладевать

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

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

Актуальные проблемы развития человечества

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

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

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

Сложность осуществления третьей перестройки эволюционного процесса человека состоит в том, что на нее не отпущены миллионы лет, как в первом и втором случаях. Она должна осуществиться в очень короткие сроки, что повышает значимость осознания человеком своей природы и сущности своего развития.

Анализ различных концепций онтогенеза

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

- 1) состояние Космоса, активность Солнца, природные факторы, явления, циклы;
- 2) генетические программы, врожденные каждому человеку;
- 3) социокультурные условия жизни поколений людей и конкретного человека;
- 4) специфическая человеческая активность, принципиально отличающаяся от активности всего живого.

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

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

Согласно биогенетической ориентации, индивидуальное развитие – это реализация конкретной генетически заданной программы, определяющей особенности проявления и программу изменений внешнего вида, нервной системы, поведения отдельных людей, а также определенных этносов. Поскольку генетически заданная программа (генотип) включает в себя и общую для всех людей, и индивидуальную компоненту, стадии, закономерности онтогенеза разных представителей человечества примерно одинаковы и в то же время всегда имеют индивидуальные отличия. Общая компонента создалась в процессе эволюции и обусловлена тем; что все люди принадлежат к одному виду.

Индивидуальная обусловлена генами, полученными от конкретных родителей. От этих генов зависят врожденные особенности и телесной организации, и морфофункциональных (хромосомных, биохимических, физиологических) характеристик организма, и нейрофизиологических свойств нервной системы, и программ поведения (являющихся континуумом разных поведенческих форм).

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

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

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

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

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

В любом случае речь идет о врожденных каждому человеку (как существу социальному, разумному, духовному и креативному) специфических потребностях и способностях:

- 1) достигать самопревышения;
- 2) стремиться достичь такого состояния, которого еще нет;
- 3) ориентироваться в проявлении своей активности на идеал, на нравственные и эстетические ценности человечества.

Результатом онтогенеза, с этой точки зрения, становится личность, преодолевшая свою «частичность», ставшая самой собой.

Сторонники персоналистского подхода к объяснению развития человека не считают его существом, полностью детерминированным биологическими и/или социокультурными обстоятельствами. И хотя они признают, что состояние мира (культуры) не безразлично для онтогенеза, основной акцент делается ими на персональной ответственности каждого человека за ход и результаты своего онтогенеза, поскольку каждый человек сам определяет, встать ли над обстоятельствами или подчиниться им; сам определяет, каким он будет (В. Франк). Соглашаясь в целом с такой позицией, признавая право выбора, самостоятельного решения за каждым человеком (не только за взрослым, но и за ребенком), нельзя забывать, что ответственность за осуществление ребенком своих прав на самоопределение лежит прежде всего на взрослых.

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

Историко-эволюционная концепция развития человека

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

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

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

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

Таким образом, онтогенез человека рассматривается в историко-эволюционной концепции как процесс, органически связанный с его общественным существованием, но невозможный без собственной активности человека по усвоению как исторически сложившихся видов и форм деятельности, так и идеальных форм бытия, без осознания мира и самоосознания. Результатом развития с этих позиций является усиление человека как субъекта общественной и личной жизни, увеличение его вкладов в социогенез, ясное осознание и четкое формулирование жизненной концепции, целей и принципов жизни (т.е. смысла жизни). Историко-эволюционная объяснительная ориентация развития человека наиболее близка педагогической антропологии.

Пространство и время развития человеческого бытия

И филогенез, и онтогенез происходят в пространстве и времени. Наука издавна интересуется этими категориями. В материалистической науке пространство и время обозначают как основные всеобщие формы существования и движения материи, так и основные всеобщие условия бытия и развития человека. Пространство и время понятийно и сущностно, тесно связаны друг с другом. Эти формы движения материи возникли одновременно со Вселенной и зависят от процессов, происходящих в ней. Например, время, согласно концепции А.А. Фридмана, может остановиться в результате «расширения» Вселенной, «разбегания» галактик. Расширившись до бесконечности, может прекратить свое существование и пространство. Современная наука выделяет несколько аспектов пространственно-временного существования и развития человека: природный, социальный (исторический), персональный (собственный).

Как важный элемент Вселенной, человек развивается, включаясь в космические, природные ритмы, подчиняясь закономерностям развития жизненных процессов. Его развитие происходит в то же время в социуме, в котором меняются поколения, жизнь наполняется историческими событиями, протекает в определенном темпе и ритме. Любые социокультурные условия характеризуются определенными режимами смены труда и отдыха, средней продолжительностью жизни человека, протяженностью детства. Развитие человека осуществляется также в конкретном пространстве, во времени собственной жизни, где он сталкивается с конкретными условиями жизни, вырабатывает субъективное отношение к ним, к объективно существующему времени и пр. Взаимодействие разных пространственно-временных аспектов между собой, а также пространства и времени бытия человека в целом – тесное и сложное. Природный, социальный и персональный аспекты бытия и развития человека не существуют друг без друга, пересекаются, взаимоопределяют друг друга, представлены друг в друге в свернутом виде. Каждая разновидность пространства и времени определяет по-своему развитие человека. Но особенно важными для онтогенеза оказываются персональное пространство и собственное время человека, кажущееся самым «узким» из всех видов человеческого бытия. Между тем именно персональное пространство и время как микрокосм охватывают и природное, и социальное бытие человека. Именно персональное пространство и собственное время воспринимаются человеком как наиболее значимые. Именно они делают остальные формы человеческого бытия значимыми или индифферентными для развития

конкретного индивида. Человек активно включается во все аспекты пространства и времени.

Он адаптируется к ним и ассимилирует их, пытается организовать, изменить их и овладеть ими. Восприятие пространства и времени – одна из важных составляющих онтогенеза, зависящих от социально-экономических условий жизни, от состояния культуры и самосознания человека. Формирование представлений о пространстве и времени – трудный процесс, требующий от человека немалых усилий. Особенно наглядно демонстрирует это ребенок, который без специального обучения, без определенных занятий, специальных предметов, жизненного опыта не способен измерить, определить, дифференцировать пространственно-временные характеристики. Но и в филогенезе человек прошел долгий путь познания пространства и времени. Человечество довольно долго шло к созданию таких понятий, как «эпоха», «столетие», «минута», «возраст», «первобытный», «подросток» и др. Да и наполнение категорий «время», «пространство» изменялось в течение истории человечества. Оно развивалось от интуитивного – к научно обоснованному; от описательного, приблизительного – к сверхточному; от синкретичного – к дифференцированному; от индифферентного – к ценностному.

Понимание своего положения в пространстве и времени тоже прошло несколько этапов: от полной зависимости («раба») – к относительной независимости – к «хозяину», затем – к «жертве» и наконец – к «равноправному сотруднику». В неолите человек воспринимал пространство и время слитно, как целостную природу, бескрайнюю и бесконечную, от которой зависит его жизнь, которой надо подчиняться, которую нельзя изменить. Человек и время существовали как бы параллельно. Человек знал (и относился к этому как к неизбежности), что пройдет определенное число лун и родится ребенок, мальчик станет мужчиной; изменится пространство: появятся плоды, оскудеет лес, начнется половодье, т.д.

В палеолите природные изменения, оседлость и созидательная деятельность человека привели к «разведению» пространства и времени, к ощущению ограниченности пространства и конечности его ресурсов, к чувству некоторой автономии от природы, пониманию необходимости активного освоения пространства своего бытия, к осознанию возможности взаимодействовать со временем. Действительно, человек убеждался: стоит в нужный момент посадить семена – и через определенное время появится урожай и т.д.

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

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

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

и т.д.). И тем более становился он – реально и в своем сознании – полновластным хозяином пространства и времени. Человек стремился законсервировать прошлое или подстегнуть будущее, изменить лик Земли, своих поселений и жилищ.

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

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

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

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

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

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

Факторы развития человека

Развитие человека – очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку, как всякому живому и растущему организму. К внешним факторам относятся прежде всего окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у детей определенных качеств личности; к внутренним – биологические, наследственные факторы. Факторы, влияющие на развитие человека, могут быть управляемыми и неуправляемыми.

Биологическая наследственность определяет как-то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне, и внутренне. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу. По наследству от родителей к детям передаются внешние факторы, отличающие одного человека от другого и некоторые особенности нервной системы.

Чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека.

Различают макро-, мезо- и микро- факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы –экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К мезофакторам относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К микрофакторам относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок.

Таким образом мы пришли к следующим выводам:

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.

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.

Для оптимального развития ребенку необходимо иметь возможность быть активным как в физическом, так и в духовном плане. Известно значение активных «мышечных» (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.

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.

Развитие ребенка, хоть и разделено на периоды, является целостным процессом. Результатом этого процесса становится изменение всего человека (его сознания, чувств и воли, его организма и духовной сферы), а не только психики и тем более не только интеллекта, как это часто представляется педагогам, специалистам по детской психологии, родителям.

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.

Характеристика человека как индивида определяется его биологическими особенностями: наследственностью, особенностями организма, состоянием здоровья, физической и психической энергетикой. Индивидуальные особенности влияют на темп и уровень развития человека и как личности, и как профессионала. К ведущим личностным характеристикам человека относятся его отношения, мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера. Они косвенно, опосредованно влияют на индивидуальное развитие и в основном обуславливают профессиональное становление. Уровень профессиональных достижений человека определяется и индивидуальными особенностями, и личностными характеристиками. Реальные сценарии жизни человека отличаются большим разнообразием. В зависимости от соотношения темпов различных видов развития А.А. Бодалев выделяет следующие сценарии развития взрослого человека:

1. Индивидуальное развитие значительно опережает личностное и профессиональное. Такое соотношение отражает слабовыраженное развитие человека как личности и как работника. Отсутствуют интересы, склонности и способности к какой-либо деятельности, профессиональная подготовленность не выражена, низкий уровень трудоспособности.

2. Личностное развитие человека идет более интенсивно, чем индивидуальное и профессиональное. Это проявляется в бережном отношении к окружающей среде, людям, предметам материальной и духовной культуры, привязанности к семье и др. Физическое здоровье, профессиональные достижения находятся на втором плане.

3. Профессиональное развитие доминирует над двумя другими «ипостасями» человека. Приоритет профессиональных ценностей, тотальная погруженность в работу – особенности так называемых трудоголиков.

4. Относительное соответствие темпов индивидуального, личностного и профессионального развития. Это оптимальное соотношение, обуславливающее реализацию, «выполнение» человеком себя.

На индивидуальное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, на личностное – психические особенности и ведущая деятельность, на профессиональное – социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. Все три вида развития взаимосвязаны, и если учесть, что развитие идет неравномерно, то у каждого человека складывается своя уникальная траектория развития. Большое влияние на индивидуальные сценарии профессионального становления оказывает содержание профессиональной деятельности. Профессиональные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентации и в конечном счете инициируют перестройку всей структуры личности. В отдельных случаях хорошее физическое развитие становится условием и побудителем высокой профессиональной активности, и основой успешного личностного роста.

Тема 6

ПРИРОДА КРЕАТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Креативность: уровни и этапы развития творческого мышления. Креативный уровень интеллектуальной активности. Механизмы креативности. Виды креативности: потенциальный и актуальный. «Творчество» как свойство детского мышления. Способности и одаренность. Способности и интересы.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Некоторые авторы полагают, что «по своему объему понятие «природа человека» шире понятия «сущность человека», которое фиксирует отличие человека от других живых существ, выделяет его из царства животных, т.е. его родовую доминанту. Вместе с тем содержание собственно «природы человека» они никак не определяют. Вообще понятие «природа человека» смущает многих исследователей – нередко в нем усматривается нечто «биологическое», «организменное», противостоящее социальному качеству человека.

По-видимому, достаточных оснований для разведения понятий «природа» и «сущность» человека нет, и их можно употреблять как синонимы.

Что же касается сущности человека, то последняя разворачивается в процессе движения человечества к реализации своего назначения. Еще Аристотелю и его последователям было ясно, что сущность и существование представляют собой неразрывно связанные стороны бытия.

Таким образом, правильнее было бы говорить не о разных человеческих сущностях, последовательно возникающих в истории, а об исторических этапах развертывания единой человеческой сущности. Момент совпадения сущности и существования человека мог бы стать пунктом реализации назначения последнего.

Известное определение К. Марксом сущности человека как «ансамбля общественных отношений», которое в последние годы подвергается критике, не является такой уж оригинальной и, тем более, сугубо «марксистской» формулой. Оно содержится уже в аристотелевской «Политике», развито в произведениях выдающихся философов Возрождения и Нового времени. Идею об общественной сущности человека в присущей ему манере высказал И.В. Гете: «Лишь все человечество вместе является истинным человеком, и индивид может только тогда радоваться и наслаждаться, если он обладает мужеством чувствовать себя в этом целом».

Следовательно, К. Маркс ввел в контекст своих рассуждений положение, хорошо отработанное в европейской философской традиции и заслуживающее серьезного анализа. Именно анализа, а не констатации, поскольку, на наш взгляд, распространенное истолкование указанного определения человеческой сущности связано с односторонним пониманием содержания исторического процесса как развития культуры. Представляется правомерным принятое в последние полтора десятилетия в нашей литературе подчеркивание неточности русского перевода выдвинутого Марксом тезиса: «совокупность общественных отношений» вместо «ансамбля общественных отношений», как это значится в немецком оригинале. Поскольку речь идет об «ансамбле», ясно, что он представляет собой определенную «снятую» целостность социальных связей и феноменов. «Совокупность» же общественных отношений – это социальный процесс, взятый в деталях, подробностях, магистральных движениях и случайных отклонениях.

Получается, что сущность человека тождественна существованию общественного целого, всей человеческой деятельности как процесса. Не вдаваясь в рассуждения о возможности и действительности деятельности, о формирующихся и разрушающихся общественных отношениях как противоположных моментах социального движения, имеющих сущностные противоречия, заметим следующее: человек – это жизнь человека, а не покоящееся качество; сущность человека – сущность его жизни (а не жизнь как таковая), которую человечество постигает путем философской рефлексии. Определение сущности человека как «совокупности» общественных отношений противоречит, таким образом, логике. Правда, К. Маркс здесь ни при чем, все дело в неквалифицированном переводе и легкомыслии некоторых его интерпретаторов.

Главное, однако, в другом. Далеко не все общественные отношения, феномены могут быть включены в число созидających. Есть такие социальные связи, которые способны разрушать сущностные силы человека, т.е. являются антикультурными (подробнее об этом ниже). Следовательно, даже рассматриваемая в историческом плане человеческая сущность выступает как целостное снятие не всех, а только совершенно определенных общественных связей, выполняющих не гэнтропийные социальные функции. Но опять же подчеркнем, что сущность человека – не человекосозидające связи сами по себе, а система управляющих ими законов, их снятая целостность.

Кроме научного интереса к изучению креативности, данное качество привлекает внимание как важный фактор гуманистического развития человечества в целом и более того – его тотального выживания.

Понимание того, что такое креативность, само требует определенного креативного действия. Уже в 60-е годы прошлого века существовало более 60 определений креативности. Мы же выделим 6 типов таких определений:

- 1) гештальтистские (описывают креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего),
- 2) инновационные (ориентирующиеся на оценку креативности по новизне конечного продукта);
- 3) эстетические, или экспрессивные (определяющие креативность как самовыражение творца);
- 4) психоаналитические, или динамические (задействуют в описании креативности структуры Я, Оно, Сверх-Я);
- 5) проблемные (определяют креативность через ряд процессов решения задач);
- 6) другие определения.

Креативность (от лат. creatio – созидание) – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания. Чаще всего креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям, вот достаточно распространенное в научной литературе определение креативности.

По мнению Э. Фромма, креативность – это способность удивляться и познавать, находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. В дефиниции Д. Фельдмана креативность – достижение чего-либо значимого и нового.

Общим для всех определений является то, что креативность определяется как способность к творчеству.

В сегодняшнем быстро меняющемся обществе необходимы креативные личности. В связи с этим возникает вопрос: можно ли научить творчеству, воспитать креативную личность, «сформировать» опыт творческой деятельности. Ответ на него может быть, скорее всего, отрицательным. Креативность не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя «сформировать», ее можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть ничем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Но если прямое обучение творчеству невозможно, то вполне возможно создание условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность.

С.Д. Смирнов выделяет две группы факторов, препятствующих развитию креативности: ситуативные и личностные.

