

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Кафедра социально-гуманитарных дисциплин

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

*И.А. Мазурок* И.А. Мазурок

27.03 2020

СОГЛАСОВАНО

Директор ИИК и П

*Ю.В. Кравченко* Ю.В. Кравченко

27.03 2020

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ  
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»

для специальности переподготовки  
1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном  
образовании»

Составитель:

Корсак Н.В.

Рассмотрено

на заседании кафедры социально-гуманитарных дисциплин

27.03.2020, протокол № 8

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического

совета университета 15.04.2020

протокол № 5

Гомель, 2020

Учреждение образования «Гомельский государственный  
университет имени Ф.Скорины»

УТВЕРЖДАЮ

Директор ИПК и ПК

Ю.В.Кравченко

2016



УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«Педагогическая антропология»  
по специальности «Интегрированное обучение  
и воспитание в школьном образовании»  
в соответствии с типовым учебным планом  
переподготовки, утвержденным  
02.08.2016 № 25-13/194

Гомель, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка

1 Теоретический раздел ЭУМК. Тексты лекций по дисциплине «Педагогическая антропология»

1.1 Предмет, задачи, принципы и основные понятия антропологии. Эволюция антропологического знания

1.2 Человек и его развитие как предмет антропологии

1.3 Культура как антропологический феномен. Духовность человека как сфера социальной сущности

1.4 Экзистенциальные проблемы человеческого бытия

1.5 Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике

2 Практический раздел ЭУМК

2.1 Вопросы к семинарским занятиям по дисциплине «Педагогическая антропология»

2.2 Задания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогическая антропология»

2.3 Вопросы круглого стола по дисциплине «Педагогическая антропология»

3 Раздел контроля знаний ЭУМК

3.1 Вопросы к зачету по дисциплине «Педагогическая антропология»

4 Вспомогательный раздел ЭУМК

4.1 Учебно-тематический план переподготовки слушателей специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» по дисциплине «Педагогическая антропология».

4.2 Учебная программа по дисциплине «Педагогическая антропология» для специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании».

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Преподавания дисциплины «Педагогическая антропология» для слушателей переподготовки специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» предназначен для расширения философско-педагогического кругозора слушателей, формирование у них ценностного отношения к Человеку, что будет способствовать формированию профессиональных компетенций педагога-дефектолога.

Теоретические основы дисциплины «Педагогическая антропология» задаются соответствующими областями психолого-педагогических наук: общая и социальная педагогика, педагогическая психология, возрастная психология, психология личности. Осмысление понятия «педагогическая антропология» возможно лишь на стыке таких фундаментальных наук, как философия, социология, социокультурная антропология, история, педагогика, психология.

Цель изучения дисциплины: систематизация и интеграция современных теоретических знаний о человеке, его развитии и воспитании согласно концептуальным подходам современной педагогической антропологии.

Для достижения цели предполагается решение следующих задач:

- формирование представлений об основах современной педагогической антропологии как целостного знания о влиянии воспитания на развитие человека;
- формирование умения использовать знания педагогической антропологии в осмыслении содержания традиционных и новаторских педагогических систем;
- формирование умения использовать знания педагогической антропологии для осмысления своего жизненного и педагогического опыта.

В результате изучения дисциплины слушатели должны знать специфику педагогической антропологии как междисциплинарной отрасли человековедения; историю развития педагогической антропологии в Беларуси и за рубежом; особенности человека как предмета педагогической антропологии, специфику его взаимодействия с пространством своего бытия, развитие человека в системе понятий педагогической антропологии, его взаимодействие с культурой; сущность, принципы и логику подходов современной педагогической антропологии.

Слушатели должны уметь грамотно использовать знания современной педагогической антропологии для анализа, осмысления и разрешения социально–педагогических проблем. Слушатели должны владеть навыками сопоставления и анализа различных теоретических концепций; знаниями о взглядах классиков различных исторических эпох на воспитание, обучение и развитие личности.

Данный ЭУМК содержит разделы: теоретический (курс лекций по всем изучаемым темам), практический (вопросы к семинарским и задания к

практическим занятиям, темы круглых столов), контроля знаний (список вопросов к зачету), вспомогательный (учебно-тематический план переподготовки слушателей, учебная программа по дисциплине «Педагогическая антропология», список рекомендуемой литературы). ЭУМК предназначен для слушателей переподготовки специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» вечерней и заочной формы образования.

# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК

Тексты лекций по дисциплине «Педагогическая антропология» для слушателей специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», вечерней и заочной формы получения образования.

## 1.1 ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ, ПРИНЦИПЫ И ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ АНТРОПОЛОГИИ. ЭВОЛЮЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

### *Вопросы для изучения:*

1. История понятия «антропология».
2. Дифференциация антропологического знания.
3. История понятия «педагогическая антропология» и его современное толкование.
4. Методы исследования в педагогической антропологии.

### ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «АНТРОПОЛОГИЯ»

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

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

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

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

цель науки - именно познание самого человека; более того, познание человека является важнейшим условием понимания мира в целом.

**Антропология** — совокупность научных дисциплин, занимающихся изучением человека, его происхождения, развития, существования в природной и культурной средах.

Антропология, по мнению Канта, должна была черпать знание из трех источников:

- из других (самых различных) наук;
- из художественной литературы;
- из практического общения исследователя с разными людьми, находящимися в разных обстоятельствах.

Мы видим, таким образом, что антропология представлялась Канту особой – комплексной – сферой познания, интегрирующей разнообразную научную информацию и те знания, которые не укладываются в научные формулы, которые, с одной стороны, связаны со здравым смыслом, стереотипами, традициями, творческими способностями людей (что проявляется в обыденной жизни реальных, живых, конкретных людей, в их практическом бытии), а с другой стороны, не только с сознанием, но и с эмоциями, подсознанием. Кроме того, методы познания, которыми должна была пользоваться антропология, не могли быть, по замыслу Канта, сугубо теоретическими; общение, может быть, впервые, оценивалось им как серьезный исследовательский метод, необходимый для новой науки.

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

Человек для Канта – двуединое существо, которое одновременно принадлежит и миру природы, и миру свободы. В мире природы человек подчиняется естественной необходимости, а в мире свободы он нравственно самоопределяется и исполняет свой природный долг – воспитывает себя и свое потомство.

Самостоятельной наукой, признанной как реальное научное человековедение, антропология стала благодаря Чарльзу Дарвину (1809-1882) лишь в середине XIX в. Свои представления о человеке, его развитии, изучающей его науке – антропологии Ч.Дарвин изложил в различных публикациях, прежде всего, в основном труде своей жизни «Происхождение видов путем естественного отбора» (1859).

