

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

Гуманитарно-художественный факультет
Кафедра педагогики и психологии

Психолого-педагогическая антропология

*Методические рекомендации
для преподавателей*

Нижний Новгород

2015

УДК 37.01

Психолого-педагогическая антропология: Методические рекомендации для преподавателей. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2015 г. - 77 с.

Материалы подготовлены зав. кафедрой педагогики и психологии, д.филос.н. Филипповой Л.В., профессор, чл.-кор. ГАН РАО

Содержание

Тема 1. Психолого-педагогическая антропология как отрасль человековедения.....	4
Тема 2. Сущностные родовые качества человека.....	11
Тема 3. Эволюция философских и педагогико- антропологических подходов к пониманию человека.....	17
Тема 4. Антрополого-педагогическое движение в России.....	27
Тема 5. Онтогенез и жизненный путь человека.....	39
Тема 6. Педагогическая антропология.....	61
Тема 7. Антропологическое понимание культуры и образования.....	71

ТЕМА 1. Психолого-педагогическая антропология как отрасль человековедения

ЛЕКЦИЯ 1. Место психолого-педагогической науки в системе знаний о человеке

1. Возникновение и развитие антропологического знания.
2. Психолого-педагогическая антропология как составная часть педагогики и психологии.
3. Задачи, источники, методы исследования психолого-педагогической антропологии.

Методические рекомендации преподавателей

Существует бесчисленное множество подходов к изучению человека. Разные науки открывают в нем прямо противоположные человеческие свойства.

В XX веке перед философией встала задача: выработать единую систематическую теорию человека. С этого периода стали говорить об «антропологическом повороте», но не потому, что накопилось много знаний о человеке, которые необходимо было обобщить и систематизировать, а потому, что в социуме возникла ситуация человеческого кризиса, возникло ясное сознание, что человек не является больше господином Вселенной, что он не венец творения эволюции и само его будущее бытие в целом вызывает сомнение.

Смысловым содержанием некоторых теорий стала идея о том, что в XX веке на Земле образовалось две реальности, «два мира» - мир естественного и мир искусственного. С одной стороны, сохраняется то, что может существовать без человека, растет и рождается, а с другой - приобрело невиданную значимость и собственные законы развития то, что им создано, функционирует и изобретается.

Искусственное стало самостоятельным и его отношение с естественным определяет нынче содержание любой сколько-нибудь серьезной проблемы.

Именно эта ситуация и вызвала обостренный интерес к человеку как к субъекту, попытку найти рецепты спасения человека в самом человеке.

Многообразие человека привело к тому, что разные науки открывают в нем прямо противоположные человеческие и личностные свойства. Например, для экономики, математики, физики и других точных наук человек - рационально мыслящее существо, для психологии - порой иррациональное явление; историки склонны называть его субъектом или автором определенных исторических событий, а для педагогики он объект поддержки, помощи и заботы. Для социологов - субъект с «вариативным» поведением, а для генетиков существо изначально запрограммированное.

Сегодня существует множество вариантов аспектов изучения человека и при этом человек остается загадкой, сверхсложным, неисчерпаемым предметом познания.

Не случайно М. Маруа, директор института жизни (Франция) назвал науку о человеке «целой галактикой наук», которая зародилась очень давно, но, задумываясь об истоках, мы начинаем только сейчас.

Вопрос о стратегии изучения человека М. Маруа связывает с проблемой сущности человека: его можно представить, как сказано выше, и как биохимический субстрат, и как физиологическую субстанцию, и как субъект «прошлого - настоящего - будущего». По мысли М. Маруа, ни одно из определений не в состоянии адекватно описать уникального и неповторимого субъекта, с одной стороны, и человека как частицу Вселенной с другой. Оценивая *Homo sapiens* как наивысшее достижение эволюции, М. Маруа однако выделил в качестве сущностных черт человека как субъекта *свободу и ответственность*.

В продолжение этой мысли ведущие отечественные ученые В.И. Шинкарук, Л.П. Буева, В.Н. Кудрявцев подчеркнули тот факт, что мир человека как субъекта жизнедеятельности неоднозначен: иногда будущее мы переживаем в большей мере, чем настоящее; наше сознание зачастую определяется направ-

ленностью на осмысление будущего, на сферу его возможностей, на выявление того, что может человека изменить и от чего, наоборот он зависит.

Следует заметить, что большинство ученых единодушны во мнении о том, что, хотя и существует много различных подходов к изучению человека, обобщить многочисленные аспекты его изучения должна именно философия. Ее задача - определить место человека в мире, поскольку лишь философия может осуществить синтетическое исследование человека на основе «поуровневого» анализа бытия. При этом разработка конкретных аспектов проблемы человека не должна сводиться лишь к перечислению успехов, достигнутых частными науками. Теоретической основой изучения человека как субъекта своей жизнедеятельности должна стать философская концепция.

В свою очередь, мы также хотели бы заметить, что все проблемы человека, изучаемые философией, не могут быть безразличны для педагогической науки, имеющей дело с развитием, образованием, воспитанием, становлением молодого поколения.

Не ставя своей задачей выявления принципов синтеза двух видов знания - философского и педагогического, постараемся обозначить контуры содержательных аспектов проблемы субъекта в исторической ретроспективе философско-образовательных связей в психолого-педагогическом направлении в системе наук о человеке.

Введение

Цель курса «Психолого-педагогическая антропология»:

-формирование у студентов основных понятий психолого-педагогической антропологии; представлений о методах и средствах ее изучения; развитие антропологического понимания культуры, образования и смысла процессов психолого-педагогической антропологии в современном мире

Задачи курса: - освоение предметного поля психолого-педагогической антропологии как научного направления и учебной дисциплины в системе социальных и гуманитарных наук и практике; изучение соотношения антропологии, социальной (культурной) антропологии, социологии, психологии и соци-

альной работы; междисциплинарный подход в исследовании феномена человека;

- представление о морфологической и социальной эволюции человека; возрастной и конституциональной антропологии; эволюции человека (антропогенез); популяционной антропологии: видовое единство человека, морфологические, физиологические, генетические данные о единстве человечества;

- формирование антропологического понимания социальной природы человека; развитие антропологического понимания социального различия;

- использование на практике компаративного анализа физических (биологических), социальных, культурных, психологических характеристик индивида, личности;

- формирование гуманного отношения к человеку независимо от его половозрастных, статусных, этнических, религиозных и других различий.

По окончании изучения курса «Психолого-педагогическая антропология» **студент должен:**

- иметь целостную систему антропологических знаний, ориентированных на комплексное представление о человеке через призму его социальных, культурных, семейных и других связей;

- обладать умением антропологической интерпретации изучаемых явлений и процессов с позиции выявления и анализа антропологических универсалий;

- уметь конструировать институциональные модели социального поведения человека с учетом его физиологических, этнических, культурных особенностей.

Методические рекомендации преподавателю

При изучении темы 1 «Психолого-педагогическая антропология как отрасль человековедения» преподавателю, следуя принципу «от общего к частному», необходимо охарактеризовать антропологию как науку о происхожде-

нии и исторической эволюции человека, а также сложившиеся отдельные ее направления. При этом следует подчеркнуть, что для гуманитарных наук общим объектом является не только сам человек, сколько человек, взятый в соотношении с его социальным, природным и рукотворным окружением: философская антропология исследует общую природу человека в соотношении с его миром; социальная (культурная) антропология исследует вопросы взаимодействия человека с культурой в рамках которой он существует и действует; предметом психолого-педагогической антропологии является изучение закономерностей путей и методов целенаправленной деятельности по формированию и воспитанию человека в соответствии с достигнутыми научными и философскими представлениями о его природе, эволюции его сущности, личностных аспектах данной эволюции. Таким образом, с одной стороны, следует подчеркнуть относительно самостоятельный характер психолого-педагогической антропологии, сочетающей в функциональном и прикладном аспектах изучения личностно-типологический и индивидуально-субъективный уровни развития человеческой природы.

С другой стороны, следует раскрыть интегрированное понятие человека и его культуры, показать их синтез, что предполагает систематизацию знаний студентов о человеке, полученных в процессе изучения гуманитарных дисциплин; усиливает гуманистические функции изучаемых дисциплин и содействует процессу гуманизации университетского образования.

Психолого-педагогическая антропология как интегративная научная дисциплина позволяет глубоко осознать собственно «человеческое измерение» основных дидактических принципов (антропологического, культурологического, системного, деятельностного, личностно-ориентированного, принцип субъективности научности и информативности), которые будущие специалисты будут использовать при осуществлении профессиональной деятельности.

Особо следует остановиться на изложении системы методов исследования педагогической антропологии, позволяющей составить целостное представление о закономерностях развития данной области: аналитическом, интер-

претационном, биографическом, историческом, художественном, экспериментальном, метода идентификации.

В результате изучения выше означенной темы студенты должны быть способны объяснять взаимосвязь психолого-педагогической антропологии со смежными дисциплинами; определить объект и предмет научной дисциплины «психолого-педагогическая антропология»; выделить основные задачи психолого-педагогической антропологии как учебной дисциплины.

Вопросы для семинарских занятий

1. Каково содержание антропологического принципа познания?
2. Раскройте содержание понятия «человеческое измерение». Покажите, чем отличаются по содержанию «антропологический принцип познания» и «антропологический подход в философии».
3. Определите объект и предмет научной дисциплины «психолого-педагогическая антропология».
4. Выделите основные задачи психолого-педагогической антропологии.
5. Объясните, как взаимосвязана психолого-педагогическая антропология с философией, педагогикой, научным человековедением, культуроведением.

Литература

1. Основная литература

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. - М., 2003. - 208 с.
2. Коджаспиров, Г.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие. Г.М. Коджаспиров. - М.: Гардарики, 2005. - 287 с.
3. Куликов, В.Б. Педагогическая антропология / В.Б. Куликов. - Свердловск, 2001. - 567 с.

4. Салов, Ю.И., Тюников, Ю.С. Психолого-педагогическая антропология / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. -М.: Владос, 2003. - 256 с.

5. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. - Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. - 264 с.

6. Чистяков, В.В. Антрополого-методологические основы педагогики / В.В. Чистяков. - Ярославль, 2001.

2. Дополнительная литература

7. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант. - СПб., 2008.

8. Карцева, Т.Б., Ребеко Т.А. Человек как предмет комплексного исследования // Вопросы философии / Т.Б. Карцева, Т.А. Ребеко. - № 7. 2005. С.76-87.

9. Кутырев, В.А. Естественное и искусственное: борьба миров / В.А. Кутырев. - Н.Новгород, 2004. - 193 с.

ТЕМА 2. Сущностные родовые качества человека

ЛЕКЦИЯ 1. Эволюция формирования физического типа современного человека

1. Биологическая эволюция.
2. Симиальная теория антропогенеза Ч.Дарвина.
3. Гипотезы о центрах происхождения человека: моноцентризм, полицентризм.

ЛЕКЦИЯ 2. Этапы развития человеческого общества

1. Факторы антропосоциогенеза.
2. Этапы развития человеческого общества.
3. Сущностные родовые качества человека.

Методические рекомендации преподавателю

Содержание темы раскрывает понятие антропогенеза как процесса появления и эволюции первобытных людей, процесс эволюционного формирования физического типа современного человека «хomo сапиенс».

Следует познакомить студентов с признаками сходства и различия в строении тела между человеком и приматами.

Комментарий следует завершить обобщением процесса антропогенеза как процесса появления и эволюции первобытных людей, прошедших несколько стадий.

Антропогенез представляет собой процесс появления и эволюции первобытных людей, последовательно прошедших следующие этапы: 1) существовал гипотетический общий предок человека и обезьяны; 2) прямоходящий тип

примата, названный учеными «Люси», объем мозга которого составлял 400-500 см³, жил семейными группами на всей территории Восточной Африки (древний ранний австралопитек) (рис. 8); 3) тип «африканус» - потомок «Люси», объем мозга которого также достигал 400-500 см³, имел длинные руки, был ловким и подвижным, жил общественными группами; 4) тип «робистус» - потомок африкануса, который обладал объемом мозга 530 см³; 5) *homo habilis* - человек умелый, первый известный вид, относящийся к семейству людей и использовавший орудия труда; объем его мозга достигал 600-800 см³; 6) *Homo erectus* - «человек прямоходящий», или питекантроп, первый вид человека, сравнительно широко расселившийся по планете, колонизировал Ближний Восток и Средний Восток вплоть до Китая, обладал объемом мозга 750-1250 см³ и жил около 1 млн лет назад; питекантроп (в эпоху нижнего палеолита 1 млн до н.э. до 100 тыс. до н.э.) занимался индивидуальным собирательством, жил в первобытном стаде, использовал каменный топор.

6) Неандерталец, или архаический сапиенс (в эпоху среднего палеолита: 100 тыс. до н.э. - 40 тыс. до н.э.), объем черепа 1450 см³. Шьет одежду из шкур; создает резцы, костяные иглы, метательные камни, пользуется огнем. Складываются кровнородственные связи, складывается общая собственность, характерен матриархат, появились погребения - первый религиозный обряд (вера в потусторонний мир) (см. рис. 9).

7) *Homo sapiens* - «человек разумный», объем мозга достиг 1200-1700 см³, известный в антропологии под названием «кроманьонец» (останки его найдены в 1868 г. в Кроманьоне, Франция), появился около 40 тыс. лет назад до н.э. Археологические раскопки показывают, что кроманьонцы могли создавать до 150 типов каменных орудий, имели прочные жилища (полуземлянки); занимались охотой, рыболовством. Пищу готовили на огне, который поддерживают, так как добывать его еще не умели. Появляется разделение труда в зависимости от пола, возраста и способностей каждого индивида. Складываются отдельные роды, появляются первичные формы религии: тотемизм - поклонение тотему (животное, растение, явление природы), от которого произошел данный род.