Ситуативные: лимит времени; состояние стресса, повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура; предъявление условий задачи, провоцирующее неверный путь решения.

Личностные: конформизм (стремление не отличаться от других в представлениях и поступках); неуверенность в себе; слишком сильная уверенность; эмоциональная подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; избегание рискованного поведения; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокая тревожность как личностная черта; сильные механизмы личностной защиты и ряд других факторов.

Данные факторы необходимо учитывать при создании условий, способствующих развитию креативности.

Какой возраст наиболее сензитивен для развития креативности? Результаты психологических исследований свидетельствуют, что наиболее благоприятный период 3–5 лет. В нем в наибольшей степени выражено стремление к творчеству, так как отсутствуют «перегородки» между сознанием и бессознательным. Поэтому воспитание творческого начала в ребенке состоит вовсе не в том, чтобы привносить в него это начало, а в том, чтобы не дать этому началу погибнуть в ходе неизбежного процесса социализации.

В.Н. Дружинин выделяет следующие фазы развития креативности.

1. Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Сензитивный период развития «первичной» креативности – 3–5 лет. В это время подражание значимому взрослому как креативному образцу является основным механизмом формирования креативности.

2. Подростковый и юношеский возраст (13–20 лет). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива. На этом этапе особо значимую роль играет «профессиональный» образец, поддержка семьи и сверстников. Но главное, юноша определяет для себя «идеальный» образец творца, которому он стремится подражать.

Какие же методы, приемы, технологии можно использовать для развития креативности, каким должно быть содержание образования и требования к учебному процессу.

Многие исследователи считают, что решающая роль в формировании креативности (особенно в дошкольном возрасте) принадлежит микросреде, в которой формируется ребенок (дошкольное учреждение и семья). Среду, в которой креативность в наибольшей степени актуализируется, должны отличать:

- высокая степень неопределенности – стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых;

- потенциальная многовариантность – обеспечивает возможность нахождения собственных ориентиров.

В такой среде должны присутствовать:

- низкая степень регламентации поведения;
- предметно-информационная обогатенность;
- представленность образцов креативного поведения.

Для формирования креативности необходимы:

- отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения;

- наличие позитивного образца творческого поведения;
- создание условий для подражания творческому поведению и блокирование проявлений агрессивности и деструктивности поведения;
- социальное подкрепление творческого поведения.

Развитие креативности в такой среде, по В.Н. Дружинину, происходит так: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации), и общая одаренность преобразуется в активную креативность (синтез одаренности с определенной структурой личности).

Чтобы уменьшить «творчествоподавляющий» эффект обучения, согласно С.Д. Смирнова – педагогика креативности должна следовать следующим требованиям:

1. Не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта.

2. Формировать у учащихся уверенность в своих силах, веру в способность решить задачу. Переоценка своих возможностей учащимися менее опасна, чем недооценка.

3. В процессе обучения опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.д.).

4. Стимулировать стремление к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения.

5. Поощрять склонность к рискованному поведению.

Исследования В.А. Петровского показывают, что склонность к риску – одна из фундаментальных черт творческой личности.

6. Не допускать формирования конформного поведения, бороться с ориентацией на мнение большинства.

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию.

8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаружить и сформулировать их.

9. Чаще использовать в обучении задачи открытого типа, когда существует несколько правильных решений.

10. Применять проблемные методы обучения.

11. Всячески поощрять стремление быть самим собой.

12. Обучать эвристическим приемам решения задач различного типа.

Кроме того, можно использовать определенные модели обучения.

Модель «Свободный класс». Особенность ее состоит в том, что в системе свободных занятий упор делается на индивидуальную исследовательскую деятельность. Дети сами выбирают интенсивность и продолжительность занятий, свободно планируют свое время, выбирая предметы изучения в соответствии со своими интересами. Учитель

строит процесс обучения так, чтобы поощрять в ребенке инициативу, независимость, изобретательность, творческий подход. Каждый ребенок при наличии необходимой помощи сам определяет объем, средства и темп процесса обучения.

Модель Гилфорда содержит описание структуры интеллекта, которая состоит из 120 различных мыслительных способностей; способствует развитию дивергентного мышления, которое составляет основу креативности. Содержание уроков планируется так, чтобы активизировать различные мыслительные способности учащихся. Кроме уроков, свободные игры и занятия направлены на развитие продуктивного и творческого мышления. Учитель ставит ученикам вопросы, ответ на которые требует выхода за границы базового уровня мышления.

Модель Рензулли предлагает три вида обогащения учебной программы. Первые два применимы для всех категорий учащихся, но особенно полезны для одаренных детей, третий – применим как к отдельным учащимся, так и к небольшим группам, занимающимся конкретными практическими проблемами. Первый вид обогащения – общая познавательная деятельность – предполагает знакомство учащихся с самыми.

Часто креативы испытывают дискриминацию в школе из-за ориентации обучения на «средние» оценки, унификации программ, преобладания жесткой регламентации поведения, неадекватного отношения учителей. Учителя, как правило, оценивают креативов как «выскочек», демонстративных, истеричных, упрямых и т.д. Сопротивление их репродуктивным работам, большая чувствительность к навыкам расцениваются как лень, упрямство, глупость.

Не для всех людей повышение креативности является целесообразным. Существует два основных типа (по В.Н. Дружинину) индивидуального реагирования на нарушение равновесия, связанного с развитием креативности: восстановление прежней системы личности путем понижения креативности или обретение системой новой устойчивости без уменьшения креативности. Повышение уровня креативности целесообразно только для второго типа.

Тема 7

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЗРАСТА ЧЕЛОВЕКА

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМЫ

Понятие «возраста», психологическое понятие возраста. Структура психологического возраста: социальная ситуация развития, ведущий тип деятельности, психологические новообразования, возрастные кризисы.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

В физиологии, психологии и социальных науках понятие возраста имеет свое содержание. Возраст – количество прожитых лет от момента рождения. Накрадываясь на стрелу времени он, соответственно, приобретает ее основные характеристики – необратимость и однонаправленность, что исключает понимание старости как обратного развития.

Б.Г. Ананьевым предложено для возраста 2 характеристики:

- метрическая (индивидуальная и средняя продолжительность жизни, длительность отдельных фаз жизненного цикла);
- топологическая (местоположение отдельных фаз жизненного цикла на стреле времени, то есть в композиции со всем человечеством).

Т.е. возраст является функцией как биологического, так и исторического времени, а возрастные изменения - одновременно и онтогенетические, и биологические.

Являясь наиболее интегральной характеристикой человека, возраст описывает личностные особенности, особенности человека как субъекта деятельности и т.д. Поэтому возрастная характеристика входит практически во все социопсихологические исследования.

Проблема возраста в науке приобретает все более дифференцированное толкование. Для характеристики человека используются такие понятия как календарный, биологический, социальный и психический возраст.

Представление о биологическом возрасте важно при объединении детей для практических целей с учетом реально существующих различий в их развитии, а не по календарному (паспортному) возрасту. Нередко встречаются дети, у которых биологический возраст опережает календарный или, напротив, отстает от него, но у большинства детей они совпадают.

К основным критериям биологического возраста относятся: 1) зрелость, оцениваемая по срокам прорезывания молочных и постоянных зубов; 2) скелетная зрелость (порядок и сроки окостенения скелета); 3) зрелость, оцениваемая по срокам наступления вторичных половых признаков; 4) показатели зрелости физиологических систем организма. Оценка биологического возраста проводится путем сопоставления соответствующих показателей развития обследуемого ребенка со стандартами, характерными для данной возрастной, половой и этнической группы. Дети и подростки из разных этнических и социокультурных групп при одинаковом календарном возрасте могут иметь различный биологический возраст, что объясняется индивидуальными различиями, возникающими под воздействием многих факторов: генетических и средовых, климатогеографических, экологических, социокультурных.

Широко принятые в психологии и физиологии понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий и пенсионный возраст представляют собой градации социального возраста, поскольку имеют явно социальное происхождение и содержание, определяемое нормативно-ролевыми характеристиками, существующими в данном обществе в конкретную историческую эпоху.