Целью антропологии, по Дарвину, являлось полное постижение особенностей уникального вида *Homo sapiens* – человека разумного, являющегося высшим звеном в эволюции живого. Для реализации этой цели интенсивно проводились исследования морфологических, анатомических, физиологических особенностей людей, живущих в разных климатических условиях, представляющих разные (преимущественно примитивные)

культуры, народы и расы. Антропологи тщательно измеряли параметры внешнего облика представителей различных племен и народов, из-чего новую науку стали называть физической антропологией. Но для них было важно и изучение ритуалов и традиций, в том числе и воспитательных, способов организации быта, включения отдельного человека в жизнь сообщества, взаимосвязи его членом между собой и многих других, без которых невозможно понять происхождение и особенности Homo sapiens. В результате антропология стала интегратором различных наук, занимавшихся человеком.

Уже к концу XIX в. антропологи исследовали: естественную историю человека (его эмбриологию, биологию, анатомию, психологию); палеонтологию (предысторию и первобытность человека); этнологию (распространение вида на Земле, поведение и обычаи разных племен и народов); мифологию (историю возникновения, развития и взаимодействия религий); социологию (отношения людей между собой в различных группах и объединениях); демографию (закономерности воспроизводства человека); медицинскую географию (воздействие на человека климата, атмосферных явлений, а также географическую и этнографическую патологию); лингвистику (образование языков и их связи между собой, легенды, мифы, фольклор) и многое другое.

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

Чрезмерное обилие разнообразной информации, полученной антропологами во всех концах света, привело как к дифференциации внутри самой науки и происхождению видов, вычленению из нее самостоятельных научных направлений, так и к возрастанию интереса к человеку со стороны других гуманитарных наук и возникновению в них собственных антропологий.

Сегодня существуют философская, религиозная, культурная, социальная, психологическая и другие антропологии.

## **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Рассмотрим теперь, как дифференцировалось антропологическое знание, какие из него разнообразные антропологии вычленились. Начнем с философской антропологии. Известно, что философия извечно ставила перед собой вопросы, относящиеся к человеку: что такое человек, в чем смысл и цель его жизни и т.д. И извечно пыталась найти ответы на них.

Современная философская антропология – это один из разделов философии, это – философия человека. Она изучает видовые, родовые и индивидуальные формы бытия человека, синтезирует теоретическое и ценностное видение его. Внутри философской антропологии существуют и сосуществуют различные течения, школы: экзистенциализм, персонализм, космизм, антропологизм, философское человековедение и пр. Между ними имеются определенные, иногда очевидные, а порой и не очень ярко



выраженные различия. Условно их принято делить на материалистические (например, Л.Фейербаха, К.Маркса и др.), дуалистические (к ним принадлежала, например, философская система И.Канта) и идеалистические (например, гегелевская) концепции. Но все они пытаются постичь природу человека, считают основополагающими особенностями его способность диалектически соединять в себе природное и социальное, объективный и субъективный миры, рассматривают человека в единстве с миром.

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

- новой философской модели человека – в основе убеждение, что основополагающая особенность человека состоит в способности и потребности воспитывать и быть воспитанником, воспитываться и быть воспитанным. В силу этого человек занимает в мире интегрированную позицию воспитателя и воспитанника.

- новой модели воспитания – убеждение, что воспитание есть фундаментальный способ бытия человека.

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

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

Общими для них являются следующие положения.

Человек – наиболее драгоценное создание Бога, поскольку он богообразен и является посредником между Богом и миром.

Человек – существо, принадлежащее не только к видимому, физическому миру, Земле, но и к невидимому, сверхчувственному, сверхъестественному миру, Космосу.

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

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

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

Современная культурная антропология рассматривает Человека как слепок формирующих его культурных условий, и поэтому для понимания человека изучаются различные явления культуры, а также те или иные структуры культуры, общества: этноса, семьи, малой группы и т.п.

В культурной антропологии принято считать, что целое важнее частного, т.е. для развития человека важнее те связи, которые устанавливаются у него с отдельными аспектами его жизни (труд, отдых, семейные обязанности и пр.), с другими членами того или иного объединения, чем состояние каждого из этих аспектов и характеристики конкретных окружающих. Поэтому большое внимание уделяется изучению структуры межличностных отношений, способов организации непосредственных контактов между людьми и взаимодействия разных групп друг с другом и т.д.

Совершенно особое значение имеет для педагогики психологическая антропология. Она изучает человека как индивида, как биосоциальное существо. Выявляет динамические и энергетические особенности его психических процессов (сила, слабость, лабильность, консервативность). Ее интересуют также генетические основы поведения и психики человека, закономерности изменчивости и наследуемости индивидуальных свойств, влияние этих закономерностей на половозрастные проявления, на состояние органических потребностей и пр.

Будучи сугубо теоретическими, исследования, проводящиеся в русле психологической антропологии, имеют и практическое значение. Примером этого является цикл работ по изучению темперамента, проведенных В.С.Мерлиным и его сотрудниками. Их тонкие и сложные исследования дают возможность определить индивидуальный стиль деятельности любого

человека, и дает практические рекомендации по оптимальной организации производства, образования, спортивных тренировок.

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

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

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

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

Ситуация требовала изменений школы – ее организации, содержания образования, педагогического мировоззрения. России требовалась педагогика, ориентированная на сохранение и совершенствования человеческой природы, а не только на передачу и умножение человеческого знания. Такую – новую – педагогику и назвали по-новому, подчеркнув непривычным термином тесную связь человека и воспитания.

Определяющую роль в построении новой педагогики играли исходные установки Н.И.Пирогова и К.Д.Ушинского, суть которых выразить следующим образом. Человек и ребенок – основные социокультурные ценности. Так, Н.И.Пирогов считал, что и государство, и народ, и человечество существуют только для человека, а ребенок – цель самого себя, а не средство достижения какой-либо цели.

Воспитание – основное содержание педагогического процесса, целями которого являются: «сделать нас людьми, воспитать не негоциантов, моряков, солдат, юристов, но людей и граждан» (Пирогов); открыть средства «к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» (Ушинский); «приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой» (Пирогов).

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

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

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

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

Идеи педагогической антропологии нашли своих сторонников в России. Их активно и творчески претворяли в жизнь многие педагоги. Их продолжали развивать выдающиеся деятели педагогики: П.Ф.Каптеров, А.Ф.Лазурский и многие другие. Однако в силу ряда обстоятельств в XX в. и сам термин «педагогическая антропология», и система педагогических взглядов, обозначенных этим термином, стали восприниматься только как принадлежащие истории отечественной культуры и науки. При этом принципиальные теоретические и методические идеи педагогической антропологии продолжали жить, принимая вид то педологии, то развивающего обучения, то педагогики отношений.

В настоящее время антропологический принцип – один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание – стержень профессиональной подготовки учителя. Развивается и сама педагогическая антропология как отрасль человековедения. Ее исторический аспект исследуется Б.М.Бим-Бадом, актуальный – В.А.Сластениным. Объектом современной педагогической антропологии являются отношения человек – человек. Предметом – ребенок как участник воспитательного процесса.

«Педагогическая антропология» - многозначное понятие. В настоящее время бытуют четыре его значения:

- обозначает естественнонаучную дисциплину, сконцентрированную на антропологическом облике детей, главным образом учащихся.

- является педагогически ориентированным философским учением О.Больнова.