Появляется *магия* - ритуалы, обряды для воздействия на сверхъестественные силы, духи предков (шаманы, колдуны). Складывается система табу-запретов (запрет на кровосмешительство, каннибализм), система обрядов инициации; поклонение предкам, животным. Происходит зарождение искусства: 1) ритуальные танцы; 2) мобильное искусство (статуэтки, гальки с гравированным изображением); 3) наскальное искусство (изображения животных для магических обрядов).

Таким образом, в эпоху позднего палеолита возникло первобытное искусство - наскальная живопись, женские статуэтки, имевшие для древних людей ритуальное и магическое значение.

За 10 тыс. лет до н.э. закончилась ледниковая эпоха (плейстоцен), которая значительно изменила климат, окружающую среду, флору и фауну Земли, в частности, исчезли некоторые крупные млекопитающие и растения, составлявшие существенную часть пищевого рациона древних людей. Изменение условий существования породило необходимость адаптации древнего человека к новому природному окружению, что привело к крупным сдвигам в образе жизни и поведении первых людей; они, например, научились производить продукты питания. В период 5-2 тыс. до н.э. происходит так называемая Неолитическая революция - переход людей к земледелию, скотоводству, зарождение ремесел (изготовление мебели, посуды, лодок), появление знаний о лекарственных растениях), изобретение зачатков письменности.

По мнению ученых, уже питекантроп и неандерталец обладали мыслительной способностью, могли постигать реальность, манипулировать предметами, используя их по-разному в зависимости от обстоятельств, могли создавать и сохранять каменные орудия труда, передавать свой опыт потомкам путем показа действий по изготовлению и применению орудий труда, т.е. обладали способностью мышления. Они уже были первыми людьми. Разум же, т.е. способность мыслить абстрактно, проявляется только начиная с кроманьонца или неантропа.

Вопросы для семинарских занятий

1. Что такое антропогенез? В чем отличие креационизма и эволюционизма?
2. Охарактеризуйте человека по критериям биолого-зоологической систематики. С кем человек имеет наиболее близкое генетическое сходство?
3. В чем смысл симиальной теории? Верна ли она?
4. Перечислите этапы появления и эволюции первобытных людей.
5. Какими были ранние австралопитеки, когда они жили?
6. Каким был человек умелый, когда и как он жил?
7. Каким был человек прямоходящий или питекантроп, когда, где и как он жил?
8. Каким был неандерталец, когда, где и как он жил?
9. Когда появился человек современного физического типа сложения?
10. Каким был кроманьонец, когда, где и как он жил?
11. У кого появляются первые обряды погребения умерших? О чем это говорит?
12. Что такое тотемизм?
13. В чем смысл неолитической революции. Когда это происходило?
14. Перечислите гипотезы о числе центров происхождения человека. Какая из них наиболее достоверная и признанная?

Литература

1. Основная литература

1. Алексеев, В.П. В поисках предков. Антропология и история / В.П. Алексеев. - М., 2002. - 302 с.
2. Алексеев, В.П. География человеческих рас / В.П. Алексеев. - М., 2004. - 351 с.

3. Алексеев, В.П. Становление человечества / В.П. Алексеев. - М., 2010. – 462 с.
4. Ефимов, Ю. И. Философские проблемы теории антропосоциогенеза / Ю. И. Ефимов. – Л., 2001. - 360 с.
5. Столяренко, В.Е., Столяренко А.Д. Антропология системная наука о человеке, учебное пособие / В.Е. Столяренко, А.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону. – Феникс, 2008 - 384 с.
6. Файнберг, Л. А. У истоков социогенеза / Л. А. Файнберг. - М., 2000. - 376 с.
7. Хомутов, А.Е. Антропология / А.Е. Хомутов. - Ростов-на-Дону 2011. - 384 с.
8. Хрисанфова, Е.Н., Перевозчиков И.В. Антропология / Е.Н. Хрисанфова, И.В. Перевозчиков. - МГУ, 2008. - 400 с.

2. Дополнительная литература

1. Алексеев, В.П. Молекулярные аспекты антропологии / В.П. Алексеев. - М., 2002. - 365 с.
2. Белавениева, Г.Н. Проблемы происхождения и эволюции человека разумного / Г.Н. Белавениева. - М., 2003. - 348 с.
3. Васильев, Г. Н., Зобов Р. А, Келасьев В. Н. Человек: генезис Духа / Г. Н. Васильев, Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. - СПб., 2002.
4. Иди, М. Недостающее звено (австралопитеки) / М. Иди. - М., 2007. - 546 с.
5. Клике, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / Ф. Клике. - М., 2011. - 387 с.
6. Констэбл, Д. Неандертальцы / Д. Констэбл. - М., 2008. - 401 с.
7. Ламберт, Д. Доисторический человек / Д. Ламберт. - Л., 2001. - 503 с.
8. Ларичев, В.Е. Охотники за черепами / В.Е. Ларичев. - М., 2002. - 534 с.
9. Льюис, Д. Человек и эволюция / Д. Льюис. - М., 2001. - 620 с.

10. Пестурх, М. Ф. Происхождение человека / М.Ф. Пестурх. - М., 2005. - 289 с.
11. Природа и древний человек (древний человек на территории СССР). - М., 2003. - 678 с.
12. Рогинский, Я. Я. Проблемы антропогенеза / Я.Я. Рогинский. - М., 2008. - 498 с.
13. Саган, К. Драконы Эдема: рассуждения об эволюции человеческого разума / К. Саган. - М., 2006. - 670 с.
14. Успенский, П. Д. Психология возможной эволюции человека // Заблуждающийся разум / П. Д. Успенский. - М., 2000. - 356 с.
15. Югай, Г.А. Антропосоциогенез: философские и психологические аспекты / Г.А. Югай. - М., 2002. - 564 с.

ТЕМА 3. ЭВОЛЮЦИЯ ФИЛОСОФСКИХ ПЕДАГОГИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ЧЕЛОВЕКА

Содержание темы представлено тремя лекциями.

ЛЕКЦИЯ 1 Антропологический принцип философского познания

1. Основные идеи и проблемы античной философии. Краткая характеристика досократической философии.
2. Философские школы: философия натуралистической ориентации; гуманистическая ориентация; основные положения софистов; философские взгляды Сократа, Платона, Аристотеля. Человек как субъект античной эпохи.

ЛЕКЦИЯ 2 Совокупность теологических, философских и политико-социологических доктрин христианских мыслителей

1. Общая характеристика апологетики; философия Августина. Общая характеристика схоластики: номинализм, реализм. Философия Ф.Аквинского.
2. Субъект в представлении христианских мыслителей.

ЛЕКЦИЯ 3 Человек как субъект познания в эпоху Нового времени

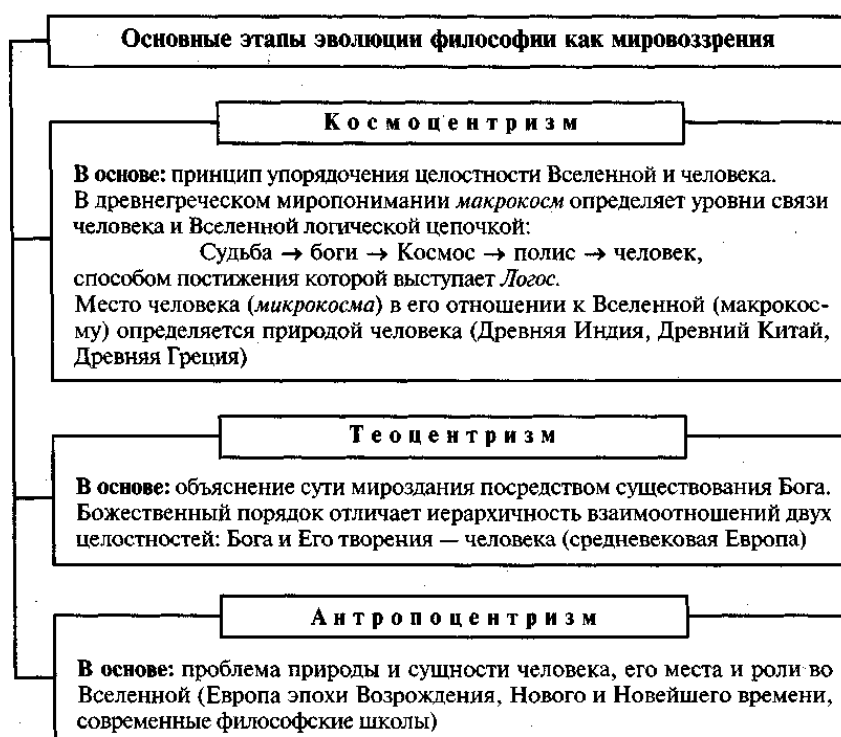
1. Общая характеристика философии Нового времени; основные приоритеты и специфика философии Нового времени. Общая характеристика философско-антропологической мысли Нового времени. Педагогико-антропологические идеи эпохи французского Просвещения.
2. Субъект познания Нового времени. Субъектность как один из подходов к фундаментальной проблеме человеческого бытия. Педагогическая антропология Я.А.Коменского. Приоритет человеческого субъектно-деятельного начала представителей немецкой классической философии.

Содержание лекционных материалов (тема 3) раскрывает сущностно-содержательные характеристики философской антропологии или философии человека, направленной на то, чтобы понять и объяснить сущность человека, раскрыть феноменологию - каков он и для чего существует; проследить, как человек непрестанно пытался путем проб и ошибок разгадать загадку своей собственной природы и своего собственного опыта.

При изложении содержания лекции 1 необходимо напомнить студентам и об основных функциях философии как формы общественного сознания, направленной на выработку целостного взгляда на мир и место в нем человека; как учения об общих принципах бытия и познания, об отношении человека к миру; как науки и всеобщих законах развития природы, общества, мышления.

Определить функции философии - значит выявить их место и роль в общественной жизни, в теоретической и практической деятельности людей.

Следует конкретизировать сущность основных этапов философии.



Следует показать, что психолого-педагогическая антропология имеет глубокие системно организованные концептуальные основания и прежде всего в античной философии духа.

Следует напомнить студентам об особенностях философских школ Древ-

ней Греции - натуралистической и гуманистической ориентации.

Философии натуралистической ориентации (милетская, пифагорейская, элейская школы, атомистика) были присущи космоцентризм, поиск первоначала как субстанциональной основы вещей (вода, воздух, огонь, числа и т.д.), гилозоизм (одушевление неживой природы), декларативно-догматический метод философствования.

Философию гуманистической ориентации - софистику характеризовало смещение оси философского поиска с космоса на человека. Доминантными темами были этика, политика, риторика, искусство, язык, религия, воспитание, т.е. все то, что ныне зовется культурой. Исходным принципом софистов был: «Человек есть мера всех вещей в том, что они существуют, и в том, что они не существуют» (Протагор).

Целью философии Сократа (классическая античность) была также проблема человека как морального существа, а главной задачей познания - самопознание: «познай самого себя». Любое знание есть добро, а любое зло, порок совершаются от незнания - суть этического рационализма Сократа. Познание, по Сократу - главная цель и способность человека.

Философской школе Аристотеля была присуща материалистическая трактовка мира и человека, душа которого - носитель сознания и одновременно ведаёт функциями организма. Человек, по Аристотелю, рождается политическим существом и стремится к «совместному сожительству». Проявление политической сущности человека есть образование семьи и государства.

Эпикурейская школа делила философию на 3 части: учение о природе (физика), учение о познании (логика), учение о достижении человеком счастья (этика). Таким образом, антропологический подход в античности выражается взаимосвязью этики, политики и педагогики: древнегреческая философия была во многом философией образования в том смысле, что деятельность учебных заведений типа школы Сократа, академии Платона, лицей Аристотеля, школ софистов и т.д., была практическим осуществлением философских взглядов их основателей. Это сказалось в содержании образования, организации учебно-

воспитательного процесса, дидактическом инструментарии, морально-психологическом климате образовательных учреждений.

Следует помочь студентам осмыслить взаимосвязь положения субъекта в Древней Греции с понятием «гражданин», поворотом к постижению которого античное общество было обязано Сократу.

Следует подчеркнуть, что основные достижения античной педагогики составляет сократовский диалог. Показать, что античную культуру характеризует обращение к внутренней гармонии человеческой души с миром, попытка найти истоки морали в человеческой субъективности. необходимо акцентировать значимость учения софистов о обосновании самооценности человеческой личности, ведущим содержанием которого был призыв «Познай самого себя».

Необходимо привлечь внимание студентов к тому, что уже в эпоху античности ведущими формами социализации становятся суд, театр, искусство, спорт и философский диалог; показать, что во все времена античности искусство шло в неразрывном единстве с политикой, т.к. обладало колоссальной силой внушения и убеждения и отражало все стороны социальной жизни полиса. Следует развить мысль об отношении древнегреческих философов к онтологии - учению о бытии.

ЛЕКЦИЯ 2 Совокупность теологических, философских и политико-социологических доктрин христианских мыслителей

При изложении основных положений теологической антропологии следует активизировать знания студентов в области средневековой теологической философии (Тертулиант Карфагенский, Августин Блаженный, Альберт Великий, Фома Аквинский и др.), в которой произошло смещение оси познания с Космоса, Природы на божественное начало - Бога (теоцентризм). Основным предметом теоцентризма является Бог как высшая реальность и главная причина всего сущего. Человек - творение Бога. Мир познается через познание Бога, которое может быть осуществлено через веру в Бога. Единственный способ по-

знания Бога и всего сущего - толкование Библии.

Следует кратко изложить взгляды религиозных философов-педагогов, оказавших решающее влияние на западно-европейскую антропологию, содержащую важные теоретические обобщения исследования природы человека, путей его совершенствования прежде всего через наставления в воспитании юношей.