Дифференцируется и понятие психического возраста. Кроме умственного возраста, определяемого коэффициентом интеллекта, выделяют психосексуальный возраст (уровень эротических интересов и поведения), рекреационный возраст (соответствие досуга возрастным нормам) и т.д. В этой связи снова возникает проблема согласованности между разными категориями или аспектами возраста. Например, насколько психосексуальный возраст соответствует уровню индивидуальной физиологической зрелости подростка.

Возрастная норма

Норма развития, согласно современным представлениям, – не только количественная, но и непременно качественная оценка особенностей функционирования организма, обеспечивающие его приспособление к условиям внешней среды.

На каждом возрастном этапе существуют более или менее определенные критерии для оценки зрелости организма ребенка, что позволяет говорить о существовании возрастной нормы. Но определить и операционализировать, представить понятие нормы вообще и возрастной в частности в форме доступной для измерения весьма сложно.

К определению понятия норма выделены следующие подходы.

Статистический подход. В качестве критерия периодизации используется метаболизм, изменения которого проявляются в количественных морфологических характеристиках: росте, весе, смене зубов и др. Величины измеренных по определенной шкале

признаков всегда будут находиться в некотором диапазоне. Распределение большинства присущих людям свойств или признаков может быть представлено графически в виде кривой Гаусса или частотной кривой, которая имеет вид колокола и называется иногда колоколообразной кривой.

По мнению известного словацкого ученого Л. Пожар, с точки зрения статистической нормы, нормальным считается такое явление, которое находится в рамках средней величины или оговоренной меры распределения, как правило, выраженной в виде стандартного квадратичного отклонения. В противном случае такое явление считается ненормальным.

Количественной характеристикой частоты служит средняя величина или мода, соответствующие общей норме, согласно которой большинство людей (детей и/или взрослых) признаются нормальными. Статистические методы позволяют оценить однородность выборки и популяции с точки зрения изменчивости определенного количественного признака индивида.

Недостатки метода заключаются в следующем:

1) редко встречающиеся значения изучаемого признака признаются аномальными; в частности, при статистическом подходе одаренность, по сути являющаяся отклонением от нормы, рассматривается как патология;

2) статистически определяемая норма имеет ситуативный характер, давая представление о признаке «здесь и сейчас», что не позволяет переносить результаты на другую популяцию, другие условия и другое время;

3) она применима при использовании одного репрезентативного показателя; использование двух и более приведет к тому, что кривые распределения для каждого будут давать свой вариант границ нормы, а их объединение приведет к сужению диапазона нормы, взятого одновременно по двум и более показателям;

4) статистическое определение нормы не обеспечивает содержательного толкования самого понятия применительно к изучаемому признаку;

5) все функции, процессы и явления, которые нельзя выразить в количественном виде, вообще не могут быть оценены в категориях статистической нормы.

Функционально-системный подход. Понятие нормы, с точки зрения теории функциональных систем, понимается не как набор стандартных критериев, а как процесс, определяющий функциональный оптимум деятельности живого организма. Психологическая и физиологическая норма в этой теории трактуется как интервал оптимального функционирования живой системы с подвижными границами, в рамках которых сохраняется оптимальная связь со средой и сохраняется оптимальное согласование всех функций организма.

Возрастную норму при этом следует рассматривать как биологический оптимум функционирования живой системы, обеспечивающий адаптивное реагирование на факторы внешней среды.

Функционально-системный подход позволяет по-новому подойти к толкованию понятия нормы и обеспечивает теоретическую интерпретацию его содержания (в отличие от статистической нормы). Недостатком является обобщенный характер толкования, отсутствие конкретизации. Способы описания возрастной нормы и установления ее критериев остаются при этом подходе дискуссионными

Медико-биологический подход. В основе подхода – эмпирический опыт, лежащий в основе оценки функционального состояния организма, в том числе центральной нервной системы. Согласно ему, о норме функционирования организма и психики человека можно судить по нормам психических реакций и поведения, функциональным измерениям различных органов и систем организма в покое и во взаимодействии с окружающей средой, общепринятым показателям строения тела. Предполагается, что сами

нормативы, имеющие возрастные, половые, этнические и другие особенности, претерпевают постоянные изменения в зависимости от конкретных внутренних и внешних обстоятельств (индивидуальных особенностей, социальных условий, развития науки и т.п.).

Основные параметры характеристики возраста. Среди параметров выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

К основаниям развития относятся:

- социальная ситуация развития;
- круг отношений;
- ведущий тип деятельности;
- сензитивность.

Среди результатов развития принято выделять:

- новообразования личности;
- формы общения;
- эмоционально-волевую сферу;
- способности общие и специальные;
- новый вид деятельности.

Описание изменений в развитии личности по данным параметрам дает нам полную характеристику возраста.

Очевидно, понятие нормы оказывается динамичной категорией, функционирующей, тем не менее, в структурных и функциональных пределах, обеспечивающих нормальную жизнедеятельности организма и психики. Многолетние наблюдения, проводимые в медицине и возрастной физиологии, дают вполне определенные и довольно четкие представления о возрастных нормах развития, которые в значительной степени опираются и на статистические оценки возрастных изменений, т.е. статистические нормы.

Принято считать, что типичный для каждого этапа онтогенеза уровень развития функций организма определяет средние нормативные показатели, а стандартные отклонения - их диапазон, при этом возрастная динамика тех и других соответствует основной направленности развития. Большинство индивидуальных вариаций в развитии обусловлено временными сдвигами в формировании физиологических систем. Отклонения от средних показателей связаны с индивидуальными различиями в уровне зрелости этих систем. Таким образом, норму можно рассматривать как диапазон колебаний, как конкретную исторически обусловленную систему показателей данной популяции, в пределах которой существует многообразие индивидуальных вариантов развития, последние могут группироваться в типы и образовывать типологические нормы.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧЕСКИХ И СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

МОДУЛЬ 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Тема 1

Педагогическая антропология, как междисциплинарная отрасль человековедения

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний по теоретическим основам педагогической антропологии.

Основные понятия: антропология, педагогическая антропология, культурная антропология, биологическая антропология, педагогика, психология, воспитание, человековедение.

Требования к компетентности: знать предмет, задачи учебной дисциплины, место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста по социальной педагогике; понятие «педагогическая антропология», понимать процесс принятия решений; уметь анализировать и сопоставлять информацию о человеке из разных эпох.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Педагогическая антропология, как междисциплинарная отрасль человековедения.
2. Антропологический принцип познания.
3. Истоки возникновения педагогической антропологии.
4. Предмет, цель, задачи педагогической антропологии.
5. Человек как предмет педагогической антропологии.
6. Место педагогической антропологии в системе наук о человеке.

7. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- запишите пять определений понятия «педагогическая антропология»;
- составьте интеллект карту (в оригинале Mind maps) – лист А3, можно использовать специальные приложения для создания интеллект карт. Тема «Структура педагогической антропологии».

Литература

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие/ Б.М. Бим-Бад. – М., Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
2. Куликов, В.П. Педагогическая антропология/ В.П. Куликов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 191 с.
3. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М., Academia, 2004. – 208 с.
4. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6т. – М., 1990. – Т.5. – 528 с.

Тема 2

История развития педагогической антропологии

Цель: усвоение, систематизация и актуализация знаний по истории развития педагогической антропологии.

Основные понятия: философская антропология, антропологические принципы, гуманизм.

Требования к компетентности: знать этапы становления и развития педагогической антропологии; понимать суть научных концепций; уметь применять идеи прошлого в современных реалиях.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Зарождение педагогико-антропологических взглядов в эпоху античности (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель).
2. Педагогические воззрения в средние века (Августин Блаженный, Фома Аквинский и др.).
3. Антропологические концепции Возрождения (Томмазо Кампанелла, Мишель Монтень, Эразм Роттердамский и др.).
4. Идеи воспитания в эпоху французского просвещения и немецкой классической философии (Ж. Ж. Руссо, И. Кант, И. Шиллер и др.).
5. Развитие педагогической антропологии в 19 в. в России. Развитие идей К.Д. Ушинского в работах русских и советских педагогов.
6. Концепции философской и педагогической антропологии 20 в.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- подготовить конспект источника 5.
- подготовить выступление по источнику 4.;
- составьте интеллект карту (в оригинале Mind maps) – лист А3, можно использовать специальные приложения для создания интеллект карт. Тема «Становление и развитие педагогической антропологии».