- «новой педагогией» XIX в.

- методологией современной педагогики.

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

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

Цель педагогической антропологии — вскрытие антропологических закономерностей протекания процесса взаимодействия в системе «человек — человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определение принципов функционирования этого процесса, формирование категориального аппарата.

Задачи педагогической антропологии:

- понять, как очеловечивается, социализируется человек и как люди разного возраста влияют друг на друга;
- определить законы, пути, формы и методы организации гуманистически ориентированного образовательного процесса;
- узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого;
- выяснить, насколько человек воспитуем и обучаем на разных этапах жизни;
- разобраться, как человек осознает свой рассудочный процесс, контролирует его логичность, истинность, проверяет его результат в процессе педагогического взаимодействия;
- обосновать условия развития человеческой креативности в образовательной системе;
- разработать критерии антропологических образовательных систем и путей их реализации.

Ведущие идеи педагогической антропологии: целостность и неделимость духовной и биологической природы человека; субъектность человека как его сущностная характеристика; единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке; взаимосвязь индивидуального и социального в

человеке; совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека; воспитуемость и обучаемость человека; пластичность всех личностных свойств.

Сущность антропологического подхода в педагогике, его основное содержание Борис Михайлович Бим-Бад, один из современных исследователей проблематики педагогической антропологии, раскрывает следующим образом: антропологический подход в педагогике — это соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека.

## МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Методы, которые использует педагогическая антропология, носят общенаучный характер.

*Исторический метод.* Использование педагогической антропологией данных и результатов истории облегчается, в частности, с помощью их сопоставительного анализа. Педагогика приобретает в результате сравнительно-исторических исследований прочные основания для использования национальных традиций, опыта всего предшествующего хода общественного развития.

*Метод интерпретации данных.* Этот метод заключается в истолковании компонентов педагогического процесса с позиций сущностных характеристик человека, раскрываемых философской антропологией, с позиции гуманистической и описательной психологии и методологии воспитывающего понимания. Интерпретировать — значит раскрыть смысл, содержание чего-либо.

*Метод идентификации* представляет собой взгляд с позиций философско-антропологического подхода на данные других человековедческих наук и форм общественного сознания (искусство, философия, мораль) с целью выделения и синтеза апробированных источников познания и методов воспитания. В педагогической антропологии широко используются: анализ, синтез, сравнение, аналогии, индукция, дедукция и пр.

Все методы, как правило, используются в комплексе. Основная задача перечисленных методов — осуществлять собственно педагогический синтез человекознания (Б.М. Бим-Бад).

Конкретные методы исследования. *Биографический (автобиографический)*, изучение дневников, продуктов творчества, интроспекция и анализ воспоминаний. Используется педагогической антропологией для изучения развития личности в единстве с социальной историей.

Особое значение для философско-антропологического подхода имеет *художественный метод*, представляющий интерпретацию произведений искусства, особенно посвященных детству, образованию.

*Казусный метод* (изучение отдельных случаев) полезен при исследовании нетипичных и типичных конкретных судеб, характеров, педагогических ситуаций. Рассмотрение отдельных случаев производится в их связи с общими принципами педагогической антропологии. Часто казусы берутся из клинической практики.

В ходе непосредственного изучения особое значение приобретают *наблюдения* — массовые и одиночные, как с применением опросных листов, так и без них. Применяется также составление характеристик, психограмм и т.п.

*Экспериментальные исследования* в области педагогической антропологии тесно связаны с инновационными проектами. Среди них наиболее актуальны модели модернизированного содержания образования, модели воспитывающей и обучающей среды, а также системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» — это положение К.Д. Ушинского является базовым для педагогической антропологии.

## **1.2 ЧЕЛОВЕК И ЕГО РАЗВИТИЕ КАК ПРЕДМЕТ АНТРОПОЛОГИИ**

### ***Вопросы для изучения:***

1. Человек как живое биоэнергетическое существо.
2. Социальность и разумность человека.
3. Духовность и креативность человека.
4. Целостность и противоречивость человека.
5. Ребенок как человек.

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

Как все живое, человек активен, т.е. способен избирательно отражать, воспринимать, реагировать на любые раздражения и воздействия. Он пластичен, т.е. обладает высокими адаптивными способностями к изменяющимся условиям жизни при сохранении видовых особенностей. Он — существо динамичное, развивающееся: определенные изменения происходят в органах, системах, мозге человека и на протяжении веков, и в процессе жизни каждого человека. Причем, как считает современная наука, процесс развития *Homo sapiens* не является завершенным, возможности человека к изменению не исчерпаны.

Как все живое, человек органично принадлежит природе Земли и Космосу, с которыми у него постоянно происходит обмен веществ и энергий. Очевидно, что человек является неотъемлемой частью биосферы, растительного и животного мира Земли, выявляет в себе признаки животного — растительной жизни. Например, новейшие открытия палеонтологии и

молекулярной биологии свидетельствуют: генетические коды человека и обезьяны отличаются на 1-2% (в то время как анатомические отличия составляют около 70%).

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

## **СОЦИАЛЬНОСТЬ И РАЗУМНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

Человек – не только существо космическое, природное. Он – общественно-историческое существо. Одной из важнейших его характеристик является социальность. Рассмотрим это утверждение. Так же органично, как к Космосу и природе Земли, человек принадлежит к социуму, к человеческому сообществу. Само возникновение *Homo sapiens*, как утверждает современная наука, обусловлено превращением стада антропоидов, где правили биологические законы, в человеческое общество, где действовали законы нравственные. Специфические особенности человека как вида сложились под влиянием именно социального образа жизни. Важнейшими условиями сохранения и развития как вида *Homo sapiens*, так и отдельного индивида было соблюдение нравственных табу и следование социокультурному опыту предшествующих поколений.

Именно общественно-исторический способ бытия сделал прачеловека существом разумным. Под разумностью педагогическая антропология вслед за К.Д.Ушинским понимает то, что характерно только для человека – способность осознавать не только мир, но и себя в нем:

- свое бытие во времени и пространстве;
- способность фиксировать свое осознание мира и себя;
- стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, т.е. самосознанию, рефлексии.

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



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

## **ДУХОВНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА**

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

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

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

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

## ЦЕЛОСТНОСТЬ И ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Еще одна глобальная характеристика человека – его целостность. Современные исследователи подчеркивают такую особенность целостности человека, как «голографичность»: в любом проявлении человека, каждом его свойстве, органе и системе объемно представлен весь человек. Например, во всяком эмоциональном проявлении человека обнаруживается состояние его физического и психического здоровья, развитость воли и интеллекта, генетические особенности и приверженность определенным ценностям и смыслам и пр.

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

Во всяком человеке обнаруживается глубокое единство индивидуальных (общих для человечества как вида), типичных (свойственных определенной группе людей) и уникальных (характерных лишь для данного человека) свойств. Каждый человек всегда проявляет себя одновременно и как организм, и как личность, и как индивидуальность.