Следует объяснить студентам, почему заканчивается античность и ей на смену приходят Средние века; почему центральной проблемой античного как становящегося субъекта были отношения к традиции и полису, а для средневекового человека важнее становится принятие образов Творца, Христа, т.е. подчинение самостоятельного поведения идеям христианства.

Следует показать, какой социальный контекст приобретает искусство Средних веков, в том числе, искусство готики как завершающий этап в развитии средневекового искусства.

При изложении лекционного курса по развитию антрополого-педагогической концепции в эпоху Возрождения и Новое время необходимо опираться помимо философских знаний на знания студентов по истории педагогики.

Следует кратко представить основные направления философии Возрождения в первую очередь Гуманизм, определившие основное содержание антропологической педагогики эпохи Возрождения. Это культурное движение признавало ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающее благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности - желаемой нормой отношений между людьми.

Социально-политическая философия эпохи Возрождения в центр социальных и политических исследований ставила проблемы государственного и общественного устройства, взаимоотношения Церкви и государственных институтов.

Следует ознакомить студентов со взглядами с наиболее известными

идеологами антропологического подхода в педагогике эпохи Возрождения - Ф.Рабле, М.Монтеня, В.деФельтре, образовательные программы которых направлены на развитие социальных способностей и умений и всестороннее развитие.

Следует подчеркнуть, что эпоха Возрождения характеризуется новым уровнем самосознания человека: гордостью и самоутверждением, сознанием собственной силы и таланта, жизнерадостностью и самоутверждением.

ЛЕКЦИЯ 3 Человек как субъект познания в эпоху Нового времени

Характеризуя период Нового времени, следует акцентировать весьма важный для педагогической антропологии момент - дифференциацию естественно-научного знания, становление естественных наук, секуляризацию науки, т.е. освобождение ее от церковного влияния утверждение полного приоритета научного знания, способного обеспечить общественный прогресс (Ф.Бэкон). Поэтому основными способностями, которые следовало культивировать педагогике являлись, по Бэкону, память, воображение, рассудок. Ф.Бэкон впервые теоретически обосновал идеал исторически нового типа знания - экспериментально-теоретического естествознания.

Следует обратиться к педагогическому наследию Я.А.Коменского и подчеркнуть интегративный характер его педагогической научной теории, синтезирующей античное наследие, христианскую антропологию Средневековья, Возрождение, Реформацию и Новое время. По его мнению, молодежи должна быть привита цель нашей жизни, т.е. идея о том, что мы родимся не только для себя, но и для Бога, для ближнего, для общества. Вопрос о том, как жить для Бога, Я.А.Коменский решал как человек Нового времени, т.е. с позиции науки, а основным принципом педагогической теории считал принцип природосообразности, ярким представителем «Новой философии» или «философии будущего» был Л.Фейербах.

В «Великой дидактике» Я.А.Коменский на высоком теоретическом уров-

не освещен личностный аспект человеческой эволюции и показало, как знание об этом должно быть использовано в организации образования.

Начиная с Коменского, педагогика стала тяготеть к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам их связи с общими законами развития природы и человека.

Следует подчеркнуть, что труды Я.А.Коменского становятся одним из главных источников педагогической антропологии. Общеизвестно, что именно он отделил педагогику от философии и создал педагогическую научную теорию.

Необходимо акцентировать, что в системе христианско-антропологического мировоззрения Коменского, принцип природосообразного воспитания многозначен, ибо требует учитывать и универсальные законы природы и законы природы человека, и законы природы самого воспитания.

Педагогико-антропологическую традицию продолжили Ж.Ж.Руссо. Так Ж.Ж.Руссо предложил новую трактовку природосообразности, исходя из созданной им теории естественных природных сил, способностей, прав человека; сформулировал идею создания учебно-воспитательного процесса, имеющего целью не допустить деформацию индивидуальности ребенка, сохранить и развить ее; обратил внимание на такие качества личности, как эмоциональная организация, способность к переживанию, интуиция, способность к творчеству.

В эпоху Просвещения субъектность как один из подходов к фундаментальной проблеме человеческого бытия приобретает дополнительные свойства, закрепившиеся в европейском мышлении. Познающий человек этой эпохи - это теоретическая инструкция, обосновывающая и объясняющая основания и источники познания. Неслучайно И.Кант называет эту эпоху совершеннолетием человечества. Согласно этому положению, люди, вовлеченные в процесс образования и воспитания характеризуются как субъекты, которые не должны использовать других в своих целях. В культурном контексте XVIII века находят свое воплощение самые разные формы субъективности.

Идея педагогической антропологии владела умами И.Г.Песталоцци,

И.Ф.Гербарта, Ф.В.Дистерверга. Следует выделить приоритеты их педагогико-антропологических теорий и универсальные законы природы, и законы природы человека, и законы природы самого воспитания.

Так, И.Г.Песталоцци разрабатывал теорию родовых сущностных сил человека (развитой позднее К.Марксом), законов природы человека и составил трактовку природосообразности воспитания, близкую к современной. И.Ф.Герbart, опираясь на достижения немецкой классической философии, подготовил переход от принципа природосообразности воспитания к принципу его культуросообразности.

Ф.В.А.Дистерверг осуществил синтез принципов природосообразности и культуросообразности в организации учебно-воспитательного процесса.

Его антропологическая теория исходит из того, что реальным субъектом разума является человек, и только человек. «Новая философия» превращает человека, включая и природу как базис человека, в единственный, универсальный и высший предмет философии, превращая тем самым антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную науку.

Характерная особенность антропологического материала Л.Фейербаха - обоснование материалистического положения о единстве духовного и телесного, психического и физического, субъективного и объективного, мышления и бытия. Познание, по Л.Фейербаху, возможно благодаря чувственным восприятиям. задача мышления - собирать, сравнивать, различать, классифицировать чувственные данные.

Вопросы для семинарских занятий

1. Как понималась сущность человека древними философами (Сократ, Протагор, Платон, Аристотель)?
2. В чем заключается сущность схоластики как религиозно-философского учения западно-европейского Средневековья?
3. В чем состоит различие понимания сущности человека в средние века и эпоху Возрождения?

4. Какова характеристика человека как субъекта в определении Н.Кузанского?
5. Каковы основные приоритеты в философии Нового времени?
6. Каков вклад Ф.Бэкона в разработку учения о науке?
7. Назовите наиболее видных философов Нового времени.
8. Какие подходы к пониманию человека сформировались в эпоху Просвещения?
9. Каковы сущностно-содержательные характеристики педагогической антропологии Я.А.Коменского
10. Каковы особенности понимания сущности человека периода Нового времени?

Литература

1. Основная литература

2. Бозэций, Н. Антология педагогической мысли христианского Средневековья / Н. Бозэций. - М., 2004. - 637 с.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. - М., 2005. - 440 с.
4. Джуринский, А.П. История зарубежной педагогики / А.П. Джуринский. - М., 2008. - 670 с.
5. Прянова, В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник / В.Г. Прянова, З.И. Равкин. - М., 2005. - 478 с.
6. Розин, В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. Учеб. пособие / В.М. Розин. - М.: МПСИ; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. - 304 с.
7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. - М., 2001. - 356 с.

2. Дополнительная литература

8. Вернап, Ж.П. Происхождение древнегреческой мысли / Ж.П. Вернап. - М., 2002. - 540 с.

9. Клочков, И.С. Духовная культура Вавилонии: человек, судьба, время / И.С. Клочков. - М., 2003. - 470 с.

10. Лосев, А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев. - М., 2003. - 640 с.

11. Милош, В. Кратохвил. Жизнь Яна Амоса Коменского / В. Милош Кратохвил. - М., 2009. - 578 с.

ТЕМА 4. АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В РОССИИ

ЛЕКЦИЯ 1. Развитие антрополого-педагогических идей в России в контексте становящейся русской философии

1. Характерные черты русского философского мировоззрения; русская философская мысль эпохи Просвещения; формирование социологические идеи русской философии: славянофильство, западничество, русская религиозная философия.

2. Педагогическая антропология К.Д.Ушинского: плюрализм философских оснований педагогической антропологии; основные понятия педагогической антропологии; этнокультурная проблематика педагогической антропологии.

ЛЕКЦИЯ 2. Русская психолого-педагогическая антропология второй половины XIX в. нач. XX вв.

1. Философия русского политического радикализма в России.

2. Русская психолого-педагогическая антропология: основные взгляды В.Я.Стоюнина, Л.Н.Толстого, Н.Г.Чернышевского, Д.И.Писарева, М.В. Шелгунова, Н.И. Ильминского, П.Д.Юркевича, П.Ф.Каптерева, П.Ф.Лесгафта и др.

ЛЕКЦИЯ 3. Гуманизация педагогики и развитие идей педагогической антропологии в России XX в.

1. Развитие идей экспериментальной педагогики и педологии. гуманизация образовательной деятельности: образовательно-гуманистическое на-

правление; социально-гуманистическое направление, свободно-гуманистическое направление; духовно-гуманистическое направление.

2. Развитие отечественной педологии как антропологии ориентированной педагогики. Цели и задачи педологии по Холлу. Теория и практика основоположников русской педологии. Методология педологии. Противоречие педологии и идеологии. Педология в контексте проблем современного детства.

Методические рекомендации преподавателю

Анализ антрополого-педагогического движения в России нельзя осуществить без хотя бы краткого экскурса в общую характеристику русской философии, являющейся составной частью мировой философии и имеющей ряд характерных особенностей, присущих только ей. Это прежде всего религиозная философия, где в центре внимания стоят вопросы духовно-ценностной ориентации человека, проблемы философской и религиозной антропологии. К отличительным особенностям, характеризующим проблематику русской философии, можно отнести концепция мирового единства, русского космизма, русскую религиозную этику, русскую герменевтику, идею соборности и т.п.

Формирование русской философской мысли было обусловлено двумя традициями: славянской философско-мифологической и Греко-византийской религиозно-философской традициями.

Русская философия прошла длительный путь своего развития. Одним из важных этапов была эпоха Просвещения (XVIII в.), философской основой которой был материализм, что нашло особое воплощение в научном творчестве М.В.Ломоносова.

Его заслугой было то, что он заложил основу материалистической традиции в русской науке и философии, соединяя эксперимент с теорией. В своих трудах, посвященных социальной проблематике, русские просветители ставили

вопрос о естественном праве и общественном договоре, ратуя за просвещение народа.

Философско-социологические идеи начала и середины XIX в. составляли славянофильство и западничество. Славянофилы подчеркивали необходимость развития самобытной русской культуры, истории и философии и осуществления православного идеала. Западники вместо самобытности говорили о своеобразии русской культуры и истории, а на место православия ставили христианско-либеральный идеал. Рассматривая вопрос соотношения общества и государства, славянофилы особое внимание уделяли обществу, вопросам его нравственности; западники заостряли внимание на проблемах государства и права. Общество для них - прежде всего сфера развертывания и действия личности. «Серебряный век» русской философии связан с именами В.С.Соловьева, С.Н.Трубецкого, С.М.Булгакова, С.Л. Франка, П.А.Флоренского, Н.А.Бердяева. Учения этих мыслителей составили общетеоретическую основу русской религиозной философии. Личность, по Н.А.Бердяеву, есть совокупность всех духовных и душевных способностей человека, его «внутренний экзистенциальный центр». Личность выше общества, нации, государства.

Формирование и развитие в России революционно-демократической идеологии связано с именами В.Г.Белинского, А.И.Герцена, Н.П.Огарева, Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбова, Д.И. Писарева и др. Основой идеологии революционных демократов был материализм, впитавший в себя идеи человеческой диалектики. Они выступали за союз материалистической философии с передовым естествознанием. Их взгляды сыграли большую роль в истории развития общественной мысли России, в разработке материалистических и атеистических теорий, в обосновании прогрессивных идей в области социологии, этики и эстетики.

Начиная с 90-х гг. XIX в. и вплоть до 20-х гг. XX в. в России идет процесс формирования марксистской мысли.

Первые российские марксисты - представители либеральной и революционно настроенной интеллигенции, будучи верными марксизму в социальной

сфере, отказывались быть материалистами в философии (Н.А.Бердяев, С.М.Булгаков, С.Л.Франк, П.Б.Струве и др.). В последующем они обратились к проблемам духовной культуры, а в период эмиграции - к религиозной философии.

В трудах другой части марксистов - философов Г.В. Плеханова, В.И.Ленина, А.А.Богданова, А.В.Луначарского, были заложены основы русского марксизма, развивающиеся скорее на основе традиций западноевропейской философии и науки. Начиная с 20-х гг. XX в., русская марксистская мысль развивалась как советская философия, имевшая ярко выраженный материалистический характер (диалектический и исторический материализм).

Изложение содержания и сущности педагогической антропологии преподавателю следует начинать непосредственно с известного труда К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», хотя попытки разработать прочные теоретико-методологические основания образования и воспитания наметились уже в конце 50-х годов. Усилиями энтузиастов либерального педагогического движения была создана сеть учебных заведений, комитеты грамотности, развивалось женское образование.

Однако целостная концепция психолого-педагогической антропологии была разработана К.Д.Ушинским. В основу ее он положил положение: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде знать его тоже во всех отношениях». Знание этого, по Ушинскому, может быть обеспечено только интеграцией антропологических наук: анатомии, физиологии и патологии человека, психологии, логики, филологии, географии, статистики, истории в широком смысле слова, искусства, воспитания «в тесном смысле» слова.

При этом дело не должно ограничиваться созданием антропологической «пансофии» и внедрением ее в среду профессионалов-педагогов и воспитателей других категорий, поскольку необходима не только интеграция антропологических наук, но непреходящее значение имеет исследование эволюции самой сущности человека.

Следует привлечь внимание студентов к прогрессивной мысли ученого о том, что «зрелость разума может быть почерпнута только из изучения природы человека в ее вечных основах, в ее современном состоянии и все историческом развитии, что и составляет главную основу педагогики или искусства воспитания в обширном смысле этого слова.