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь/ Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие/ Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология : история, современное состояние, перспективы : учеб. пособие для вузов / С. В. Лурье – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.
7. Новичкова, Г.А. Антропологическая интерпретация педагогики О.Ф. Больнова / Г.А. Новичкова // Вопросы философии. – 2004. – № 5. – С. 155–161.

8. Огурцов, А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А.П. Огурцов // Человек. – 2002. – №1. – С.71–87.
9. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. – М., ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.
10. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] / В.И. Слободчиков. – М.: Школа-Пресс, 2006. – 384 с.

Дополнительная литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Теория первоначального становления человека / Бим-Бад Б.М., Егорова Л.И. // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 30–38.
2. Прянкова, В.Г. История образования и педагогической мысли / В.Г. Прянкова, З.И. Равкин. – М., 1995.
3. Логинова, Н.А. Педагогическая антропология Б.Г. Ананьева / Н.А. Логинова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 98–109.
4. Малякова, Н.С. Генезис антропологических идей в отечественной педагогической школе (аспект воспитания) / Н.С. Малякова // Воспитание школьников. – 2012. – №3. – С. 67–72.
5. Пичугина, В.К. Антропологический тезаурус педагогики постмодерна / В.К. Пичугина // Инновации в образовании. – 2013. – № 2. – С. 79–91.
6. Смирнов, С.А. Педагогическая антропология / С.А. Смирнов // Высшее образование в России. – 2010. – № 4. – С. 102–108.

Тема 3

**Научные концепции, которые внесли вклад
в развитие педагогической антропологии**

Цель: раскрыть проблемы педагогико-антропологических взглядов К.Д. Ушинского.

Основные понятия: гуманизм, гуманистическая антропология.

Требования к компетентности: знать основные понятия и положения концепции К.Д. Ушинского; понимать суть взглядов К.Д. Ушинского; уметь применять принципы эффективного воспитания по К.Д. Ушинскому.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. «Человек как предмет воспитания» – первый учебник по педагогической антропологии. Его структура.
2. Предисловие к «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинского (определение, адресат, причины появления, цель, актуальность).
3. Основные понятия и положения «Физиологической части».
4. Факторы развития человека, рассмотренные К.Д. Ушинским в «Психологической части» работы «Человек как предмет воспитания».
5. Взгляды К. Д. Ушинского на воспитание, его значение и возможности.
6. Модель человека К. Д. Ушинского.
7. Принципы эффективного воспитания по Ушинскому.
8. Требования К. Д. Ушинского к воспитателю.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- подготовить конспект одной из глав книги К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» (на выбор);
- подготовить выступление на тему «Концепция человека в гуманистической антропологии».

Литература

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие/ Б.М. Бим-Бад. – М., Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
2. Куликов, В.П. Педагогическая антропология / В.П. Куликов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 191 с.
3. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М., Academia, 2004. – 208 с.
4. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии /К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1990. – Т. 5. – 528 с.

МОДУЛЬ 2 ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Тема 4

Воспитание как антропологический феномен

Цель: раскрыть проблемы воспитания как антропологический процесс.

Основные понятия: воспитание, принципы воспитания, педагогические законы.

Требования к компетентности: знать особенности воспитания в педагогическом процессе; понимать сущность процесса воспитания; уметь применять педагогические законы.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Взаимосвязь образования и воспитания.
2. Гуманистические концепции воспитания.
3. Сущность процесса воспитания.
4. Воспитание как человеческий способ бытия.
5. Воспитание как специальная деятельность.
6. Характеристика антропологически безупречных педагогических систем.
7. Требования к современному воспитателю, педагогу, психологу.
8. Факторы, влияющие на выбор целей воспитания.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- подготовить выступление на тему «Особенности воспитания в педагогическом процессе»;

- составьте интеллект карту (в оригинале Mind maps) – лист А3, можно использовать специальные приложения для создания интеллект карт. Тема «Педагогические законы».
- подберите художественное литературное произведение, описывающее жизнь и воспитание ребенка. Охарактеризуйте применяемые методы и формы воспитания, описанные автором.

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология: Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

Тема 5

Развитие как характеристика человека

Цель: раскрыть проблемы уровней развития личности.

Основные понятия: антропогенез, онтогенез, психика, развитие, сознание, самосознание, филогенез.

Требования к компетентности: знать основные понятия и положения концепции К.Д. Ушинского; понимать; уметь применять

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Каково содержание понятия «развития»?
2. В чем заключается специфика антропосоциогенеза?
3. Какие врожденные особенности развертываются в процессе онтогенеза?
4. Выразите свое отношение к теории социального кодирования В.А. Петрова.
5. Обоснуйте адекватность историко-эволюционной концепции предмету и объекту педагогической антропологии.
6. Почему нельзя торопить развитие ребенка?
7. Какая педагогическая стратегия оптимально способствует развитию ребенка?

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- подготовить в виде таблицы ответ на вопрос: «Отличие закономерностей развития человека от закономерностей развития личности»;
- подготовить реферат:
 1. Основные типы и виды воспитания.

2. Традиционные подходы к воспитанию (деятельностный, личностный, системный, отношенческий).
3. Новые подходы к воспитанию (средовой, коэволюционный, амбивалентный, событийный, герменевтический, философско-антропологический, синергетический) – тема на выбор студента.

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

Тема 6

Природа креативности человека

Цель: рассмотреть сущность природы креативности человека.

Основные понятия: Креативность, инновации, способности, интересы, одаренность.

Требования к компетентности: знать особенности природы креативности человека; понимать механизмы креативности; уметь выстраивать линию развития деятельности индивида.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Креативность: уровни и этапы развития творческого мышления.
2. Креативный уровень интеллектуальной активности.
3. Механизмы креативности.
4. Виды креативности: потенциальный и актуальный.
5. «Творчество» как свойство детского мышления.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- подготовить письменный анализ понятий «способности», «интересы», «одаренность» и их влияние на развитие креативности личности.
- подготовить презентацию на тему «Педагогика креативности».

Литература

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Б.М. Бим-Бад. – М., Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
2. Куликов, В.П. Педагогическая антропология / В.П. Куликов. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1993. – 191 с.
3. Максакова, В.И. Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М., Academia, 2004. – 208 с.

Тема 7

Основные характеристики возраста человека

Цель: раскрыть проблемы возрастных особенностей развития различных групп населения.

Основные понятия: возраст, пространство, время, филогенез, онтогенез, геронтология, пространственно-временное бытие.

Требования к компетентности: знать возрастные особенности человека; понимать сущность идей пространственно-временного бытия; уметь выстраивать стратегию гармонического развития личности.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Понятие пространства и времени, их свойства.
2. Современные идеи пространственно-временного бытия человека.
3. Развитие представлений о времени и пространстве в филогенезе и онтогенезе.
4. Возраст как категория педагогической антропологии.
5. Проблемы осмысления возрастных ступеней развития личности (Э. Эриксон).
6. Значение достижений геронтологии для современной педагогической антропологии.
7. Педагогическая стратегия гармонического развития ребенка с учетом основных идей пространственно-временного бытия.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- записать основные понятия темы и ответы на поставленные вопросы;
- подготовить выступление «Роль детства в жизни каждого человека и человечества в целом» по книге Э. Эриксона «Детство и общество».

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

Тема 8

Взаимодействие человека и культуры

Цель: раскрыть проблему взаимодействия человека и культуры.

Основные понятия: культура, субкультура, культурный процесс, морфология культуры.

Требования к компетентности: знать основные подходы в исследовании культуры; понимать закономерности культурного процесса; уметь ориентироваться в многообразии культурных направлений.

Рекомендации по подготовке к занятию

1. Задания для обязательного выполнения

Подготовьте ответы на вопросы:

1. Культура – среда, созданная человеком и формирующая человека.
2. Основные подходы в исследовании культуры.
3. Понятие культуры, ее морфология.
4. Понятие субкультуры.
5. Виды субкультур.
6. Характеристики основных видов субкультур.

2. Задания для самостоятельной работы

В рабочих тетрадях:

- записать пять определений понятия «культура» и «субкультура»;
- подготовить выступление с презентацией по одной из субкультур на выбор (анализ субкультуры с позиции педагога социального).

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
3. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.
5. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА (УСР)

Тема 1

Взаимодействие человека и культуры (2 часа)

Вопросы

1. Сущность человека как система закономерностей культурного процесса на каждом данном историческом этапе.
2. Культура и ценности.
3. Культура и образование.
4. Культура – образование – человек.