Каждый отдельный человек как организм является носителем определенного генотипа, хранителем (или разрушителем) генофонда человечества, поэтому здоровье человека – одна из общечеловеческих ценностей. Каждый отдельный человек как член общества является личностью, т.е.:

- участником совместного и в то же время разделенного труда и носителем определенной системы отношений;
- выразителем и одновременно исполнителем общепринятых требований и ограничений;
- носителем значимых для других и для самого социальных ролей и статусов;
- сторонником определенного образа жизни.

Быть личностью, т.е. носителем социальности, – это неотъемлемое свойство, естественная прирожденная видовая характеристика человека. Точно так же врожденно человеку свойство быть индивидуальностью, т.е. существом, непохожим на других. Эта непохожесть обнаруживается как на физиологическом и психологическом уровнях (индивидуальная индивидуальность), так и на уровне поведения, социального взаимодействия, самореализации (личностная, творческая индивидуальность).

Таким образом, индивидуальность интегрирует особенности организма и личности конкретного человека. Если индивидуальная непохожесть (цвет глаз, тип нервной деятельности и пр.), как правило, достаточно очевидна и мало зависит от самого человека и окружающей его жизни, то личностная непохожесть – всегда результат его сознательных усилий и взаимодействия со

средой. И та и другая индивидуальность являются социально значимыми проявлениями человека.

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

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

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

Человеку жизненно необходимо общение и в то же время он стремится к уединению, и оно оказывается тоже очень важным для его полноценного развития. Развитие человека подчиняется определенным закономерностям, но не менее велико значение случайностей, поэтому и результат процесса развития никогда не может быть полностью предсказуемым.

Человек одновременно существо рутинное и творческое: проявляет креативность и тяготеет к стереотипам, в его жизни большое место занимают привычки. Он – существо в определенной мере консервативное, стремящееся сохранить традиционный мир, и вместе с тем революционное, разрушающее устои, переделывающее мир под новые идеи, «под себя». Способное адаптироваться к изменяющимся условиям бытия и в то же время проявлять «неадаптивную активность» (В.А.Петровский).

## **РЕБЕНОК КАК ЧЕЛОВЕК**

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

носителем культуры, создателем межличностных отношений. Но дети проявляют свою человеческую природу несколько иначе, чем взрослые.

Дети более чувствительны к космическим и природным явлениям, а возможности их вмешательства в земную и космическую природу минимальны. В то же время дети максимально активны в освоении окружающего и созидании внутреннего мира, себя самого. Поскольку организм ребенка более хаотичен и пластичен, он обладает наивысшим уровнем способности к изменению, т.е. он наиболее динамичен. Преобладание в детстве тех психических процессов, которые связаны не с корой больших полушарий, а с другими структурами мозга, обеспечивает значительно большую впечатлительность, непосредственность, эмоциональность, неспособность ребенка к самоанализу в начале жизни и стремительное его развертывание по мере созревания мозга.

В силу психических особенностей и отсутствия жизненного опыта, научных знаний ребенок больше, чем взрослый, привержен к воображаемому миру, к игре. Но это не означает, что взрослый умнее ребенка или что внутренний мир взрослого гораздо беднее детского. Оценки в этой ситуации вообще неуместны, так как психика ребенка просто иная, чем психика взрослого.

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

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

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

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

- космобиопсихосоциокультурное, пластичное существо, находящееся в интенсивном развитии;
- активно осваивающее и созидующее общественно-исторический опыт и культуру;
- самосовершенствующееся в пространстве и времени;
- имеющее относительно богатую духовную жизнь;

- проявляющее себя как органическая, хотя противоречивая целостность.

Для педагогической антропологии важно не только знание отдельных особенностей детства, но понимание того, что природа ребенка делает его чрезвычайно чувствительным, отзывчивым на воздействия воспитания, окружающей среды. Такой подход к ребенку позволяет осознанно и системно применять проблемы воспитания и образования ребенка, исходя из его природы. Неотъемлемыми свойствами человека, как известно, являются динамичность и незавершенность. Эти характеристики его природы представляют интерес для различных наук, которые исследуют и закономерности процесса изменения вида *Homo sapiens* в целом, и особенности развития отдельного человека. В первом случае пользуются не столько термином «развитие», сколько терминами «эволюция» и «филогенез». Во втором – синонимами «развития» являются термины «онтогенез», «становление» и др. Для педагогической антропологии представляют интерес и филогенез, и онтогенез.

### **1.3 КУЛЬТУРА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН. ДУХОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК СФЕРА ЕГО СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ**

#### ***Вопросы для изучения:***

1. История понятия «культура».
2. Культура как явление.
3. Культура и человек.
4. Понятие «духовность» и его характеристика

#### **ИСТОРИЯ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»**

Понятие «культура» – общенаучная категория, имеющая длинную историю и отражающая достаточно сложную реальность. На определенном этапе развития науки возникло близкое культуре понятие «цивилизация». Сегодня эти понятия иногда выступают как синонимы, иногда – как совершенно различные термины. В науке дискутируется вопрос о том, что обозначает каждый из этих терминов, какой из них «шире», какое из обозначаемых ими явлений старше, и др.

В настоящее время и само понятие «культура» не имеет единого, всеми принятого толкования. В современной науке существует множество наук, занимающихся изучением культуры, и множество концепций культуры, для каждой из которых за этим словом скрывается вполне определенный, четко очерченный смысл. Таких концепций насчитывается более двадцати. Так, для аксеологической концепции культура – это явление, отражающее духовную природу человека, это выражение духовных ценностей и нравственных норм человечества.

Деятельностная концепция видит в культуре проявление активной, креативной и разумной природы человека. Для нее культура – совокупность способов человеческой деятельности, а также высший уровень овладения какой-либо областью деятельности (культура умственного труда, культура речи и пр.).

Личностная концепция (или поведенческая) представляет культуру как актуализацию социальной природы человека: как способ движения личности в социальном пространстве и времени; как систему ее качеств и характеристик, важных для реализации отношений человека к природе, обществу, своим телесным и духовным потребностям, для процесса его социализации. Данная концепция наиболее близка традиционной педагогике с ее заботой преимущественно о культуре поведения ребенка. Семиотическая концепция трактует культуру как совокупность знаков, как систему, передающую и хранящую информацию. Социологизаторская концепция характеризует через понятие «культура» определенную историческую эпоху, степень развития конкретного народа, социума. Для суммативной концепции культура – сумма продуктов деятельности и общения людей; «склад» технических и социальных достижений, накопленных человечеством в процессе его развития; наследие, оставленное прошедшими поколениями и обеспечивающее прогресс человечества. Эвристическая концепция сводит культуру к креативной деятельности человека по совершенствованию того, что дается ему в природе, обществе, себе самом как космопланетарном, биосоциальном, культурно-историческом существе.

Каждая из концепций культуры по-своему интересна, каждая имеет право на существование. Но культура не исчерпывается одним, каким бы то ни было аспектом, она представляет собой сложное системное образование. Именно этим объясняется возникновение специальной науки – культурологии, изучающей историю теоретических представлений о культуре.