В обширном предисловии первого тома «Педагогической антропологии» К.Д.Ушинский изложил свою позицию относительно функций науки, научности педагогической теории, соотношения педагогики, философии, частных наук, специфики педагогической деятельности. Он указывает на необходимость различать педагогику в обширном смысле, как собрание знаний для педагога, и педагогику в тесном смысле, как собрание воспитательных правил.

Помимо цели ученый отметил важную роль средств воспитания, в создании которых важное значение принадлежит науке.

Следует подчеркнуть мысль К.Д.Ушинского и необходимости создания антропологического факультета в университетах, ибо значение деятельности педагогов трудно переоценить. Однако ученый сознавал, что такие факультеты - дело будущего и усиленно пропагандировал путь повышения квалификации.

Необходимо довести до сведения студентов и другую важную мысль о том, что система воспитания не учитывает самых элементарных потребностей личностного развития, например, физиологических. Ученый резко заявлял о том, что педагоги не понимают связи физиологии и психологии. Эта мысль остается сверхактуальной и в наше время.

Главными понятиями педагогической антропологии для Ушинского выступают воспитание, организм, развитие. Особое внимание он уделяет нервной системе, ее строению, структуре, ее неблагоприятным состояниям, роли в рефлексорной деятельности, участию в акте памяти, влиянию на воображение, чувство и волю. Ученый придерживается материалистических позиций, учитывает последние достижения современной ему науки, а его гипотетические предположения и отдельные умозаключения предвосхищают последующие научные открытия в области анатомии, физиологии и психофизиологии.

Следует подробно объяснить студентам сущность выдвинутых положений о наследственности нервных привычках: наследственно, по Ушинскому, передается не сама привычка, а нервные задатки, привычки, которые могут развиваться в привычку, остаться неразвитыми или заглухнуть.

Важнейшим аспектом психолого-педагогической антропологии ученого является изучение социальной природы человека. Стремление к обществу К.Д.Ушинский объяснял назначением природы для сохранения и развития родового и общественного существования организмов.

Следует познакомить студентов с подходами ученого к исследованию мотивационной сферы человека.

Важными методологическими компонентами педагогико-антропологической концепции является использование того, что сейчас называют деятельностным подходом (деятельность как субстанциальное человеческое качество) и системным подходом, по которому род «человек» определялся им как саморазвивающаяся система, стремящаяся к формированию, развертыванию своего функционального потенциала - к целостности.

Созданная на глубоких философских основаниях психолого-педагогическая антропология не могла не выйти на этнокультурную проблематику, которая сконцентрирована ученым в вопросе о народности в общественном воспитании.

Следует познакомить студентов с содержанием понятий «народность» и «национальное образование».

Вторая часть труда К.Д.Ушинского - психологическая. В качестве одной из основных проблем он выделяет отношение души к нервному организму. Нервная система во всей своей полноте - мозговых центрах, нервах, органах чувств, органах движений, мускулах - является по мнению ученого непосредственным орудием жизни.

Глубиной и оригинальностью отличаются трактовки К.Д.Ушинским функционирования сознания.

Однако К.Д.Ушинский не назвал свою книгу ни психологической, ни педагогической. Значительно опередив свое время, он создавал не существующую ранее область познания, находящуюся на стыках педагогики и различных наук о человеке.

Произведение К.Д.Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» - передовая попытка построения целостного знания о человеке, не имевшая аналога в мировой педагогической литературе.

Однако новая отрасль науки - педагогическая антропология после смерти К.Д.Ушинского не появлялась. В дальнейшем педагогическая антропология стала развиваться в контексте развития педагогики. Но труд К.Д.Ушинского стимулировал появление таких научных дисциплин как гигиена воспитания и обучения, возрастная и педагогическая психология.

Следует остановиться на взглядах И.И.Мечникова («Воспитание с антропологической точки зрения и П.Ф.Лесгафта «Антропология и педагогика» как прямых последователей К.Д.Ушинского в этой области. Эти ученые выделили 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.

Антропологический подход к воспитанию И.И.Мечникова выражается в знании педагогами особенностей ребенка и умением окружать его обстановкой, наиболее для него соответствующей.

Заметный вклад в развитие русской психолого-педагогической антропологии внесли и другие ученые педагоги: Н.В.Бунаков, П.Ф.Лесгафт, А.Н.Острогорский, Н.И.Каптерев, В.П.Вахтеров и др.

Особое место здесь занимает П.Ф.Лесгафт - педагог, врач, ученый, один из создателей теоретической анатомии. Образование и характер профессиональных занятий неизбежно выводили его на педагогико-антропологическую проблематику.

При изложении материала о педагогической теории П.Ф.Лесгафта следует опираться на знания студентов в области истории педагогики, освещающей

значение научно обоснованной П.Ф.Лесгафтом теории физического образования, концепции врачебно-педагогического контроля, системы физических упражнений с учетом педагогических задач, возраста детей, требований теории семейного воспитания.

По мнению П.Ф.Лесгафта решение данных задач напрямую связано с антропологией. Но не с антропологией, занимающейся описанием и изучением человека как биологического вида, а антропологией как науки 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...».

Антропология как наука об индивидуальных и социальных свойствах человека и о его изменчивости под влиянием окружающей среды, по мнению П.Ф.Лесгафта, может быть единственной и главной опорой педагогики.

П.Ф.Лесгафт не употреблял термин «педагогическая антропологи». Он говорил о необходимости применения антропологии и антропологических наук как опытной базы науки о воспитании.

Преподавателю предлагается предложить студентам аргументировать определение А.А.Орбели системы П.Ф.Лесгафта «очеловеченной гимнастикой...», которая требует человеческих способностей, а не только способностей обезьян».

Некоторые аспекты психолого-педагогической антропологии были развиты современником К.Д.Ушинского В.Я.Стоюниным. Стремление развивать педагогическую теорию, базируясь на научных данных о природе человека, сочетались у В.Я.Стоюнина с интересом к формированию национальной образовательной системы, которая не должна быть сословной. Ученый в принципе исключал идею социального неравенства в образовании, отстаивавшей демократические позиции образования.

Идеи психолого-педагогической антропологии интересовали и Л.Н.Толстого.

При освещении деятельности Л.Н.Толстого целесообразно опираться на его философские воззрения, которые хорошо известны каждому студенту еще со школьной скамьи и на историко-педагогические знания.

Необходимо остановиться на критических рассуждениях Н.Г.Чернышевского по поводу взглядов А.Н.Толстого на народную школу.

Следует подробно остановиться на изучении материалов о деятельности выдающегося педагога-просветителя Н.И.Ильминского, внесшего особый вклад в развитие психолого-педагогической антропологии. Его подход к решению антропологических проблем определялся спецификой его научной деятельности в областях этнографии и лингвистики.

Н.И.Ильминский был выдающимся теоретиком национальной народной школы и народной культуры, подчеркивал органичность этнической культуры, определяющей цельность психологии как народа в целом, так и отдельного его представителя.

Необходимо развить мысль ученого о связи национальных языков с языком межнационального общения. Сочетание всечеловеческого межнационального и этнокультурного компонентов в содержании образования Н.И.Ильминский считал необходимым условием гармонии между более и менее образованными представителями народа, создающей возможность для дальнейшей культурной эволюции последнего.

Следует подчеркнуть, что эти идеи не потеряли своего значения, а напротив, приобрели особую актуальность в связи с новыми политическими и культурными процессами в республиках бывшего СССР.

Следует подробнее остановиться на позициях русских революционеро-демократов - Н.Г.Чернышевского, Д.И.Писарева, а также М.В.Шелгунова, разрабатывающих свои подходы к исследованиям природы человеческой психологии, закономерностей ее функционирования и развитие взаимосвязи психо-

логических процессов с содержанием, формами, способами и видами деятельности.

Большой интерес представляет проблема диалектики сущностно-родового и личностного аспектов в обучении и нравственном воспитании, имеющая основополагающее значение для психолого-педагогической антропологии. Эту проблему изучал русский ученый и педагог П.Д.Юркевич. Решение этой проблемы имеет большое значение для процессов социализации индивида и связано, по мнению ученого, с механизмами формирования рефлексии. Эта проблема сверхактуальна и для нашего времени.

Необходимо донести до студентов современное значение психолого-педагогических взглядов выдающегося русского педагога П.Ф.Каптерева, поднявшего вопрос об ограниченной интерпретации проблемы воспитания, главную цель которого виделась в приспособлении подрастающего поколения к имеющейся общественно-политической организации. Эта мысль о том, что человеческая природа шире той узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т.п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно. Тема «верноподданного» уже не была популярна в педагогической среде.

Следует привлечь внимание студентов к мнению П.Ф.Каптерева о педагогическом процессе, которое он изложил в одноименном труде «Педагогический процесс».

Интерес представляет идея П.Ф.Каптерева о том, что организация образовательной системы должна быть следствием «устройства человеческого ума, совмещающего в себе и общечеловеческие свойства и личные», поэтому нормальное развитие каждой личности должно строиться с учетом наличия в ней этих двух начал. Эта мысль начинает оформляться в концепцию эволюции человека как на сущностно-родовом, так и на личностном уровнях. Только такая концепция способна обеспечить формирование члена гражданского общества.

Эту мысль развивал и «отец» российской земской школы Н.А.Корф. Его взгляды на интеграцию содержания наук о человеке как важное средство формирования единства процессов воспитания и личности и гражданина имеют важное значение для становления психолого-педагогической антропологии. Решающую роль Н.А.Корф отводил эволюционной теории Ч.Дарвина, которая должна оказать влияние на педагогику как науку, специально посвященную всестороннему изучению человека, т.к. главная задача ее состоит во всестороннем развитии человека, в возбуждении к деятельности всех сил, присущих человеку» - подчеркивал Н.А.Корф.

Поэтому важнейшей наукой, которая должна быть «близко знакома» всем педагогам, является антропология; без нее профессионалы-воспитатели вообще не смогут разглядеть то, что делается на земле».

Следует ознакомить студентов с философско-образовательным направлением педагогической мысли так называемого «русского зарубежья», которое было связано с именами крупнейших русских философов-эмигрантов. Их труды во многом предопределили развитие гуманистической парадигмы образования в русской педагогике.

Освещая проблему развития отечественной педологии, преподавателю следует акцентировать созвучную педологии мысль К.Д.Ушинского о необходимости всестороннего изучения воспитуемого. В то же время необходимо указать, почему развитие педологии пошло по другому пути, чем предполагал К.Д.Ушинский, формулируя свой идеал педагогической антропологии.

Следует обратить внимание студентов на главное положение педологии, в которой воспитание рассматривалось как содействие развитию прирожденных свойств человека и которое не потеряло актуальности и в наше время.

Вопросы для семинарских занятий

1. Как и под влиянием каких факторов шло становление идей педагогической антропологии в России?

2. Каков вклад К.Д.Ушинского в разработке проблем педагогической антропологии? В чем смысл этнокультурной проблематики педагогической антропологии К.Д.Ушинского?

3. Какова направленность русской психолого-педагогической антропологии во второй половине XIX в., нач. XX вв.?

4. Чем занималась педология? Почему её не считают научной отраслью педагогической антропологии?

5. Каковы ее сильные и слабые стороны?

6. Почему педология актуальна в наше время?

7. Каковы сущностно-содержательные характеристики философско-образовательного направления «русского зарубежья»?

Литература

1. Основная литература

1. Антропология педагогической мысли России второй половины XIX - нач. XX вв. - М., 1990.

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г.М.Годжаспирова. - М.: Айрис-пресс, 2006. - 256 с., С. 84.

3. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. - Соч. Т.6. - М., 1990.

2. Дополнительная литература

4. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. - М., 1982.

5. Писарев, Д.И. Сочинение в 4 т. / Д.И. Писарев. - М., 1955-1956.

6. Сластенина, В.А. Педагогическое наследие П.Ф. Каптерева / В.А. Сластенина. - Педагогика, № 5, 1999. С.76-81

7. Чернышевский, Н.Г. Избранные педагогические произведения / Н.Г. Чернышевский. - М., 1958.

ТЕМА 5. ОНТОГЕНЕЗ И ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА

ЛЕКЦИЯ 1. Эволюция человека в онтогенезе

1. Основные характеристики биологического возраста. Этапы развития в онтогенезе, их основная характеристика. Особенности течения возрастных кризисов.

2. Психофизиологические закономерности детства, обусловленные эволюционным развитием. Этапы миелинизации; специализация полушарий головного мозга в детстве.

ЛЕКЦИЯ 2. Реализация антропологического принципа в отечественной психологии и педагогике

1. Научный вклад деятельностного подхода: генетический, структурно-функциональный, динамический подходы.

2. Основные принципы деятельностного подхода.

3. Теория функциональных систем П.К.Анохина.

4. Комплексный подход в изучении человека Б.Г.Ананьевым.

ЛЕКЦИЯ 3. Индивидуальные психологические и возрастные особенности в контексте теорий современных ученых

1. Психологические и психофизиологические закономерности индивидуально-личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста.

2. Особенности индивидуально-личностного развития детей дошкольного возраста.

Методические рекомендации преподавателю по теме 5

При изложении содержания лекций следует обращаться к знаниям студентов по физиологии, психологии, анатомии, возрастной психологии. Следует привлечь внимание студентов к тому, что индивидуальные особенности детей обусловлены не нормативно-возрастными показателями, а «наличным», актуальным психофизиологическим развитием в пределах каждого года жизни отдельно взятого ребенка.

Сегодня в сферу научно-исследовательских интересов психофизиологов входят такие проблемы, как нейронные механизмы ощущений восприятия, памяти и обучения, мотивации и эмоций, мышления и речи, сознания, поведения и психической деятельности, а также диагностика и механизмы функциональных состояний, психофизиология индивидуальных различий и т.д.