Задания

Этап 1

- Составить глоссарий по теме.
- Составить библиографию статей по теме.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 4–5.

Этап 2

- Подготовить мультимедийную презентацию на тему «Культура как мир знаков, значений, смыслов».
- Написать реферат, тема на выбор:
 - Единство и многообразие культуры.
 - Взаимодействие культуры и личности.
 - Роль культуры во взаимодействии человека и общества.
 - Влияние культуры на человека.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 6–7.

Этап 3

Разработать лекцию по одному из вопросов для студентов по следующей схеме: цель, задачи, содержание, литература.

Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 8–10.

Рекомендуемая литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

Тема 2 Значение субкультуры для развития человека (2 часа)

Вопросы

1. Что такое субкультура?
2. Как менялось отношение к детству в истории человечества?
3. Что такое детская субкультура?
4. Назовите основные характеристики детской субкультуры.
5. Каково значение субкультуры для подростка?
6. В чем отличие детской субкультуры от молодежной субкультуры?
7. Почему субкультуру называют стилизованным механизмом социализации?

Задания

Этап 1

- Составить глоссарий по теме.
 - Составить библиографию статей по теме.
- Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 4–5.

Этап 2

- Подготовить мультимедийную презентацию на тему «Эволюция субкультур» или «Субкультуры: вечное движение».
 - Написать реферат, тема на выбор:
 - Молодежная субкультура как способ самоидентификации и социализации.
 - Генезис молодежной субкультуры.
 - Молодежная субкультура и ее роль в современном обществе.
- Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 6–7.

Этап 3

- Разработать лекцию по одному из вопросов для студентов по следующей схеме: цель, задачи, содержание, литература.
- Контроль: проверка выполненной работы. Оценка: 8–10.

Литература

1. Ананьева, Н.А. Психолого-педагогическая антропология. Курс лекций / Н.А. Ананьева, Л.Б. Филонов. – Москва: Изд-во МГОУ, 2003. – 152 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
5. Лурье, С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы: учеб. пособие для вузов / С.В. Лурье – 2-е изд. – М.: Акад. Проект, 2005. – 624 с.
6. Новичкова, Г.А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии / Г.А. Новичкова. – М., 2001. – 142 с.

Методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы студентов

При изучении раздела применяются следующие формы организации самостоятельной работы: выполнение учебных заданий репродуктивного, продуктивного и творческого характера; подготовка докладов по индивидуальным темам; проведение контрольной работы по самостоятельно изученным вопросам темы.

Для организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине предполагается использование современных информационных технологий: разместить в сетевом доступе комплекс учебных и учебно-методических материалов (типовая учебная программа, методические указания к семинарским и практическим занятиям, список рекомендуемой литературы и информационных ресурсов, задания в тестовой форме для самоконтроля).

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ

1. История понятия «педагогическая антропология» и его современное толкование.
2. История развития антропологического знания.
3. Антропология И. Канта и Ч. Дарвина.
4. Философская, религиозная, культурная, психологическая антропология
5. Дифференциация антропологического знания.
6. Педагогическая антропология О. Больнова.
7. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения.
8. Н.И. Пирогов о педагогической антропологии. История развития антропологического знания.
9. К.Д. Ушинский о педагогической антропологии. История развития антропологического знания.
10. Современные зарубежные концепции педагогической антропологии (Й. Дерболав, Г. Рот, В. Лох и др.).
11. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения.
12. Антропологические представления о развитии ребенка. Модель человека по К.Д. Ушинскому.
13. Основные идеи работы К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания Опыт педагогической антропологии».
14. Основные положения развивающего и воспитывающего обучения в трудах Ушинского.
15. Основные принципы эффективного воспитания по К.Д. Ушинскому
16. Методические советы К.Д. Ушинского по обучению, воспитанию и развитию детей.
17. Врожденные органические и душевные стремления человека.
18. Влияние различных душевных процессов на рассудочный процесс.
19. Влияние духовных особенностей человека на рассудочный процесс.
20. Филогенез и онтогенез человека. Их взаимосвязь и различия. Актуальные проблемы развития человека и человечества.
21. Социальность как одно из врожденных видовых свойств человека. Человек как социальное существо.
22. Место и роль общечеловеческих исторических событий в жизни каждого отдельного человека.
23. Роль и функции обучения и воспитания в событиях мира и судьбе отдельного человека.
24. Пространство и время человеческого бытия как антропологические понятия.
25. История овладения человеком пространством и временем своего бытия.
26. Человеческое бытие и воспитание в единстве их взаимосвязи.
27. Экзистенциальные проблемы человеческого бытия и воспитания.
28. Оптимизация взаимодействия ребенка с пространством и временем его развития.
29. Культура как многозначное понятие и предмет научного исследования.
30. История понятия «культура». Культура как явление.
31. Культура и человек. Образование как становление человека в культуре.
32. Понятие «субкультура». Особенности детской и юношеской субкультуры.
33. Значение субкультуры для развития человека. Составляющие субкультуры ребенка.
34. Активность человека в совершенствовании и преобразовании культурной среды как условия воспитания и самовоспитания.

35. Условия эффективного воспитательного процесса.
36. Развитие человека как наращивание физиологических, психических и социальных новообразований.
37. Развитие как гармонизация эмоциональной, умственной, ценностной, волевой и физической сторон личности.
38. Система Кречмера – соотношение конституции и темперамента. Подтверждение и критика этой теории.
39. Возрастная периодизация.
40. Биологический возраст человека.
41. Творчество как форма свободы человека.
42. Педагогика креативности.

ТЕСТЫ

Тестовые задания по модулю 1

1. Термин «антропология» впервые ввел в научный оборот:
 - а) Ч. Дарвин;
 - б) И. Кант;
 - в) Л. Фейербах.
2. Термин «педагогическая антропология» возник в:
 - а) Германии;
 - б) Англии;
 - в) России.
3. Термин «педагогическая антропология» впервые ввели в научный оборот:
 - а) Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский;
 - б) О. Больнов;
 - в) Я.А. Коменский.
4. В современном человековедении термин «педагогическая антропология»:
 - а) встречается в разных науках;
 - б) принадлежит только одной, непедagogической, науке;
 - в) принадлежит только педагогике.
5. Предметом педагогической антропологии должны являться:
 - а) отношение человека и общества;
 - б) отношение человека к себе самому;
 - в) отношение человека с человеком.
6. Цель педагогической антропологии:
 - а) «полностью постичь особенности «человека разумного»;
 - б) «совершенствовать человеческое в человеке»;
 - в) обосновать единство человеческой природы.
7. Центральными понятиями педагогической антропологии являются:
 - а) педагогика и философия;
 - б) человек и воспитание;
 - в) педагог и воспитанник.

Тестовые задания по модулю 2

1. С точки зрения педагогической антропологии ребенок – это:
 - а) будущий человек;
 - б) объект воздействий (воспитанник);
 - в) личность и индивидуальность.

2. Исчерпывающее знание о человеке:
 - а) находится в процессе становления;
 - б) невозможно;
 - в) уже достигнуто.
3. Человек – это существо:
 - а) имеющее одну природу с Космосом;
 - б) не связанное с Космосом;
 - в) малозначащее для Вселенной.
4. Человек должен:
 - а) повелевать природой Земли;
 - б) подчиняться природе;
 - в) находиться с природой в динамическом равновесии.
5. Человек:
 - а) полностью определяется социумом;
 - б) полностью свободен от общества;
 - в) является самым существенным элементом общества.
6. Человек – существо:
 - а) двойственное;
 - б) идеальное;
 - в) материальное.
7. Противоречивость:
 - а) закономерная особенность ребенка;
 - б) аномалия развития;
 - в) случайность.
8. Ребенок всегда:
 - а) является только объектом воспитания, культуры, общества;
 - б) является только субъектом воспитания, культуры, общества;
 - в) реализует одновременно разные функции в воспитании, культуре, обществе.
9. Развитие ребенка – это:
 - а) только реализация его генетической программы;
 - б) процесс его взаимодействия с историей и культурой;
 - в) только адаптация его к культуре.
10. В процессе развития ребенка происходят:
 - а) противоречивые изменения колебательного характера;
 - б) преимущественно приобретения;
 - в) преимущественно траты.
11. Процесс развития ребенка:
 - а) дискретен;
 - б) непрерывен;
12. Процесс развития ребенка:
 - а) фронтален;
 - б) хаотичен;
 - в) жестко детерминирован обстоятельствами.
13. С точки зрения педагогической антропологии развитие происходит:
 - а) в молодости;
 - б) в детстве;
 - в) всю жизнь.
14. Культура с точки зрения педагогической антропологии – это:
 - а) содержание жизни каждого человека;
 - б) нечто, противоположное природе;
 - в) специфическая сфера деятельности человека.