Постичь и определить культуру люди пытались издавна. Уже в древнейшем из языков – санскрите – имеется соответствующее понятие, смысл которого «просвещение». В латыни «культура» – более многозначное слово. Оно означает и «воспитание, образование, развитие», и «почитание», и «возделывание».

Разнообразные культуроведческие науки и концепции сходятся в следующем:

- культура отличает человека от других живых существ;
- через культуру происходит социальное наследование, связь поколений, сохранение и развитие этноса, человечества;
- культура позволяет разным индивидам более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки.

При этом в современном научном знании обнаруживаются следующие тенденции.

1) анализировать соотношение культуры и природы. Одни авторы противопоставляют их друг другу. Такой позиции придерживался, например, Л.Н.Толстой, для которого природа – это гармония красоты, а культура –

пошлое людское произведение. П.Флоренский утверждал, что культура органично включает в себя природу и потому «растит и питает» человека.

2) рассматривать культуру, прежде всего как весьма специфическую и самоценную сферу человеческого бытия и при этом подчеркивать особую роль, которая принадлежит в процессе создания культуры выдающимся, особенным людям. В связи с этим интересна гипотеза, по которой культура как элитарная деятельность возникла в человеческом сообществе для удовлетворения потребности людей иметь ориентиры надежности принятых решений. Такие ориентиры давали сначала маги и колдуны, затем – герои и люди искусства, позже – ученые. Функции ориентиров выполняли талисманы и заклинания, ритуалы и предания, легенды и мифы, а позже – религия, искусство и наука. Именно эти составляющие, как известно, и лежат в основе любой культуры.

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

## **КУЛЬТУРА КАК ЯВЛЕНИЕ**

Большинство исследователей сходятся во мнении, что культура – не менее сложное явление, нежели сам человек. В этой связи изложим гипотезу И. А. Ракитова. Он считает, что культура любого человеческого объединения всегда имеет «ядро» и «защитный пояс». «Ядро» – это хранилище наиболее характерного для данной культуры. Его функция – сохранение и передача самоидентичности социума, этноса, поэтому ядро культуры, «как ДНК человека», обладает высокой устойчивостью и минимальной изменчивостью. «Защитный пояс» – это своеобразный фильтр, который пропускает информацию из ядра во все структуры социального организма и в то же время адаптирует, перерабатывает или поглощает, гасит, не допускает до «ядра» информацию из других культур. Он гораздо более изменчив и гораздо менее устойчив, чем «ядро». «Защитный пояс» обуславливает возникновение и существование так называемой «притворяющейся культуры», которая внешне выглядит как изменившаяся, хотя ядро ее остается прежним. Возможно, один из примеров «притворяющейся культуры» дает Петровская Россия, европеизировавшаяся внешне и оставшаяся практически неизменной внутри.

В настоящее время высокая стабильность «ядра», сохраняя культуру, мешает ее адаптации к стремительно меняющимся условиям, тормозит усвоение ею новых цивилизационных механизмов. Все это может подталкивать культуру, а значит, и ее носителей – этнос, социум – к саморазрушению. Сложность состоит в том, что модернизация «ядра» культуры – это процесс спонтанный, самоорганизующийся. На него нельзя воздействовать прямо, администрированием. Он готовится достаточно долго и совершается общественным сознанием народа.

Согласно М. М. Бахтину и А. Г. Асмолову, помогает этому процессу не только социально-экономическая ситуация, но и юмор, «смеховая культура». Отмечено, что она расцветает именно в критические периоды жизни социума и часто выглядит как «антикультура» по отношению к высмеиваемому миру. Более того, поскольку человек чувствителен к высмеиванию, смех довольно жестко регулирует поведение людей, что приводит к созданию новой действительности.

Итак, целостность культуры противоречива. При этом она не монолитна, а многосоставная, многослойна. Эта ее особенность обнаруживается как на уровне культуры человечества, так и на уровне культуры общества и отдельного человека. Педагогика непосредственно связана с последним. Она традиционно вычленяет в культуре ребенка такие составляющие, как умственная, нравственная, правовая, физическая, экологическая, экономическая и другие, соответствующие различным видам деятельности человека. Выделяют:

- *информационный пласт* культуры возникает в процессе усвоения ребенком знаний, базовых для человечества, конкретного общества, этноса, группы людей и связан с этим процессом. Системообразующими информационного пласта культуры являются антропологические знания, представления о себе как личности, индивидуальности, субъекте деятельности.

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

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

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

Если культура отдельного человека сложна и многосоставна, то культура общества тем более: ведь в ней сосуществует множество субкультур.

*Субкультурами* называют этнические, возрастные, региональные, групповые, профессиональные образования, целостные и автономные по



своему характеру, существующие внутри господствующей, преобладающей культуры.

Субкультура создается чаще всего единомышленниками, которые стремятся выделиться из окружающей среды, более или менее агрессивно обособиться в обществе. Вот почему любая субкультура характеризуется специфическим набором ценностей и традиций, стереотипов и правил поведения, особым языком и внешним видом тех, кто к ней принадлежит. Не все составляющие субкультуры не традиционны, не совпадают с общепринятыми. Каждая субкультура в той или иной мере и отрицает господствующую культуру, и отражает ее, и делает в нее свои «вклады», не всегда позитивные. В связи с этим субкультуры могут способствовать как совершенствованию, обогащению господствующей культуры, так и расшатыванию ее. История человечества убеждает: нельзя безнаказанно игнорировать субкультуру (особенно этническую); нельзя насильственно изымать ее из господствующей культуры, из жизни человека. Все это обедняет пространство бытия людей, провоцирует культурное отчуждение их друг от друга. Специфика сегодняшней ситуации состоит в том, что практически любой человек, в силу развития информационных технологий, оказывается, включен в различные субкультуры.

Для педагогической антропологии наибольший интерес представляют, естественно, детская и юношеская субкультуры. Известно, что они возникают из-за стремления подрастающего поколения к самостоятельности, автономному существованию, демонстративному самовыражению и пр. Детские и молодежные субкультуры чаще всего своеобразные резервации в мире взрослых, жизнь в них протекает по своим законам. Многие из них тяготеют к существованию в виде явной или тайной оппозиции не только к взрослому миру, но к традиционной культуре вообще. Возрастная субкультура оформляется с помощью специфических ритуалов встречи, прощания и т.д.; жаргона, одежды, причесок, значков и других внешних атрибутов. За внешней, более или менее вызывающей непохожестью скрываются и внутренние отличия принадлежащих к конкретной группе детей: определенная иерархия ценностей и жизненных ориентиров; излюбленная деятельность; предпочитаемые игры; характер восприятия своей группы, себя, мира, других людей.

Культура человечества тоже имеет сложную структуру. Так, по мнению М.Мид, ей присущи три типа культуры: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный.