Поэтому педагогу-психологу как одному из ведущих лиц организации жизненной среды ребенка необходимо понимать всю важность процесса психофизиологического развития и осознавать, что различные негативные внутренние и внешние влияния могут стать факторами «риска», приводящими к дисгармоничному развитию функциональных систем (сенсорных, мнемических, вербальных, логических и т.д.) и связей между ними.

В связи с этим целенаправленное психофизиологическое развитие ребенка с полным основанием можно назвать сердцевиной становления индивидуальности. Поэтому стадии онтогенетического развития не следует понимать упрощенно как ступени, ведущие к конечной цели - взрослой форме.

Современная эволюционная генетика рассматривает этот процесс динамически, т.е. как взаимодействие организма с внешней средой. Поэтому онтогенез предстает как «непрерывно изменяющиеся реакции данного комплекса генетического материала на данную внешнюю среду» (Р. Холл). Результатом таких реакций являются адаптивные особенности организма и индивидуальный опыт.

Следует акцентировать внимание студентов на том, что определяющее значение в обеспечении адаптивных реакций на внешнесредовые факторы играет качество (степень зрелости) регуляторных структур центральной нервной системы, обуславливающих деятельность всех физиологических систем и поведения ребенка.

В качестве критериев зрелости предлагались два вида показателей: стационарные (атрибут возраста), подчеркивающие достигнутую зрелость определенных, фиксированных структур и изменяющиеся, вариативные, обусловленные спецификой функционирования целостного организма.

Такие качественные изменения деятельности психофизиологических систем приурочены к определенным стадиям в каждом возрастном периоде.

В терминах генетической психологии (Выготский Л.С., 1935) маркерами таких перестроек выступают «психические новообразования» необходимо ознакомить студентов со взглядами на психическое новообразование отечественных физиологов, как диалектическое единство двух принципиально различных рядов: натурального и культурного или социального. Принципиально важным является понимание взаимодействия двух систем связей: жестких (врожденных) и гибких пластических (Н.П.Бехтерева). Д.А.Фарбер выделяет 3 этапа, отличающиеся по механизму обеспечения надежности адаптивного функционирования системы: 1 этап (период новорожденности) обеспечивается наиболее рано созревающим блоком, определяющим возможность реагирования по принципу «стимул - реакция»; 2 этап (первые годы жизни) - характеризуется в основном избыточным генерализованным вовлечением элементов разного уровня системы. Надежность функционирования обеспечивается дублированием элементов; на 3-м этапе (старший дошкольный возраст) созревающая многоуровневая система регулирования обеспечивает возможность специализированного вовлечения элементов разного уровня в информационные процессы и организацию деятельности. Это деление отражает сущность концепции А.А.Маркосяна, согласно которой биологическая надежность индивидуального развития обеспечивается не только высоким приспособительным эффектом ге-

терохронного формирования функциональных систем, но и такими свойствами живой системы, как избыточность элементов, их дублирование, взаимозаменяемость и компенсация, быстрота возврата к относительному постоянству и динамичность отдельных звеньев системы. Это взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального, конвергенция которых выражается в отдельной фазе человеческой жизни и в генетических связях между фазами («психические новообразования») - не просто взаимосвязь и тем более не сумма связей, а диалектическая целостность - интеграция, в которой биологическая и социальная составляющие представляют собой звенья единого процесса развития человека: биологическая компонента выступает как предпосылка развития социального; социальная компонента - как условие развития биологической основы (Орлов В.В.). Социальное не устраняет биологического (натурального, природного), а «снимает» его - включает в новые системы связей и отношений, создавая возможность для дальнейшего развития.

Следует подчеркнуть, что самый наглядный пример такой интеграции - это сенситивные (наиболее чувствительные) периоды развития, которые обеспечивают более высокий уровень функционирования мозга за счет применения таких форм научения, которые адекватны актуальной зрелости функций, т.е. способных к восприятию соответствующего содержания, способов и форм научения. В данном случае качество социального (педагогическая программа, определяющая цели, задачи, содержание и способы освоения его) является условием развития органического, натурального ряда. И наоборот: соответствующее качество функционирующих звеньев может не образоваться в связи с отсутствием в жизни ребенка адекватных зрелости структур запросов от предметной и социальной среды, что лежит в основе социально-педагогической запущенности ребенка.

Показателем сплетения органического и социального является акселерация процессов роста и созревания, которая детерминируется многими факторами: структурой питания, гигиеническими условиями, профилактическими средствами и в целом образом жизни.

Для педагогов-воспитателей осознание значимости факторов, определяющих качество форм социального развития, является таким же важным, как и знание показателей биологической зрелости организма ребенка.

Следует акцентировать внимание студентов на том, что большое значение для педагогики развития приобретает факт наблюдающегося изменения структуры неврологической заболеваемости начала XXI века. Новые неврологические состояния, прежде всего, вызваны исходом перинатальных поражений нервной системы легкой степени (минимальные мозговые дисфункции).

Следует ознакомить студентов с тем фактом, что в научной литературе существуют две альтернативные трактовки определения минимальных мозговых дисфункций.

1. Рядом авторов (О.В.Халецкая, В.М.Трошин) это состояние оценивается как исход легкого органического поражения нервной системы, на фоне которого наблюдаются разные невротические реакции, нарушения созревания высших мозговых функций, разнообразные неврозоподобные состояния, нарушения поведения, трудности школьного обучения. Такое определение указывает на достаточно стационарное состояние, динамика которого связана лишь с возрастными факторами и критическими периодами развития.

2. Другие авторы (Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин и др.) рассматривают эти состояния как особые формы дизонтогенеза, характеризующиеся незрелостью отдельных высших психических функций, охватывающих сложные системы совместно работающих зон и располагающихся в совершенно различных, далеко отстоящих друг от друга участках мозга. По мнению указанных авторов, при ММД наблюдаются практически неограниченная во времени (возможно, пожизненная) задержка в темпах развития, в первую очередь, сложных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, память, восприятие, а также гормональный, иммунный и соматический статус организма.

При такой трактовке минимальные мозговые дисфункции понимаются как источник раннего возникновения и длительного течения целого класса но-

вых неврологических, соматических, ортопедических, психиатрических затруднений и заболеваний, т.е. как предболезнь, пограничные состояния.

Необходимо познакомить студентов с причинами и симптомами ММД существующие нейроанатомические гипотезы связывают клинику ММД с особенностями строения лобных долей мозга, через которые постоянно осуществляется регуляция функционального состояния коры. Клинически это проявляется изменчивостью и нарушенной регуляцией поведения, отвлекаемостью, слабостью активного внимания, двигательной расторможенностью, повышенной возбудимостью и отсутствием контроля импульсов.

С 1963 года симптомы и клинические знаки ММД классифицированы и разделены на 15 категорий

Наиболее часто встречаются:

- гиперактивность,
- недостаточность двигательного восприятия,
- эмоциональная лабильность,
- нарушения внимания,
- импульсивность,
- нарушения памяти и мышления,
- неспособность к специальному обучению, нарушения речи и слуха,
- локальные неврологические симптомы,
- нерегулярная ЭЭГ.

Специалисты указывают, что клиника ММД отличается выраженным возрастным полиморфизмом. Так, Ю.А.Барашнев с соавторами указывает, что клиника ММД в период новорожденности, раннего детства и школьного возраста существенно различается.

В период новорожденности в клинике наиболее отчетливы повышенная возбудимость или угнетение ЦНС, мышечная гипер- или гипотония, гипер- или гипорефлексия, асимметрия черепной иннервации, тремор конечностей, подборода, анизотония и анизорефлексия.

В период раннего детства характерны нарушения положения тела, изменения мышечного тонуса и сухожильных рефлексов, хореоформные движения, нарушения малой моторики, расстройства координации.

ММД у детей школьного возраста включает в себя гиперактивность, ослабленное внимание, агрессивность, приступы гнева, нарушения сна, девиантные формы поведения, дислексию, дисграфию, дискалькулию, дизартрию, диспраксию, нарушения зрительного и слухового восприятия, т.е. формируют все более очерченную клинику синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Неврологический же аспект клиники в виде моторной неловкости, постепенно уходит на задний план.

При попытке установить взаимосвязь между клиническими симптомами периода новорожденности и дальнейшей их возрастной разверткой данные авторы склонны предположить, что на основе синдрома гипервозбудимости часто формируется синдром дефицита внимания с гиперактивностью; синдром гипоактивности трансформируется в синдром дефицита внимания с гипоактивностью; синдром мышечной гипертонии способствует нарушению общей и тонкой моторики, мышечной гипотонии - сочетанию синдромов дефицита внимания с гипоактивностью и нарушению общей и тонкой моторики; внутричерепная гипертензия - нарушению общей и тонкой моторики и дефицита внимания с гиперактивностью.

В подростковом возрасте у ряда детей с ММД нарастают нарушения поведения, ухудшается школьная успеваемость.

Таким образом, если в дошкольном возрасте у детей с ММД преобладают гипервозбудимость, двигательная расторможенность или, наоборот, медлительность, моторная неловкость, повышенная нервнопсихологическая утомляемость, то у школьников и подростков на первый план выступают проблемы обучения и нарушения поведения.

По заключению многих авторов, классические, медикаментозные схемы лечения у этой категории детей способны дать лишь временный эффект, а не-

редко и извращенную реакцию, поскольку апробированы на нормальной в онтогенетическом отношении нервной системе.

Следует заметить, что большинство исследователей подчеркивает, что атрибутами ММД, в первую очередь, являются именно нестойкие или легкой степени выраженности неврологические феномены, свидетельствующие лишь о незрелости мозговых структур, а не об их массовом или необратимом повреждении (Барашнев Ю.И.).

Следует привлечь внимание студентов к мысли о том, что представление об адаптивном характере индивидуального развития приводит к необходимости пересмотра понятия возрастной нормы как совокупности среднестатистических морфологических и физиологических параметров.

Возрастная периодизация, по мнению современных ученых, должна четко опираться на три уровня изучения физиологии ребенка:

- 1 - внутрисистемный;
- 2 - межсистемный;
- 3 - целостного организма во взаимодействии со средой.

Эти различия отражают степень и уровень зрелости различных мозговых структур (структурной основы психических функций) и проявляются в уровне сформированности (продуктивности) психических функций.

Только такое сочетание возрастного и индивидуального подхода (в форме учета показателей индивидуальной зрелости) к изучению особенностей функционирования ребенка может обеспечить разработку адекватных гигиенических и психолого-педагогических мер, способствующих нормальному здоровью и прогрессивному развитию организма и личности ребенка (Безруких М.М., Фарбер Д.А.)

В свете вышесказанного для будущего специалиста педагога-психолога принципиально значимым является психолого-педагогическая диагностика (психолого-педагогическое наблюдение) как слабых («дефицитарных») составляющих, так и сильных «ведущих» звеньев физического, когнитивного и социо-эмоционального развития ребенка, обуславливающих жизнь и деятель-

ность ребенка в социуме - его благополучие или неблагополучие, здоровье или болезнь, развитие или ограничения в нем.

Следует обратить внимание студентов на нейропсихологические аспекты проблемы развития. В нейропсихологии выделяют так называемые **базальные** (основные) **факторы**, поскольку они определяют ход онтогенеза (Корсаков Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю., 1997).

К первой группе факторов относятся **модально-специфические**, обеспечивающие восприятие информации от органов чувств (осязательную, зрительную, слуховую, обонятельную).

Будущим специалистам следует знать, что именно незрелость зрительно-моторных координаций и определяет выраженные трудности формирования графических навыков, в частности, написания букв и цифр.

При несформированности зрительно-моторных координаций в графических действиях каждая линия вырисовывается отдельно или воспроизводится многократно в виде штрихов. Наблюдается и такое явление, как невозможность вовремя остановить начатое движение, либо, напротив, остановка движения из-за спазмов.

Кинетический фактор (моторная составляющая) является интегратором модально-специфических факторов (зрительно-моторные, слухо-моторные, рече-моторные, ритмико-моторные, координационно-моторные). Отклонения в развитии моторики сказываются и на динамике двигательных навыков, мыслительных процессов, в счетных операциях, при формировании речи, письма, рисования. Это объясняется тем, что в онтогенезе развитие психомоторики намного опережает формирование речи, мышления и т.д.

При диагностике группы модально-специфических факторов у детей 5-6 лет особое место следует отвести диагностике **фонематического слуха** - чувствительности к восприятию звуков речи, которая отличается как от слуховой чувствительности, так и от музыкального слуха.

Восприятие звуков речи происходит с обязательным включением движений органов артикуляции звуков, с участием скрытого проговаривания. При

этом слуховое восприятие развивается значительно раньше, чем речепорождение. Несформированность фонематического слуха или слухо-речевой памяти может стать одной из причин дислексии (трудности в овладении чтением), дисграфии (трудности в овладении письмом), дискалькулии (трудности в овладении арифметическими навыками). Объясняется это тем, что при развитии фонематического слуха ведущим звеном является не исполнительская практическая деятельность, что имеет место при развитии музыкального слуха или глазомерной техники, а период его сензитивности, для которой немаловажным является **кинестетический** механизм формирования речевой моторики. Моторная составляющая обеспечивает передачу сигналов, поступающих от рецепторов, которые расположены в мышцах, сухожилиях, суставах. Именно этот механизм несет информацию о взаиморасположении моторных аппаратов в статике и движении. Кинестетический фактор тесно связан с осязанием, что способствует обеспечению более тонких и пластичных подкреплений сложных комплексов движений тела, рук, ног, кисти пальцев, органов артикуляции, глаз и т.д. Формирование кинестетических основ движения проявляется уже в младенческом возрасте (удерживание головы). В чувственном познании младенцем мира весь акт познания определяется преобладанием моментов осязательно-двигательных над чисто зрительными. Восприятия осязательно-двигательного характера дают главную массу впечатлений для представления «вещественности». Они отличаются наибольшей прочностью.