15. Для культуры характерна:
- а) монолитность;
 - б) многослойность;
 - в) непротиворечивость.
16. Человек в культуре выполняет:
- а) функцию ее творца;
 - б) функцию ее творения;
 - в) разнообразные функции.
17. Эффективность овладения ребенком культурой зависит преимущественно от:
- а) богатства культуры;
 - б) активности ребенка;
 - в) активности воспитателя.
18. Культура – явление:
- а) консервативно-динамическое;
 - б) новаторское;
 - в) традиционное.
19. Воспитание для педагогической антропологии:
- а) процесс индивидуального совершенствования;
 - б) воздействия старшего поколения на младшее;
 - в) взаимодействия, диалога старших и младших.
20. Воспитание:
- а) осуществляется только профессионалами;
 - б) является специфически человеческой деятельностью;
 - в) осуществляется не только человеком.
21. Воспитание:
- а) прежде всего, делает детей похожими друг на друга;
 - б) главным образом развивает их отличия друг от друга;
 - в) социализирует и индивидуализирует ребенка.
22. Воспитание с позиций педагогической антропологии, прежде всего:
- а) готовит детей к жизни;
 - б) «спасает человеческую сущность общества»;
 - в) выполняет «социальный заказ».
23. Автор труда «Человек как предмет воспитания»:
- а) К.Д. Ушинский;
 - б) Н.И. Пирогов;
 - в) П.Ф. Каптерев.
24. Культурная антропология исследует:
- а) процессы адаптации человека к окружающей культурной среде;
 - б) политическое и духовное обеспечение реализации культурных программ;
 - в) изменение культурных потребностей и целей человека в условиях урбанизации;
 - г) развитие теоретических представлений о культуре.
25. Установите соответствие между аспектами культуры и их характеристикой:
- а) строение или структура культуры;
 - б) действия или влияния культуры;
 - в) прогресс или развитие культуры;
 - г) процессы или история культуры.

Перечень рекомендуемых средств диагностики компетенций студента

Для текущего контроля и самоконтроля знаний и умений студентов по дисциплине «Основы педагогической антропологии» возможно применение следующего диагностического инструментария:

- проведение контрольных опросов по отдельным темам;
- подготовка мини- исследований;
- проектные задания;
- реферат;
- тестовые задания;
- доклады;
- круглый стол;
- дискуссия;
- презентация (критерии оценки утверждены на заседании кафедры социально-педагогической работы).

Текущий контроль успеваемости студентов по дисциплине «Основы педагогической антропологии» проводится на семинарских занятиях с выставлением текущих оценок по 10-ти балльной шкале.

В качестве формы итогового контроля по дисциплине «Основы педагогической антропологии» предусмотрен зачет. Зачет формируется исходя из текущих оценок (включая промежуточный контроль по модулям), оценки УСП, оценки ответов на зачете.

Критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования по десятибалльной шкале:

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;

умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы; владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках, учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;

работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;

слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;

неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования; знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

ЛИТЕРАТУРА

Основная литература

- 1 Педагогическая антропология: учеб. пособие для вузов / Ун-т РАО, Каф. пед. антропологии; авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
- 2 Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 – «Педагогика и психология» / В.И. Максакова; Междунар. АН пед. образования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
- 3 Салов, Ю.И. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 «Педагогика и психология» / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 254 с.
- 4 Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова. - Москва: Гардарики, 2005. – 287 с.

Дополнительная литература

- 5 Природа ребенка в зеркале автобиографии: учеб. пособие по пед. антропологии / Ун-т РАО, Каф. педагогики и пед. антропологии; ред. Б.М. Бим-Бад, О.Е. Кошелева. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 432 с.
- 6 Еленский, Н.Г. Современные образовательные технологии и начальная школа / Н.Г. Еленский, О.Я. Коломинская, А.А. Ходова; М-во образования РБ, Нац. ин-т образования. – Минск: Национальный ин-т образования, 2003. – 135 с.
- 7 Ушинский, К. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. – Изд. 12-е, сокр. / под ред. К.К. Сент-Илера и Л.Н. Модзалевского. – С.-Петербург: Типография М. Меркушева, 1907. – XII, XLVI, 495 с.
- 8 Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии. Т. 2: Развитие и воспитание личности / Б.Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2007. – 549 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ДЛЯ АНАЛИЗА

1. В школу привезли новые столы и сгрузили их в холле, заставив его так, что нельзя было пройти. Директор, выйдя из кабинета, направился в находившийся рядом спортивный зал, где как раз закончился урок физкультуры у девятого «Б», и войдя в мужскую раздевалку, он напористо сказал: «Ну-ка, быстрее одевайтесь, пойдем работать». – «Куда работать? – раздались голоса. – Почему мы? Уроки кончились!» – «А почему не вы? Как в буфете на перемене – так вы первые, а как столы из холла поднять – так вас нет» – «Но, Илья Максимович, – пробовали возражать ребята, – ведь сейчас труд у восьмого «А». Всегда ведь с труда берут». Однако директор решил не отступить. «Ну вот что, хватит пререкаться. Сказано – выполняйте. Вечно на кого – то свалить норовите». И он ушел, а обиженные девятиклассники стали таскать столы. Однако занимались они этим так неэффективно, что за час отнесли в подвал только пятую часть, сорвав по дороге с одного стола крышку, а потом и вообще разбежались» (Дубов И.Г. Такое многоликое влияние. – М., 1989. – С. 14).

Проанализируйте сложившуюся ситуацию. Оцените действия директора. Предложите свой вариант и обоснуйте его.

2. Новая учительница для знакомства с учащимися предложила ученикам 10 класса, где она была классным руководителем, вести дневник. Учащиеся согласились: «Мы напишем друг о друге, а то скоро расставаться, пусть на память останется ...». Решили так: каждый на листочке напишет о соседе по парте. Не все, конечно написали, но все же многие.

Прошло время. Однажды, войдя в класс, учительница долго смотрела на ребят, молчала, потом тихо-тихо сказала: «Как же вы умудрились, ребята, ни одного доброго слова друг о друге не сказать? Никогда в жизни столько гадости подряд не читала. Неужели это называется говорить правду в глаза?» Потом она сказала, что «те листы» выбросила и предлагает нам начать все сначала. – На первой странице я сама написала письмо. А дальше пишете вы. По очереди». Дневник лежал на столе. Учительница заглядывала в него, но там было пусто.

Как вы думаете, почему? Проанализируйте сложившуюся ситуацию и дайте характеристику коллектива класса, уровня воспитанности учащихся и действий учителя. Предложите варианты решения педагогической ситуации.

3. Педагога смущает грубое и вульгарное поведение девочек в группе. Он хотел бы, чтобы его ученицы имели красивые манеры, изящные движения, добрые слова и постоянную доброжелательность в общении с людьми.

Проанализируйте ситуацию. Что Вы могли бы посоветовать педагогу в достижении задуманной цели? Обоснуйте свой ответ.

4. Один из мальчиков вашего класса, в других отношениях довольно приличный, постоянно бьет девочек по непонятной причине. Он просто не может видеть девочку и не ударить ее. Родители возмущены, девочки плачут. Угрозы и наказания не действуют. От этого становится только хуже.

Как вы думаете, с чем может быть связано такое поведение? Какие методы воспитания могут быть действенными в данной ситуации, а какие не принесут ожидаемого результата.

5. Проанализируйте ситуацию, описанную И.А. Дружининым в книге «Вступление к поэме».

«—Девятиклассники пришли к нам из разных школ, — сказала на педсовете Женя. — Посмотрите, как они держатся обособленно- группами, стайками. Надо перезнакомить и сдружить их.

– Провести беседу о дружбе и товариществе, — поспешно предложила Нина Ивановна Сеницына, покосившись на Марию Ефимовну.