Префигуративный М.Мид наблюдала в обществах, находящихся в первобытном состоянии; кофигуративный обнаружила в «пионерских» объединениях людей, осваивающих новые земли, а постфигуративный смоделировала. Интересно, что отличаются они, прежде всего традициями взаимоотношений разных возрастных групп внутри социума. Вот почему анализ этих типов культуры представляется полезным для педагогической антропологии. В префигуративном типе культуры моделью жизни, поведения,

непререкаемым авторитетом для более младших поколений являются предки, старшие по возрасту люди. Информация, которой владеют старшие, воспринимается младшими как, несомненно, достоверная, точная, достаточная. Ценности предков – как само собой разумеющиеся и единственно возможные. Нельзя не отметить, что такой тип культуры возникает и сегодня: в идеологических анклавах, в наиболее радикальных, агрессивных субкультурах, в авторитарных педагогических системах.

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

Постфигуративный тип культуры характеризуется ориентацией общества, старших поколений на более молодых как на образец, авторитет. Более молодые поколения становятся учителями взрослых, а старшие зачастую отказываются от своих ценностей, знаний, технологий. Это может приводить к взрыву открытий, созданию больших материальных ценностей, стимулировать творческие проявления больших масс молодежи, повышать у них чувство собственной значимости. Человек в постфигуративной культуре акцентирован на новаторстве, свободен от традиций, стереотипов и «предраассудков» прошлого. Его модель жизни строится на полном отрицании прошлого, на обесценивании настоящего. Она ориентирована исключительно на будущее, образ которого идеализирован и смутен.

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

А. Г. Асмолов в общечеловеческой культуре выделяет такие противоположности, как «полюс полезности» и «полюс достоинства». На каждом из них сосредоточены разные ценности. На «полюсе полезности». Цель такой культуры – выживание, воспроизводство системы, борьба с врагом. В ней обожествляют руководителей, а рядового человека не рассматривают как ценность, как значимое существо. К детству относятся прагматически – только как к периоду подготовки к жизни. К старости, физической немощи относятся пренебрежительно. Воспитание и образование на этом «полюсе» сводятся к дрессуре. Человека, живущего преимущественно в культуре полезности и создающего ее, характеризуют самоуничижение и инфантилизм. Он избегает ответственности, ему тяжела самостоятельность; он готов следовать за авторитетом, подчиняться ему, не анализируя его действий. У него зауженное мышление, консервативность в восприятии культуры, тяга к ее традиционному компоненту.

Ведущие ценности «полюса достоинства» – человек, жизнь, свобода. Целью такой культуры является целостное развитие и всестороннее самоосуществление каждого человека, всего социума. Именно этому в первую очередь служат воспитание и образование. В этой культуре равноценны все периоды жизни человека, равно уважаемы и дети, и старики, и инвалиды. Человек, живущий преимущественно в культуре достоинства и создающий ее, характеризуется глубокими знаниями, осознанием своей уникальности как бесспорного достоинства, ответственностью за себя, открытостью к взаимодействию с другими. Ему присущи тяга к знанию, научное, диалектическое мышление, осознанная созидательная активность. Он ценит все составляющие культуры, доброжелателен и критичен. Понятно, что выделенные А. Г. Асмоловым полюса культуры не изолированы друг от друга. В реальном обществе они представлены оба, но всегда обнаруживается приоритет одной из ценностных ориентации.

## **КУЛЬТУРА И ЧЕЛОВЕК**

В каком бы аспекте мы ни анализировали культуру, мы везде обнаружим присутствие человека. Все культурные процессы происходят из одного продуктивного источника – из человека и существуют только потому, что значимы для него. Суммируя разнообразные исследования, педагогическая антропология выделяет следующие идеи.

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

Будучи созданием человека, проявлением его социальной, разумной, креативной и духовной сущности, воплощением жизненного опыта человечества, она невозможна вне человека и зависит от него. В то же время

ни бытие человечества, ни бытие отдельного человека невозможно вне материальной и духовной культуры. Их взаимозависимость обоюдная. Каждый человек вступает во взаимодействие с культурой, и значим для нее. Каждый способен делать какие-то вклады в нее (если не в культуру человечества, социума, то хотя бы группы).

Культура влияет на человека в процессе филогенеза и онтогенеза целостно. На протяжении веков она изменяет его тело, организм, усиливает его разумность, креативность и духовность. В течение отдельной жизни она оформляет индивидуальные и личностные проявления, актуализирует творческую индивидуальность. Еще до рождения человек испытывает на себе влияние культуры и появляется на свет с определенным уровнем готовности к восприятию, отражению ее, с начальным уровнем генетически переданной ему культуры.

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

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

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

Итак, анализ культуры как антропологического явления показывает, что культура конгруэнтна человеку, она:

- интегрирует природу и общество, наследие человечества и жизнь отдельного человека.

- объединяет материальное и идеальное, время и пространство бытия человека.

- проявление творческой природы человека, один из мощнейших факторов и важнейших условий его развития.

- динамична, является противоречивой целостностью и сложным, многогранным объектом изучения.

- живой процесс осуществления, овеществления деятельности человека в материале природы.

- охватывает как деятельность живущих ныне людей, так и наследие, в котором запечатлен труд всех предшествующих поколений.

Однако сама человеческая деятельность, образующая ткань культуры, может быть как рутинной, так и инициативной, ломающей канон.

## **ПОНЯТИЕ «ДУХОВНОСТЬ» И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА**

Анализ научных публикаций, посвященных пониманию процессов развития и формирования личности, роли воспитания и образования, месту различных социальных институтов в них, убеждают в том, что данные процессы осмыслены с разных сторон в работах как зарубежных, так и отечественных философов, социологов, культурологов, теологов, психологов и педагогов, и в определенной степени затрагиваются вопросы становления духовности, нравственности у подрастающих поколений. Понятие «духовность» производно от «духа». Этим термином в русском языке издавна обозначается то, что противоположно субстанциальной основе бытия - «материи».

В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» дает такое определение духовности: «Духовность - состояние духовного. Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий... все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля».

«В словаре русского языка» С.И. Ожегова «духовность - это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными».

Психологический словарь понятие «духовность» человека характеризует как «индивидуальную выраженность в структуре личности двух фундаментальных потребностей: индивидуальной потребности познания и социальной потребности жить и действовать для других».

В педагогических справочниках духовность рассматривается в трех аспектах: высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск его нравственных абсолютов; с христианской точки зрения - сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом.

Необходимо также отметить следующее: анализ энциклопедических, толковых, философских, психологических словарей показал, что термин «духовность» рассматривается с двух позиций: религиозной и светской. Это вполне объяснимо, так как даже этимологически слова «дух», «душа» восходят к слову «дыхание» - признаку, непосредственно отличающему жизнь от смерти, что позволяет религиозному осмыслению человеческого бытия связывать «дух» с бессмертным и божественным.

В христианской традиции духовность противопоставляется душевности - совокупности всего того, что не выходит за пределы психологических процессов. В отличие от «душевного» «духовное» очищено от замаскированных импульсов своеволия, себялюбия, чувственности,

агрессивности. Поэтому духовность в христианской этике связывается с внутренней чистотой и умиротворенностью, со скромностью и послушанием.