Следует напомнить студентам, что восприятие первично определяет материальность вещи и обуславливает эмоциональное переживание ребенка. Параллельно эти восприятия сопровождаются и корректируются зрительными восприятиями. Но последние подчиняются первым. При этом процесс зрительного восприятия вещи совершается по тем же этапам, как и более первичный процесс осязательного: то же ощупывание его глазами, то же продвижение по поверхности.

Перцептивные способности и моторные навыки образуют фундамент графической репрезентации.

Формирование представлений ребенка о схеме собственного тела, образа телесного «Я», т.е. телесная идентификация осуществляется исключительно на кинестетической основе. Особенно благоприятен для этого период от 8 до 10 лет, т.к. характеризуется наибольшим ростом чувствительности. В период от 14 до 17 лет уровень чувствительности стабилизируется и значительно повышается в 18 лет. В дальнейшем рост кинестезии определяется возрастом и практической деятельностью.

Особое внимание должно быть привлечено к формированию представлений о схеме собственного тела и локализации его в пространстве способствует **пространственный фактор**. Восприятие и переработка пространственных отношений являются необходимым условием адаптации организма к среде существования.

Пространственные характеристики есть не что иное, как установление отношений и взаимосвязей между предметами и явлениями. Теряя пространственные характеристики, человек теряет опору и приобретает неуверенность и боязливость в поведении. Сформированность пространственного фактора велика в повседневной жизни - распространяясь от ориентации на местности до ориентации в человеческом социуме.

Особенно значим данный фактор при освоении чтения, письма, рисования и т.д., т.е. при понимании отношений сравнений, сложных логических конструкций, пространственном анализе и синтезе информации от органов чувств различной модальности.

Следует акцентировать тот факт, что современному дошкольнику явно недостает предпосылок для такого развития (отсутствуют подвижные игры и гимнастические комплексы, интегрирующие кинетический, кинестетический и пространственные факторы).

В основе сложных процессов овладения собственным поведением лежит фактор **произвольной регуляции**. Это «сотрудничество с самим собой» складывается в течение всей жизни человека. Анатомическая и функциональная

готовность лобных отделов мозга оформляется лишь к 7 годам жизни и достигает зрелой степени к 20 годам.

Считается, что в этом есть замысел природы развития человека: непосредственно-эмоциональное взаимодействие ребенка, т.е. произвольное, нерегулируемое дает ему гораздо более высокую степень свободы в развитии познавательной активности и познании мира.

Определяющую роль в этом процессе играет развитие механизмов организации познавательной активности и прежде всего внимания, роль которого состоит в создании общей мобилизационной готовности к деятельности, игре и т.д.

Это далеко не все перечисленные нейропсихологические базальные факторы, обеспечивают реализацию продуктивной психической деятельности ребенка.

Следует подчеркнуть главный тезис о том, что целенаправленное развитие психофизиологических функциональных систем организма ребенка является условием и залогом его целостного развития.

Литература

1. Основная литература

1. Данилова, А.Н. Психофизиология / А.Н. Данилова. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 373 с.
2. Дубровинская, Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. - М.: Владос, 2000. - 144 с.
3. Лурия, А.Р. Основы нейрофизиологии / А.Р. Лурия. - М.: МГУ, 2003. - 192 с.
4. Марютина, Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию / Т.М. Марютина, О.Ю. Ермолаев - М. МПСИ Флинта, 2007. - 240 с.
5. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. -М., 2006.

6. Обухова, Л.В. Возрастная психология. Уч. пособие / Л.В. Обухова. Л.В. - М.: Пед. общество России, 2009. - 442 с.

2. Дополнительная литература

7. Дубровинская, Н.В. Нейрофизиологические механизмы внимания Н.В. Дубровинская. - Л.: Наука, 2005. - 144 с.

8. Корсакова, Л.К., Микадзе Ю.В., Болашова Е.Ю. Неуспевающие дети. Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Л.К. Корсакова., Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Болашова. - М.: Российское педагогическое агентство, 2007. - 123 с.

9. Семенович, А.В., Цыганок А.А. Нейропсихологический подход к типологии онтогенеза. Ннейропсихология сегодня / А.В. Семенович, А.А. Цыганок. - М.: МГУ, 2006. - 467 с.

10. Ермилова, Н.В., Лебедев Ю.А. Мир психологии / Н.В. Ермилова, Ю.А. Лебедев. - М.: МГУ, 2006 - 500 с.

Рекомендуемая литература к лекции 3

1. Базовая литература

2. Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология. Учебное пособие / Г.М. Коджаспирова. - М.: Гардарики, 2005. - 287 с.

3. Максакова, В.И. Педагогическая антропология. Уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В.И. Максакова. - 2-е изд, стереопит. - М.: Академия, 2004. - 208 с.

4. Салов, Ю.И., Тюников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. Учебное пособие для вузов / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. - М.: Владос-пресс, 2003. - 256 с.

2. Основная литература

1. Минаев, Ф.И. Социальная антропология (курс лекций) / Ф.И. Минаев. - М., 2007. - 192 с.

2. Педагогическая антропология: феномены детства в воспоминаниях. - М., 2001. - 504 с.

3. Слободчиков, В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии // Психология человека: Введение в психологию субъективности. - М., 2005. - 450 с.

4. Чистяков, В.В. Антрополого-методологические основы педагогики. - Ярославль, 2009. - 596 с.

3. Дополнительная литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.

2. Анохин П.К. Философские основы теории функциональной системы / П.К.Анохин // избр. тр. - М.: Наука, 1978. - 400 с.

3. Антропология. Общая теория человека / науч. ред. А.А.Зеленов. - Н.Новгород, 1991. - 172 с.

4. Асмолов, А.Г. истоки и горизонты культурно-исторической психологии / Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: МПСИ; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

5. Бехтерев, В.М. Проблемы развития и воспитания человека / под. ред. А.В.Брушлинского, В.А.Кольцовой. - М.: Институт практической психологии; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

6. Волков, Ю.Г. Поликарпов В.С. Интегральная природа человека: естественно-научный и гуманитарный аспекты. Уч. пос. - Ростов-на-Дону: Ростов. унт-т, 1994. - 282 с.

7. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры. - М.: МПСИ; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

8. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. -М., 1995.

9. Грядовой, Д.И. Философия: структурированный учебник (для вузов). - 2-е изд. - М.: ЮНИТП, 2003. - 383 с.

10. Дубровинская, Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. психофизиологические основы детской валеологии. Уч. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. - М.: Владос, 2000. - 144 с.
11. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Уч. пособие / И.А. Зимняя. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
12. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. - М.: МГУ, 1980.
13. Исследование проблем психологии творчества // Я.А.Пономарев, И.Н. Семенов, Г.М.Гаджиев и др.; отв. ред. Я.А.Пономарев. - М.: Наука, 1983.
14. Казначеев, В.П. Проблемы человековедения / В.П. Казначеев. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 1997, - 352 с.
15. Крейг, Г. Психология развития человека / Г. Крейг. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.
16. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А.М. Татылдаевой / А. Маслоу. - СПб.: Евразия, 2007. - 430 с.
17. Мухина, В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студ. психолого-педагогических факультетов вузов / В.С. Мухина. - М.: Институт практической психологии, 2008. - 488 с.
18. Мухина, В.С. Феноменология развития и быта личности / В.С. Мухина. - М.: МПСИ; - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. - 640 с.
19. Мысливченко, А.С. Идея создания целостной концепции человека // Человек в системе наук / А.С. Мысливченко. - М., 2001. - 378 с.
20. Огурцов, А.П. Постмодернистический образ человека и педагогика / А.П.Огурцов // Человек / А.П. Огурцов. - 2000. - 590 с.
21. Пономарев, Я.А. Психология и педагогика творчества / Я.А.Пономарев. - М.: Педагогика, - 2006. - 305 с.
22. Пономарев, Я.А. Психология творения /Я.А. Пономарев. - М.; - Воронеж, 2009.

23. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология творчества: общая дифференциальная и прикладная / Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов. - М. : Наука, 2000. - 408 с.
24. Реан, А.А. Психология развития. Полный цикл жизни / А.А. Реан. - М., 2001. - 458 с.
25. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Уч. пособие / Е.Е. Сапогова. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 460 с.
26. Семенов, И.Н. Рефлексика педагогического творчества: от рефлексивно-гуманитарной культурадигмы в психологии к рефлексивно-гуманистической культурадигме в педагогике // Рефлексивная психология и педагогика на рынке образовательных услуг / И.Н.Семенов. - Винница, 2002. - 498 с.
27. Семенов, И.Н. Философия креативизации и взаимодействие интуитивистики и рефлексики в психологии творчества // Духовность и рефлексивность в становлении профессионала / И.Н.Семенов. - М.; - Тамбов, 2007. - 560 с.
28. Сержантов, В.Ф. Природа человека и его судьба (философия антрополога) / В.Ф. Сержантов. - СПб.: ПАНК, 2004. - 427 с.
29. Симонов, П.В. Междисциплинарная концепция человека / П.В. Симонов. - М.: Знание, 2009. - 543 с.
30. Слостенин, В.А. Антропологический принцип педагогического образования / В.А. Слостенин. - Смоленск, 2005. - 603 с.
31. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Соч. Т 5, 6 / К.Д. Ушинский. - М., 2009. - 360 с.
32. Федоренко, Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: психопрактика эмоционального напряжения / Л.Г. Федоренко. - СПб., 2003. - 450 с.
33. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. - М., 2009. - 550 с.

34. Филиппова, Л.В. Субкультура современного детства: Монография / Л.В. Филиппова. - М.: МПСИ; - Н.Новгород: ГХИ ННГАСУ, 2001. - 501 с.
35. Филиппова, Л.В. Целостная природа ребенка и социализации // Мир психологии. 2005, № 4 / Л.В. Филиппова. - 325 с.
36. Филиппова, Л.В., Лебедев Ю.А. Философско-педагогические проблемы валеологии / Л.В. Филиппова. - Н.Новгород: ННГАСУ, 2000. - 219 с.
37. Хейзинга, Й. Homo ludens / Й. Хейзинга. - М., 502.
38. Щербаков, Е.Е. Креативные технологии. Уч. пособие / Е.Е. Щербакова. - Н.Новгород: ГХИ ННГАСУ, 2003. - 398 с.
39. Эльконин, Д.Б. Психология и игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 2008. - 450 с.

Методические рекомендации преподавателю к теме 5

При изложении содержания лекций следует опираться на знания, полученные студентами при изучении дисциплин естественно-научного цикла. Следует напомнить, что развитию организма присущи такие особенности, как разновременность в созревании разных систем организма, значительное индивидуальное разнообразие возрастной динамики в пределах этапов онтогенеза, влияние эндогенных и экзогенных факторов и др. Следует подробно остановиться на критериях биологического возраста.

Необходимо подчеркнуть, что до сих пор нет общепризнанной периодизации онтогенеза, хотя предложено много различных моделей.

Следует ознакомить студентов с рядом классификаций детской периодизации ребенка (Н.П. Гундобин, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Д.Б. Эльконин, Д.Б. Бромлей, В.В.Зеньковский, А.В.Петровский) и основателями возрастных кризов.

Следует, опираясь на знания студентов в области возрастной физиологии и психологии, вспомнить, что процесс возрастного развития человека связан с *сензитивными периодами - периодами онтогенетического развития, в которых развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному*

рода влиянием окружающей среды; периодами оптимального сочетания условий для развития определенных психических свойств и процессов. Наступление сензитивного периода определяется функциональным созреванием мозговых структур, внутренних связей, необходимых для реализации механизмов тех или иных функций.

Интересна для педагогов-психологов информация о специализации полушарий головного мозга в детстве.

Современные данные свидетельствуют о том, что полушария специализируются по способу обработки информации: правое полушарие обрабатывает любую информацию целостно, одновременно, тогда как левое - последовательно. Именно поэтому левое полушарие и у леворуких, и у праворуких людей отвечает за анализ речи, которая представляет собой последовательность предложений, состоящих из последовательности слов, каждое из которых является последовательностью звуков или букв (в зависимости от того, устная это речь или письменная). Правое же полушарие специализируется на целостном, образном восприятии действительности, восприятии пространства, отвечает за анализ и узнавание мимики и за экспрессию (выраженность) собственных эмоций человека. После рождения правое полушарие несколько опережает в развитии левое. Оно интенсивно развивается в первый год постнатальной жизни, но потом с развитием речи фактически подавляется левым.

Следует привлечь внимание студентов к комплексному методу исследования человека отечественными учеными.

Комплексный подход (и метод) отличается: 1) направленностью на многофакторные, многоаспектные объекты; 2) изучением объектов в разных «проекциях», изучением *связей* между явлениями *разного* рода (например, между психическим и физическим развитием, интеллектуальной успешностью и обменом веществ); 3) междисциплинарностью, что означает в организационном плане кооперацию исследователей разных специальностей, а в более широком смысле использование знаний и методов самых разных наук.

При комплексном (системно-комплексном) подходе психика выступает как интегральное качество системы «человек», которая сама «встроена» в большие системы природы и общества. Именно комплексный подход в состоянии отразить разнородность детерминант психического, в том числе разнородность структуры самого человека, в которой представлены все уровни материи, в том числе физический, химический, биологический и социальный. Он нацелен на изучение структурных и генетических *связей*, благодаря которым возможна целостность субъекта.

Главной и самой трудной задачей комплексного подхода является *синтез* разнородных данных, полученных многими дисциплинами и выраженных на разных научных языках. *Комплексный подход развивается от суммирования знаний об объекте к системному представлению его целостности.* В истории отечественной психологии В. М. Бехтерев и Б. Г. Ананьев сумели на деле реализовать комплексный подход в целях психологического познания человека. Их опыт дал многие ценные результаты, включая существенное продвижение в конкретно-научной, а не только методологической и философской разработке проблемы соотношения биологического и социального.