– А что ж, можно и беседу, — машинально согласилась Бурова...

Размышления Буровой прервал звонкий голос завуча:

– Только не беседу, Нина Ивановна! Только не беседу!

– И я согласен — только не беседу, — одобрительно взглянув на Женю, поднялся учитель физики Кошелев... От словесного метода придется отказаться. Я по своим вижу: от одного только упоминания о беседах морщатся. За восемь лет их чем только не пичкали. Надо с другого бока подходить.

Нина Ивановна, поджав тонкие губы, язвительно бросила:

– Вы — то, конечно, придумаете пооригинальнее ...».

Проанализируйте ситуацию и докажите, что в данной ситуации метод беседы действительно окажется малоэффективным. Предложите методы, позволяющие изменить ситуацию в классе.

6. Привычно раскрыв журнал, учитель внимательно изучает страницу, посвященную любимому предмету. «К доске пойдет...». Пауза, класс замер и вздохнул с облегчением, когда услышал фамилию: «Иванов, к доске!»

Иванов (с места): «Я не совсем готов, можно, я послушаю других?»

Какова система педагогических операций, совершаемых вами с целью создания ситуации успеха?

7. В «Вашем» классе появился «новенький» из семьи беженцев. Мальчик чувствует себя неуверенно во взаимоотношениях со сверстниками, «чужаком» в классе, у него имеются и определенные проблемы с успеваемостью, проблемы в знании языка.

Предложите методы, приемы педагогического воздействия, учитывая адресат. Какие формы взаимодействия вы бы предложили в классном коллективе?

8. Предупредите своими действиями разгорающийся конфликт:

Класс весело и слаженно готовился к соревнованиям с соседним 7б классом. Мажор быстро сменился минором и агрессией, когда сообщили результаты. С незначительным преимуществом выиграл 7б. Учащиеся вернулись в класс расстроенные, озлобленные, выкрикивая: «Это несправедливо, нас засудили! А этим задавакам мы еще покажем!»

Налицо конфликтная ситуация. Как не допустить эскалации (усиление, развитие) конфликта?

9. Найдите оптимальный вариант решения педагогической задачи:

Проверяя реферат по МХК (мировая художественная культура), преподавательница удивляется: у нерадивого, слабого ученика интересная и грамотная работа. На уроке интересуется: как это у мальчика получилось? А тот, не смущаясь, говорит: «Татьяна Викторовна, в Интернете и не то еще можно скачать!» Как реагировать?

а) Сделать вид, что именно это и подозревали, и пригрозить, что в следующий раз за любое столь хорошо, но несамостоятельно выполненное домашнее задание будет поставлена двойка.

б) Посоветовать подростку серьезно заниматься компьютером и сформулировать сложное поисковое задание по МХК – пусть повозится, соберет информацию и расскажет об этом на одном из последующих уроков.

в) Связаться с родителями школьника и попросить их заблокировать ему выход в Интернет.

Обоснуйте свои действия с точки зрения личностно-ориентированного подхода.

10. Подготовка классного вечера была поручена группе старшеклассников. Накануне вечера учитель убеждается, что учащиеся недобросовестно отнеслись к поручению и ничего не приготовили. Реакция учителя однозначна: вечера в классе не будет.

Проанализируйте действия учителя. Как оптимально организовать подготовку к воспитательному мероприятию? Сообщите о своих педагогических наблюдениях, полученных в ходе педагогической практики.

11. Щуркова Н.Е. выделяет следующие функции педагогического воздействия:

- 1) номинация – способствует половой идентификации;
- 2) инициирование – приобретение нового поведенческого опыта;
- 3) организация – определяет культуросообразное поведение.

Постройте воздействие так, чтобы были реализованы все 3 функции в следующей ситуации:

Необходимо для последующей групповой работы поставить стулья полукругом. Что и как говорит педагог?

Примените педагогическое воздействие так, чтобы были реализованы все 3 функции в следующей ситуации:

В класс вошла ученица. Огляделась, ищет стул, но, кажется, стула нет. Что говорит педагог или что делает?

12. Родители пятиклассницы обратились в консультацию в связи с тем, что девочка отказалась ходить в школу. Это произошло в середине учебного года. Учителя отмечали, что за последние полгода Маша стала очень тревожной, нервничала во время контрольных работ, плакала, получив четверку. В ее поведении с ребятами тоже произошли перемены: всегда спокойная, примерная девочка, она стала драться с мальчишками, грубить. Общаясь с одноклассниками, Маша всегда занимала позицию несколько «высока», могла сделать замечание, но никогда не отказывала в помощи, если ее просили. Списывать не давала, а помогая, еще и поучала. Учителя Машу ценили и уважали, она пользовалась авторитетом в классе, относилась к этому с удовлетворением.

С начала учебного года в классе появился новый ученик, которого ребята приняли с радостью. Авторитет Маши поколебался, поначалу Маша встала на путь «погони за отметкой». Позже стала применять физическую силу и резкость в общении, но это лишь ухудшило ее положение. От Маши отошли бывшие подруги.

1. Дайте анализ переживаний Маши.
2. Какие пути решения данной проблемы Вы можете назвать?

13. Учительница, которая ранее работала с подростками, начала обучать шестилеток. Она поделилась своими переживаниями с опытной учительницей начальных классов: «Моим шестилеткам только играть да играть. В это время они активны, радостны, сообразительны. А как только я говорю, что на уроке надо учиться, а не играть, так они становятся какими-то другими.»

1. Почему так происходит?
2. Какое объяснение вы можете дать этой ситуации?
3. Раскройте особенности противоречия между игрой и учебной деятельностью. Каковы способы разрешения?

14. Иру воспитывала бабушка. Росла девочка послушной, но очень робкой, у нее не было подруг, любила играть одна, когда Ире исполнилось 6 лет, родители забрали ее у бабушки. Иногда просили дочь рассказать стихотворение, решить несложные задачи. Ира неуверенно отвечала ошибалась, родители сердились на нее: «Как же ты будешь учиться в школе? Тебе будут ставить двойки!». С тревогой девочка ждала первого школьного дня. Ей не хотелось идти в школу. Результаты сказались быстро. Через неделю девочка отказалась идти в школу.

1. Проанализируйте сложившуюся ситуацию?
2. В чем причина психогенной школьной дезадаптации?
3. Как должны поступить педагог и родители, чтобы пробудить желание учиться?

15. Дима в семье единственный ребенок. Он с удовольствием слушал мать, которая в общении с ним говорила о своей материнской любви и том, какой он хороший. У него возникала мысль: «Она – мать и хочет ему добра». А когда Дима смотрел на маму, то четко видел отстраненные холодные глаза, и голос тогда ему казался жестким, суровым. Чувствовал какую-то тревогу.

1. Проанализируйте ситуацию.
2. Как влияет на личность ребенка такое противоречивое поведение матери?
3. Какова должна быть стратегия родителей, чтобы не допустить внутреннего конфликта у ребенка?

16. Родительница говорит: «Мой сын может убирать все быстро и как следует, – не придерешься. Но пока не напомнишь, не скажешь 20 раз, так и будет сидеть в беспорядке. И ему ничего, для него никакого беспокойства».

1. Проанализируйте данную ситуацию.
2. Почему ребенок, умея правильно производить уборку, не является аккуратным?
3. Раскройте психологический механизм формирования аккуратности.

17. Педагог заходит в класс и слышит гудение, которое растет и становится громче – ученики объявили бойкот и пытаются сорвать урок. Учитель, примерно зная, кто может быть зачинщиком, удаляет их из класса. К остальным ученикам обращается со словами: «Если вы не прекратите шум, то последуете за ними».

1. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации.
2. Если бы вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы?

18. Классный руководитель заметил, что существует дискриминация учеников из малообеспеченных семей. Классный руководитель начинает делать замечания обидчикам, напротив подчеркивая, достоинства обижаемых.

1. Оцените действия, которые предпринял педагог в конкретной ситуации.
2. Если бы Вы оказались в подобной ситуации, как поступили бы Вы?

Учебное издание

**ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-03 04 01 СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
(ПО НАПРАВЛЕНИЯМ)**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

КОРОЛЬКОВА Лариса Викторовна

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

В.Л. Пугач

Подписано в печать 2021. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,29. Уч.-изд. л. 6,81. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.