Последовательный материализм в психологии выражается в стремлении открыть объективные законы структуры, функционирования и развития психического как свойства *человека*, детерминацию психического целостной структурой субъекта. Именно эта структура вся целиком является теми внутренними условиями, которые согласно принципу детерминизма опосредуют внешние воздействия и вместе с ними определяют психическое (психический процесс или поведение). В этой структуре, как известно, Б. Г. Ананьев выделил две основные формы - природного *индивида* и социальную *личность*. В методологическом плане, главная цель комплексных исследований Б. Г. Ананьева состояла в изучении конкретных фактов и закономерностей единства биологического (индивидуального) и социального (личностного) в одном и том же человеке.

Б. Г. Ананьев был сторонником *антропологического принципа* в психологии. Суть этого принципа, пришедшего из философии, состоит в рассмотрении

всех явлений природы, общества, сознания сквозь призму человеческой природы. Антропологический принцип в психологии берет за основу научного познания понимание, объяснение психики человека как целостного биосоциального и духовно-практического существа. Психические структуры являются с точки зрения материалистического антропологического принципа не самостоятельной сущностью, а вершиной материальной структуры субъекта, его системным качеством. Их процессуальная развертка в психических процессах, в деятельности и поведении есть проявление субъекта в целом.

Будущий педагог-психолог должен четко знать, что согласно антропологическому принципу, понять психическое нельзя без раскрытия его детерминации со стороны ее носителя - субъекта с его сложной материальной структурой (при этом, разумеется, не упускается из виду детерминация и со стороны объекта отражения). С этой точки зрения Б. Г. Ананьев рассматривал достижения всех наук о человеке как ресурс для психологического познания. Его классификация наук о человеке служит раскрытию этого потенциального ресурса. Опираясь на достижения смежных наук о человеке, психология зависит от них, но при этом играет роль интегратора всех антропологических знаний, полученных в смежных и отдаленных дисциплинах. А это значит, что психология антропологизируется, а психолог становится антропологом в том смысле., что должен *ориентироваться в широком* информационном поле наук и в первую очередь биологических и социальных, уметь сотрудничать со смежниками и опираться в своих исследованиях на знания и методы смежных наук. Этот вывод в 50-е гг. был сделан Б. Г. Ананьевым, позже его повторил П. Фресс. Но еще раньше, в начале XX в. на позициях антропологизма строил свою объективную психологию Владимир Михайлович Бехтерев (1857-1927). Благодаря В. М. Бехтереву и Б. Г. Ананьеву вместе с их научными школами в России сложилась материалистическая антропологическая психология, для которой человек стал основным предметом познания.

Для того чтобы понять поведение личности, В. М. Бехтерев развернул комплексные исследования человека, включая морфологию, физиологию, био-

химию мозга, эндокринологию, изучение наследственности, с одной стороны, условия воспитания, жизни в обществе, прошлый социальный опыт личности - с другой. Таким образом, объективная психология Бехтерева (позже психорефлексология, рефлексология) была фундирована конкретно-научным человекознанием. Это стало возможным путем организации в созданных В. М. Бехтеревым Институте мозга и Психоневрологическом институте комплексных исследований с участием специалистов разного профиля.

Следует подчеркнуть, что многолетние исследования мозга, психики, поведения принесли большие плоды. Особо ценными являются результаты изучения природной основы психики - мозгового субстрата и его функций. Внимание к психофизиологической проблеме - характерная черта Бехтерева-психолога и неизменная особенность его программы. Для Бехтерева «душа с ее сознанием не есть особая сущность, проявляющаяся при деятельности центров и затем скрывающаяся каким-то таинственным образом, а продукт энергии мозговых центров, как и открываемые в тех же центрах материальные изменения нервной ткани».

В. М. Бехтерев предложил продуктивное понятие «*невропсихика*», которое фиксировало неразрывную связь психики и мозга. Поэтому во избежание всяких недоразумений и в устранении издавна установившегося противоположения духовного материальному мы вправе и должны говорить ныне не о душевных или психических процессах в настоящем смысле слова, а о процессах *нервно-психических*. И везде, где мы имеем дело с психикой, нужно иметь в виду собственно нервно-психические процессы, иначе, невропсихику, а у простейших, лишенных нервной системы, биопсихику». Важно заметить, что мозг как субстрат психики рассматривался Бехтеревым в системе целостного организма с его биофизическими, биохимическими, гуморальными процессами, обусловленными в первую очередь наследственностью. Таким образом, опосредованно весь организм выступает детерминантом психического.

Богатство эмпирических исследований было обобщено и осмыслено В. М. Бехтеревым в теории объективной психологии (рефлексологии). Однако

сложная диалектика природного и социального в процессах порождения психики как отражения действительности в теории Бехтерева не была раскрыта. Синтеза знаний тогда еще не получилось, разнообразие направлений исследований и их результатов преобладало над единством.

Традиция комплексного подхода сохранялась в школе Бехтерева и после его смерти в 1927 г. Эстафету продолжал нести Институт мозга им. В. М. Бехтерева, который сосредоточился на проблеме личности (человека в целом) и ее развития. Тридцатилетняя история этого научного учреждения (1918-1948) свидетельствует, что здесь принцип комплексности не только провозглашался, но и на деле служил методологическим регулятором многообразных конкретных исследований по морфологии, физиологии, биофизике и биохимии мозга, евгенике, а также психологии (сравнительной, возрастной, дифференциальной, патологической, педагогической, социальной, психологии труда), что дает право считать Институт мозга комплексным научно-исследовательским центром с психологией во главе.

Литература

1. Основная литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.: ЛГУ, 2008. - 338 с.
2. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 2007. - 379 с.
3. Логинова, Н.А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева / Н.А. Логинова. - СПб: СПбГУ, 2005. - 285 с.

2. Дополнительная литература

4. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. - М.: Просвещение, 2011. - 334 с.

5. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 2004. - 444 с.

6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - СПб: Питер, 2001. - 272 с.

ТЕМА 6. ПСИХОЛГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

ЛЕКЦИЯ 1. Человек как субъект XX века

1. Научный вклад деятельностного подхода в разработку проблемы субъекта в отечественной психологии.
2. Проблема субъекта в когнитивной психологии. Вклад гуманитарного подхода в изучении психологии субъекта.

ЛЕКЦИЯ 2. Зарубежная педагогическая антропология

1. Философско-антропологические концепции М.Шелера, Н.Гартмана, А.Гелена.
2. Педагогическая антропология О.Больнова.
3. Развитие и образование в педагогико-антропологической концепции Г.Рота.

ЛЕКЦИЯ 3. Педагогическая антропология как теория самоосуществления личности

1. Антропологическое измерение педагогики В.Лоха; феноменологический подход к педагогической антропологии М.Лангевелда.
2. Педагогическая антропология как экзистенциальная аналитика. Перспективы педагогической антропологии.

Методические рекомендации преподавателю

Изложение содержания темы позволяет понять сущность кризиса культуры середины XX века, формирующего широкое культурологическое миро-

ощущение, требующее признания самоценности разных культур.

В развитии человека как субъекта следует прежде всего, выявить научный вклад деятельностного подхода, разработанного К.Марксом и развитым отечественными психологами М.Я.Басовым, С.Л. Рубинштейном, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым и др.

Следует подчеркнуть, что в качестве объяснительного принципа психики категория деятельности используется при изучении различных областей психической реальности (психология познавательных процессов, мотивации, воли, эмоций, личности, субъекта внутри групповых процессов) и при построении различных отраслей психологии (общая, социальная, возрастная, педагогическая, медицинская, инженерная, психология труда и зоопсихология).

Использование категории деятельности в качестве объяснительного принципа привело к укоренению принципов анализа психики в общей психологии: принципа единства сознания и деятельности; принципа единства строения внешней и внутренней деятельности; принципа интериоризации - экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта; принципа зависимости психического отражения от места отражаемого объекта в структуре деятельности и др.

Субъектность деятельности находит свое выражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности, в личностном смысле, придаваемом мотивами ... различным событиям, действиям. При рассмотрении деятельности в динамическом плане изучаются механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности: надситуативная активность, определяющая саморазвитие деятельности и возникновение ее новых форм.

Реализация деятельности осуществляется на основе психофизиологических механизмов, изученных в русле «физиологии активности» Н.А. Бернштейна, теории «функциональных систем» П.К. Анохина, представлений о системной организации высших корковых функций А.Р. Лурия.

Методологической базой системного подхода к изучению нейрофизиологических основ психики стала теория функциональных систем П.К.Анохина.

Следует заострить внимание студентов на том, что ТФС было разработано представление о системообразующем факторе - акцепторе результатов действия. На основании данных, полученных в своих экспериментах, П.К. Анохин пришел к выводу, что для получения приспособительной активности субъекта следует изучать не функцию отдельных органов или структур мозга, а организацию целостных соотношений индивида со средой для получения конкретного результата.

ТФС П.К. Анохина имела большое значение для развития системного подхода в современной отечественной психологии. (Б.Ф. Ломов, В.В. Барбанщиков).

Следует объяснить, почему деятельность рассматривалась Б.К. Ананьевым лишь одной из детерминант развития психики. Следует, однако, заметить, что в отличие от подхода, в центре которого стоит лишь проблема деятельности, известный психолог Б.Г. Ананьев защищал комплексный характер исследования в психологии, предусматривающий широкие междисциплинарные связи. Деятельность рассматривалась Б.Г. Ананьевым лишь как одна из детерминант развития психики. Проблема интеграции знания была одной из ключевых в научной концепции ученого. При такой ориентации психологическое исследование связывается с рядом смежных наук - биологических, педагогических, медицинских, социальных и др. Их взаимодействие необходимо при решении как теоретических, так и практических задач. По оценке исследователей Ананьев развил лучшие традиции В.М. Бехтерева, М. Сеченова, педагогической антропологии К.Д. Ушинского, антропологические принципы Н.Г. Чернышевского, то есть материалистические традиции русского естествознания, просвещения и философии.

Вообще проблема человека занимала основное место в творчестве Б.Г. Ананьева, и особенно выделяются изучение понятий индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Столь же значима для педагога-

психолога и работа В.С. Мерлина, исследовавшего проблему индивидуальности как объекта интегрального междисциплинарного исследования.

Следует упомянуть, что Б.Г. Ананьев впервые указал на важность общения как еще одной из детерминаций, определяющих развитие психики человека, и в последующем разрабатывал различные аспекты психолого-педагогического общения.

Наибольший интерес представляет теория человеческой деятельности М.С. Кагана, который полагает, что поскольку человеческая деятельность развертывается в поле субъект-объектных отношений, она может и должна выступать в пяти основных формах - в виде 1) преобразовательной деятельности; 2) общения; 3) познания; 4) ценностно-ориентационной; 5) художественной деятельности, в которой первые четыре сливаются воедино, порождая некое удвоение жизненной реальности.

М.С. Каган считает, что человек как субъект деятельности и должен обладать этой пятимерной структурой, которая, в свою очередь, передается личности и в ней отпечатывается.

Однако автор подчеркивает, что обладание пятичленной структурой является для каждого субъекта всего лишь возможностью. Как реализуется эта возможность, в какой неповторимой модификации этот структурный инвариант превратится в индивидуализированную действительность - это зависит, с одной стороны, от реальных социокультурных условий, а с другой - от особенностей генотипического базиса, свойственного данному индивидууму. В этой связи М.С. Каган соглашается с Б.Г. Ананьевым в том, что интегральная целостность человека (в аспекте единичного и общего) «схватывается» в категориальной паре «индивидуальность - человечество». Это положение в теории Кагана оказывается созвучным концептуальным положениям Б.Г. Ананьева, утверждающего, что изучение человека всегда проходит по «меридианам» его индивидуальности.

Однако, следует обратить внимание на введение М.С. Каганом термина «субъектотип» можно посмотреть с разных сторон.

С одной стороны, субъект - это стремление ученых рассматривать личность не как произвольно постулируемый набор качеств, а как сложную динамическую систему, образующуюся сцеплением таких элементов (или подсистем), которые являются необходимым и достаточным для обеспечения ее социальной жизнеспособности и которые связаны друг с другом сетью взаимных детерминаций и взаимных опосредований. Такая система, по Кагану, возникает потому, что в ходе онтогенеза индивидуум становится субъектом деятельности, обретая тем самым качества личности.

Изучение этих закономерностей и овладение ими является, по утверждению М.С. Кагана, основной задачей теории и практики педагогической деятельности. В этом случае педагог-психолог должен отчетливо представлять, что:

- гносеологический потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность и получение которой зависит от ее природного ума, образованности и практического опыта, сама же эта информация складывается из знаний о внешнем мире и самопознания; это означает, что гносеологический потенциал личности включает в себя такие ее психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность субъекта;

- аксиологический потенциал определяется обретенной личностью в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т.е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями; речь идет о единстве психологических и идеологических моментов, общественного сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении;

- творческий потенциал определяется получением личностью и выработанными самостоятельно умениями и навыками, способностями к действию, и мерой их реализации в той или иной (или нескольких) сферах труда или социально-организаторской деятельности;

- коммуникативный потенциал определяется мерой и формой общительности личности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми, по содержанию же своему общение личности с себе подобными выражается в той системе социальных ролей, которые описывает и изучает социология;

- художественный потенциал определяется мерой и формами активности личности, с одной стороны, в художественном творчестве, профессиональном или самодеятельном, а с другой стороны, телевизионным «потреблении» ею художественных ценностей, в освоении богатств, накопленных художественной культурой общества, и позволяющих субъекту дополнять его реальный жизненный опыт опытом «жизни в искусстве».

Следует пояснить студентам проблемы субъективности в когнитивной психологии, возникшей под влиянием информационного подхода, а также вклад гуманитарного подхода в изучение психологии субъекта.

В. Дильтей был первым, кто выявил зависимость от установок познающего на понимание. Основоположник культурологической школы «истории Духа» - В. Дильтей рассматривал понимание как особый процесс и метод познания. Противопоставляя понимание как метод познания в науках о духе методам познания в науках о природе, он дал чисто семантическую трактовку понимания.

Понимание, таким образом, должно опираться на способность субъекта:

- 1) осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь;
- 2) способность субъекта к интерпретации (текста, поведения, сновидений, искусства и т.д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание;

- 3) на качественные характеристики когнитивного процесса постижения содержания, смысла: этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же произвольным и интуитивным.

Важно объяснить, что Дильтей оказал огромное влияние на дальнейшее развитие психологии, к его исследованиям примыкают работы психологов, которые строили психологическую науку, исходя из гуманитарных идей. Здесь можно назвать такие крупные имена: В. Штерн, К. Роджерс, Г. Олпорт, А. Маслоу,

В. Франкл. Все эти психологи придерживались той идеи, что в гуманитарном подходе цели науки в сравнении с естественными переосмысливаются помимо познания реальности, истолковываемой в оппозиции к природе (не природа, а культура, история, духовные феномены и т.п.), ставится задача получить теоретическое объяснение, принципиально учитывающее, во-первых, позицию исследователя, во-вторых, особенности гуманитарной реальности, в частности, то обстоятельство, что гуманитарное познание конституирует познавательный объект, который, в свою очередь, активен по отношению к исследователю.

Несколько другую позицию занимает отечественный философ М.М. Бахтин. Чужие сознания, пишет он, «нельзя созерцать, анализировать, определять, как объекты, как виды, - с ними можно только диалогически общаться. Думать о них - значит говорить с ними. Иначе они тотчас же поворачиваются к нам своей объектной стороной, они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объектные образы».

Понимание, по М.М. Бахтину должно быть «сотворчеством понимающих». Это означает, что личностное развитие бесконечно и не может быть завершено (используя термины М.М. Бахтина, можно говорить о незавершенности «личности и ее «радикальном несовпадении с собой») ... Личность не может быть определена через социальные характеристики, так как жизнь и развитие личности имеют основания, выходящие за рамки социальной жизни».

Следует обратить внимание студентов на идеи философской антропологии, оказавшие воздействие на педагогическую антропологию в XX в. - М.Шелера и В.Дилтея; Н.Гартмана; А.Гелена; А.Портмана и М.Ландмана.

Необходимо охарактеризовать антропологический способ рассмотрения педагогики О.Больнова и выяснить варианты систематического построения педагогической антропологии, существующие в западноевропейской литературе (Г.Рота, И.Дерболава, А.Флитнера, В.Лоха). Следует указать на соотнесение концепций данных авторов с основными философскими направлениями.

Целесообразно простроить перспективы развития педагогической антропологии в контексте принципа коэволюции.

Вопросы для семинарских занятий

1. В чем заключается кризис культуры середины XX в?
2. Назовите представителей деятельностного подхода и охарактеризуйте специфику предметной детерминации.
3. Кем было сформулировано понятие ведущей деятельности; ориентировочной основы деятельности, теории функциональных систем?
4. Как рассматривал Б.Г.Ананьев роль деятельности в познании?
5. Какова сущность теории человеческой деятельности Л.С.Кагана?
6. Что, по мнению М.С.Кагана, является основной задачей теории и практики педагогической деятельности?
7. Охарактеризуйте вклад гуманитарного подхода в изучение психологий субъекта.
8. Назовите наиболее значительные современные концепции педагогической антропологии.

Литература

1. Основная литература

1. Ананьев, Б.Г. Человека как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л., 2008. - 370 с.

2. Брушлинский, А.В. Деятельность субъекта и психическая деятельность /А.В. Брушлинский. // Деятельность: теории, методология, проблемы. - М., 2000. - 459 с.

3. Давыдов, В.В. Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. / В.В. Давыдов, Л.А. Радзиховский . - Современная высшая школа. - 2000. - № 3 (47). - 560 с.

4. Запорожец, А.В. Основы проблемы онтогенеза и психики. Изб. психол. тр. - 2-х т. Т.1. / А.В. Запорожец. - М., 2006. - 456 с.

5. Зинченко, В.П. Психологическая теория деятельности / В.П. Зинченко. - Вопр. философии. - 2001. - № 3. - 550 с.

6. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. - М., 2004. -376 с.

2. Дополнительная литература

7. Розин, В.М. Ценностные основания концепции деятельности в психологии и современной методологии / В.М.Розин. - Вопр. философии. - 2001. - № 2. - 501 с.

8. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. - М.: Наука, 2008. - 393 с.

ТЕМА 7. АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЕКЦИЯ 1. Сущность человека как система закономерностей культурно-исторического процесса

1. Понятие культуры, ее морфология. Основные подходы в исследовании культуры.
2. Основные методологические конструкты истории культуры. Формационный подход. Цивилизационный подход. Понятие субкультуры.

ЛЕКЦИЯ 2. Культура и образование

1. Образование в пространстве культуры. Культура - образование - человек.
2. Антропологически целесообразные образовательные модели и технологии.

ЛЕКЦИЯ 3. Основные методологические подходы. Принципы построения учебно-воспитательного процесса в парадигме психолого-педагогической антропологии. Критериальная оценка воспитательной деятельности образовательного учреждения

Методические рекомендации преподавателю

При изложении содержания данной темы необходимо подчеркнуть, что хотя понятие культуры трактуется по-разному, однако при всех ее различиях существенным признаком считается ее «антропологичность», ибо каждый человек проходит через процесс инкультурации - процесс освоения и присвоения

культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человечеством за определенный период своей истории.

Следует уточнить сущность подходов к пониманию природы культуры (философско-антропологического, философско-исторического, социологического, позволяющих сформировать целостное представление о феномене «культура», где базовым является этническая культура как наиболее древняя и устойчивая форма структурирования мира.

Необходимо напомнить студентам, что каждая культура имеет свой стиль, проявляющийся во всех сферах ее существования, но выступающий, прежде всего, как стиль души - *habitus*.

Следует представить формы проявления культуры того или иного народа: национальный характер, национальные чувства, национальные интересы, национальные традиции.

В связи с вопросом о духовном строе отдельной культуры целесообразно рассмотреть содержание некоторых понятий, широко используемых в анализе данной стороны культурного процесса.

В последние полтора десятилетия в зарубежной и отечественной литературе в качестве характеристики духовной жизни этноса и, иногда, отдельных социальных групп все чаще выступают понятия «ментальность», «менталитет». Обычно их введение в научный оборот связывают с деятельностью французской исторической школы «Анналов».

Болгарский ученый М. Василев полагает, что понятия «дух», «духовность» не исключают использования понятия «ментальность», более того, понятия «дух», «духовно», «душевно» принадлежат к числу древних культурных категорий, которые в настоящее время могут рассматриваться как характеристики ментальности. Вместе с тем, по его мнению, менталитет осуществляет интегративную функцию, результат которой выражается понятиями «умонастроение», «социально-психологический феномен», «социально-психологическая атмосфера».

Таким образом, неизменными взаимообуславливающими компонентами менталитета являются: коллективное бессознательное, определяемое им и социальными факторами иерархии ценностей, зависимое от последних поле смысловых отношений, соответствующие смыслам символические реалии, определяемые всеми названными структурами способы поведения целостных социальных образований.

Синтез позитивных наработок исследователей проблемы ментальности позволяет нам сформулировать следующее рабочее определение понятия «менталитет».

Менталитет - это целостная характеристика духовной организации социокультурных образований (этносов, социумов, цивилизаций), включающей структуры коллективного бессознательного, нормативно-ценностные системы (перспективы размещения, иерархию ценностей и норм), связанные с ними механизмы образования и функционирования смыслов, соответствующие последним знаково-символические реалии, обеспечивающие коммуникацию, трансляцию и трансмутации социального опыта, специфические (для данных социокультурных образований) способы решения проблем (ответы на исторические вызовы).

Вместе с тем следует указать, что понятие «менталитет» не охватывает всего содержания духовной сферы жизнедеятельности. С ним связаны, им непосредственно определяются, но обладают относительной самостоятельностью эмоционально-волевые проявления этносов и социумов: мажорные и минорные, торжественно-праздничные и имеющие скорбную, трагическую окраску, отчаянно-яростные и спокойно-раздумчивые, влекущие за собой необычайную активность и повергающие в принципиальный отказ от деятельности.

Особым феноменом является, по-видимому, и «умонастроение», «социально-психологическая атмосфера», которые за сотни лет существования этносов, социумов могут заметно меняться, несмотря на сохранность основной ментальной структуры.

Но и названные выше элементы духовного представляют собой хотя и «внешние», однако устойчивые образования, с которыми связана порождаемая постоянными флуктуациями бесконечно разнообразная сфера психологических явлений.

Следует представить ментальность как сущность этнической идентичности и охарактеризовать ее структуру.

В структуре этнической идентичности выделяют 2 компонента: *когнитивный* (знания об особенностях своей группы, т.е. этническая осведомленность об истории, обычаях, культуре своего народа, и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков: языка, ценностей, обычаев, религии, исторической памяти, национального характера, народного искусства и т.п.) и *аффективный* (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней).

Этническая идентичность - это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства. Чувства достоинства, гордости, обиды, страха являются важнейшими критериями межэтнического сравнения, эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи человека с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида.

Привлечь внимание студентов к характеристике менталитета русского этноса, познакомить с этнической структурой народов России.

Наиболее четко представить то, как преломляются сущностные силы человека в культурном становлении человека. Учет факта эволюции человеческой сущности, закономерностей тенденции и направленности данного процесса имеет непосредственные практические выходы.

Особую значимость она приобретает при формировании гуманистической системы образования, главной целью которой является гуманизация учебно-воспитательного процесса.

Выполняя культурную, человекообразующую функцию, система образования должна давать возможность обучаемым осуществлять рефлекссию и одновременно строить свои отношения с людьми по принципу кантовского категорического императива: относиться к человеку как к цели, а не как к средству, т.е. реально строить межличностные отношения будущего.

Необходимо донести до студентов смысловые характеристики антропологически- ориентированных образовательных технологий и показать ценностно герменевтического подхода к организации воспитательной деятельности.

Следует раскрыть сущность синергетического подхода.

Важно показать становление психических функций ребенка в процессе его личностного роста.

Необходимо раскрыть содержание учебно-воспитательного процесса и условия его эффективности.

Необходимо познакомить студентов с антропоориентированными моделями образовательных учреждений и технологий в современной России.

К антропоориентированным технологиям относятся и здоровьесберегающие технологии.

Необходимо подробно изложить сущностно-содержательные характеристики технологии содействия развитию психофизиологического потенциала ребенка как основанию его здоровья.

Вопросы для семинарских занятий

1. Понятие «культура» и основные подходы к трактовке феномена культуры.
2. Взаимообусловленность развития культуры и становления человека.
3. Что является предметом исследования философии культуры?
4. Назовите четыре общих разряда культурной деятельности.
5. Какова роль методологий социальной философии в исследовании

культуры?

6. Раскройте содержание понятий «формация», «цивилизация», «культура». Как эти понятия связаны между собой?

7. Что такое «антикультура»? Каковы механизмы ее возникновения и функционирования?

8. Каковы отношения между образованием, культурой образования и психолого-педагогической антропологией?

9. Объясните смысл понятий: культура образования, культурология образования.

10. Как увязать культурные ценности с содержанием обучения?

11. Как субъект образования может продуктивно присваивать культуру, развивая на ее основе свою индивидуальность и самобытность?

12. Что составляет сущность ведущей антропологической идеи гуманистического воспитания?

13. Какой вклад в развитие автономизации человеческой личности внесла философия экзистенциализма и философия жизни?

14. Каким образом герменевтический подход содействует эффективности педагогической деятельности?

15. На что ориентирует педагога синергетический подход?

16. В чем смысл теории личностного роста?

17. Каковы задачи и принципы учебно-воспитательного процесса в парадигме гуманной, личностно-ориентированной педагогики?

18. Дайте краткую характеристику сущности антропологически целесообразных образовательных моделей и технологий?

Литература

1. Основная литература

1. Давидович, В.Е. Онтология культуры. Культурология / В.Е. Давидович. - Ростов-на-Дону, 2007. - 409 с.

2. Зимняя, И.А., Боденко Б.И., Кравченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного стандарта / И.А. Зимняя, Б.И. Боденко, Т.А. Кравченко, Н.А. Морозова. - М., 2009. - 670 с.
3. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. - М., 2000. - 401 с.
4. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. - М., 2001. - 459 с.
5. Леонтьев, А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. - М., 2008. - 601 с..
6. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. - М., 2002. - 307 с.
7. Петров, М.К. Язык, знак, культура / М.К. Петров. - М., 2001. - 509 с.
8. Прасолова, Е.Л. Культура образования: теория и практика / Е.Л. Прасолова. - Калуга, 2000. - 678 с.

2. Дополнительная литература

9. Бестужев-Лада, И.В. Педагогический потенциал культурологии / И.В. Бестужев-Лада. - Вопр. философии, 2007. - 458 с.
10. Библер, В.С. XX век. Человек. Культура / В.С. Библер. - Человек в системе наук. - М., 2002. - 278 с.
11. Братусь, Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. - М., 2004. - 307 с.
12. Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения.- М., 2000. - 400 с.
13. Лосев, А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев. - М., 2003. - 298 с.
14. Флиер, А.Л. Теория культуры вместо исторического материализма / А.Л. Флиер. - Общественные науки и современность, 2003, № 2. - 674 с.
15. Хантингтон, С. Грядущее столкновение цивилизаций, или Запад против остального мира // Русская цивилизация и соборность / С. Хантингтон. - М., 2004. - 504 с.