Философия диалектического материализма слова «дух», «душа» рассматривает как синонимы слова «психика». В марксистской философии понятие «дух» синонимично понятию «сознание». Русская философия в отличие от западноевропейской всегда была ориентирована на логос, который подразумевает одухотворенность мира, поэтому проблема духовности человека - одна из основных в наследии отечественных философов.

Конец XIX - начало XX века характеризовались особым взлетом русской религиозной нравственной философии. Этот интерес к духовной жизни человека передала мыслителям великая русская культура и в первую очередь литература. Н.А. Бердяев считал, что дух одновременно реален и ирреален. Его реальность не вызывает сомнения и засвидетельствована всем опытом человечества. Вместе с тем дух не есть объект, так как нет такой объективной реальности, которую можно назвать духом, но есть признаки, по которым дух можно установить: «...признаками духа являются - свобода, смысл, творческая активность, целостность, любовь». Духовность в жизни человека проявляется в его свободе, активности, творчестве, любви и милосердии, стремлении к преобразованию жизни. Н.А. Бердяев полагал, что духовность не может быть исключительным направлением энергии человека на самого себя, она должна направляться на других людей.

Н.А. Бердяев выделял несколько типов духовности: христианская (православная, католическая); вне христианская (мусульманская); всеобщие основы духовности (индусская, мистическая); богочеловеческая (новая).

Новая духовность включает в себя все признаки, перечисленные выше.

В.С. Соловьев был первым отечественным философом, который в основу своей философской системы положил учение о нравственности. Понятия «нравственность» и «духовность» в его работах синонимичны.

Предметом нравственной (духовной) философии является понятие добра, которое единое, по его мнению, у всего человечества. Основа общечеловеческой нравственности (духовности) базируется на чувстве стыда, жалости и благоговения по отношению к высшему началу.

Более того, В.С. Соловьев, подчеркивает, что человек существует достойно только тогда, когда подчиняет свою жизнь и свои дела нравственному закону и направляет ее к безусловным нравственным делам.

Н.О. Лосский полагал, что понятия «дух» и «духовность» не требуют никаких доказательств и разъяснений. Однако он опосредованно приводит нас к пониманию составляющих духовности. К ним Н.О. Лосский причисляет свободу, истину, добро, любовь и красоту.

Различные понимания духовного и духовности, имеющиеся как в религиозной, так и светской литературе, объединяет один общий момент. Духовное всегда связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и экзистенциальные ориентиры личности укоренены в системе над индивидуальными ценностями.

В традиционно философском понимании духовность включает три начала – познавательное, нравственное и эстетическое. Трём данным способностям человеческой природы соответствуют три сферы духовной деятельности - созидающие научное знание и философию, нравственность, искусство. Им, в свою очередь, соответствуют духовные ценности, относимые к разряду высших - истина, добро, красота.

В истории человечества выработались и три «чистых» типа духовных творцов: познающий (мыслитель, мудрец, ученый), праведник (святой), художник (поэт, композитор, музыкант, живописец и т.д.). Все эти стороны образуют то, что называется духовной жизнью, духовным поиском. По своей сути добро, истина и красота - экзистенциальные константы в духовных исканиях людей, различные способы обретения одного и того же - высшего смысла жизни, согласия с собой и миром, гармонии. И хотя взаимоотношения их между собой складывались весьма непросто в истории духовной жизни людей, можно определенно сказать, что нравственность является ядром, нервом духовности.

В.Т. Кабуш в азбуке гуманистического воспитания духовность определяет, как духовную сущность человека, противоположную его физической, телесной сущности, как внутренний, нравственный мир человека.

Продолжая характеристику понятия «духовность», этот автор подчеркивает, что духовность - нравственное начало в человеке, являющееся воплощением всей совокупности ценностей личности для общества, для людей, для самого себя. Она - отражение в психике человека его бытия, отражение его в сознании, высокая мера приобщения к культуре общества. Для более детального рассмотрения данной категории необходимо касаться глубины и гибкости ума; возвышенности чувств, благородства души, деликатности в отношении к людям, стремления улучшить и облагородить свой внутренний мир и окружающую среду.

Критериями духовности является поведение человека, его отношение к самому себе, к окружающим людям, к труду, к любви, к обществу и Отечеству.

В соответствии с таким подходом, автор рисует портрет духовной личности. Это человек, у которого сформирована потребность в познании мира и самопознании; благородство души, бескорыстность, мировоззренческий поиск и понимание смысла жизни; стремление к добру и справедливости; потребность в красоте, понимание прекрасного; целостность внутреннего мира; позитивное и оптимистическое отношение к жизни; постоянная готовность к работе над самосовершенствованием личности.

Все рассмотренные выше подходы к толкованию понятия «духовность» представляются нам правомерными, так как отражают сложность и многоаспектность изучаемого явления. Следовательно, можно говорить, что духовность - это идеальная потребность познания человеком сущности своего предназначения, в которой выражается стремление личности преодолеть конечность своего бытия, а также необходимость строить взаимоотношения с окружающим миром на основе единства свободы, любви, творчества, красоты, добра и истины.

Характеристиками духовности (по Т.И. Власовой) являются:

- дихотомичность человеческой сущности (колебание и баланс между добром и злом),
- гармония (баланс) между иррациональным и рациональным (душой и сознанием),
- гармония (баланс) между витальной и духовной сущностями (уравновешивание физиологических потребностей и «требований» субъективного духа),
- интенция к абсолютным ценностям.

Методологический аспект воспитания духовности, продолжает автор, заключен в теории формирования ценностей, которая указывает, что ценность может возникнуть только в объектно-субъектном отношении. Ценности и смыслы жизни возникают в процессе реализации отношения с «жизнью», следовательно, для формирования экзистенциальных ценностей человеку необходимо иметь отношения с другим носителем адекватной жизни.

Таким образом, делает вывод исследователь, духовность реализуется в стремлении к смыслу жизни (С.Л. Франк, В. Франкл, Б.С Братусь, В.И. Слободчиков и др.). Исследование позволило сделать вывод, что психологическими основами субъективного духа человека является его способность к самотрансценденции (А. Маслоу, В.И. Слободчиков). Духовность есть ценностно-смысловое основание человеческого существования, реальность которого подтверждается тем, что его отсутствие низводит человека к уровню чисто биологического животного вида, к уровню живых организмов.

Условия успешности процесса воспитания духовности включают культуросообразное целеполагание, лично-ориентированное образование, гуманитарно-творческое воспитание и субъектно-ориентированную диагностику. Согласно проделанному анализу понятия «духовность», опираясь на частоту употребления, отдельные его признаки можно расположить в такой последовательности: свобода, добро, стыд, жалость, любовь, творческая активность, истина, разум, воля, интеллект. Ядром духовности считается «нравственность».



## 1.4 ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

### *Вопросы для изучения:*

1. Проблема смысла жизни.
2. Проблема смерти и бессмертия.
3. Любовь как сущностная характеристика человека. Смысл любви.
4. Свобода и ответственность человека.
5. Основные феномены человеческого бытия: игра, общение, власть.

### ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ

Рассматривая с различных сторон проблему человека нельзя обойти вопрос о жизни и смерти. При этом пристальный интерес к этой стороне существования каждого индивида, т.е. к его конечности, просматривается, начиная с древнейших времен и до наших дней. Действительно, каждый из нас проходит по сути дела один и тот же путь, прочерчивая траекторию от рождения через все перипетии жизни вплоть до ее завершения, до смерти. Естественно поэтому стремление, с одной стороны, прояснить само понятие жизни, понять ее смысл и особенно разобраться с вопросом о смерти, с вопросом о конечности жизни. Не случайно эти вопросы всегда занимали не только религию и философию, но и искусство, где в частности, трагическое обычно связано со смертью, с гибелью героев.

Понятие «смысл жизни» раскрывает самоценное значение человеческой жизни, ее нравственную оправданность. Смысл – мысленное содержание, мысль, сопряжение мыслей.

Смысл жизни - одно из основных мировоззренческих понятий, в основе которого может лежать субъективная оценка прожитой жизни и соответствия достигнутых результатов первоначальным намерениям, понимание человеком содержания и направленности своей жизни, своего места в мире.

Острой теоретической проблемой проблема смысла жизни становится только в Новое время, хотя так или иначе этот вопрос занимал философов еще с античности. Так Декарт исходил в своей философии из самодостаточности человеческого разума и предлагал доверять его представлениям о смысле жизни. Спиноза говорил о максимальном слиянии субъективной воли и объективной необходимости. Другими словами о познании жизни с точки зрения вечности. Суть смысла жизни, по Канту, можно сформулировать фразой: «быть достойным счастья».

Существенные изменения в постановке данной проблемы произошли в постклассический период развития философии в 19 в., когда под сомнение было поставлено само наличие смысла жизни как такового. Особенно ярко этот факт проявился в философии Шопенгауэра, С. Кьеркегора, экзистенциалистов. Данная проблема стала по преимуществу этическим вопросом, с одной стороны, и вопросом моральной решимости, с другой стороны.

В русской философской мысли проблема смысла жизни обернулась вопросом: высшая цель жизни находится в самой жизни или вне ее? Поиску оснований смысла жизни были посвящены многие работы: В.В. Розанов «Цель человеческой жизни» (1892), В.И. Несмелов «Вопрос о смысле жизни в учении новозаветного откровения» (1895), А.И. Введенский «Условия допустимости веры в смысл жизни» (1896), М.М. Тареев «Цель и смысл жизни» (1901), Е.Н. Трубецкой «Смысл жизни» (1918), С.Л. Франк «Смысл жизни» (1926).

Такие философы, как В.С. Соловьев, Н.О. Лосский, Е.Н. Трубецкой, Б.П. Вышеславцев, С.Л. Франк и др. пришли к выводу о необходимости связи трансцендентного и имманентного аспектов данной проблемы.

С. Л. Франк, например, в работе «Смысл жизни» пишет: чтобы обрести смысл жизни, человек должен найти высшее благо, о котором никто не мог бы спросить «для чего оно?». Это высшее благо Франк видит в жизни. «Жизнь для жизни нам дана», - утверждает философ. Под жизнью он имеет в виду подлинную жизнь, жизнь, победившую смерть, а это и есть жизнь в Боге, жизнь во Христе. Отсюда, по Франку, вытекает смысл жизни как служение подлинной жизни, Абсолютному добру, Богу.

По мнению Трубецкого, открыть смысл жизни – значит оправдать жизнь. Но как оправдать жизнь в бесчисленном количестве рождений и смертей, болезней, когда все усилия человека уходят на добывание средств для своего существования? По Трубецкому, временное бытие держится только силой Абсолютного. Мир есть соединение вечного и преходящего, относительное бытие, которое обладает свободой отпадения от всеединства, что и связано с появлением в мире зла.

Австрийский философ, психолог и психиатр В. Франкл – один из современных исследователей проблемы смысла жизни с позиции науки. Он констатирует особенность нашего времени – дефицит осмысленности существования при внешней довольно успешной жизни. Он предлагает теорию логотерапии. Он считает, что сегодня мы имеем дело не с фрустрацией (напряжение, тревожность) сексуальных потребностей, как во времена Фрейда, а с «экзистенциальным вакуумом», ощущением пустоты жизни. Условием психического здоровья Франкл считает веру в смысл жизни. Человек не изобретает смысл, а находит его в мире. Именно в служении делу или людям осуществляет себя человек. Франкл пытается найти пути, делающие жизнь человека осмысленной:

- то, что мы даем жизни, т.е. ценности творчества.

- то, что мы берем от мира, т.е. переживание ценностей. Здесь Франкл выделяет любовь.

- та позиция, которую мы занимаем по отношению к тому, что не в состоянии изменить. Это ценности отношения. Как только мы добавляем ценности отношения, считает Франкл, становится очевидным, что человеческое существование никогда не будет бессмысленным.

В XX веке на основе исследований Ницше, Фрейда ученые проанализировали формирование ориентировочной потребности людей в смысле жизни. Они выделили следующие условия, влияющие на представление человека о смысле жизни:

- условия, в которых развивается маленький ребенок, а точнее те требования, которые предъявляют к нему взрослые;
- представления человека об успехе;
- ожидания группы, коллектива, в котором находится человек;
- договоренности с конкретными людьми;
- личное стремление быть полезным другим ради них самих;
- требование личности к самой себе – быть совершенной в соответствии с высшим стандартом.

Другими словами, здесь анализируется осмысление жизни с точки зрения ее нравственного совершенствования и духовного возвышения.

В заключение данной проблемы следует сказать следующее, что наиболее остро проблема смысла жизни стоит именно для безрелигиозного сознания. Религиозный человек знает, перед кем он несет ответственность за реализацию своего смысла жизни. В православной культурной традиции смысл жизни человека мыслится в обожении, т.е. в преобразении человеческой природы в процессе любви к Богу.

Американский богослов, протоиерей Фома Хопко так определяет смысл жизни: «Нести образ Божий, совершенствовать свою природу внутри природы Божьей является смыслом жизни для человека и во все времена остается для него источником радости и счастья».

## **ПРОБЛЕМА СМЕРТИ И БЕССМЕРТИЯ**

Смерть - естественный конец всякого живого существа. Человек в отличие от всех других живых существ сознает свою смертность. С точки зрения осознания смысла смерти как завершающего момента человеческой жизни смерть и рассматривалась всегда философией.

Еще в глубокой древности египтяне утверждали, что земное существование человека выступает как подготовка к загробному бытию. Отсюда вытекало построение и укрепление гробниц, развитый культ мертвых. Близок к этой позиции и культ предков, согласно которому умерший продолжает существовать в своих потомках и лишь при их отсутствии умирает окончательно. Уже в этих подходах заметно стремление людей преодолеть трагизм смерти, конечность жизни.

Античные мыслители страх перед смертью считали суеверием, глупостью, неразумным проявлением мелочного самолюбия, следствием умственного невежества, почему многие из них, например Платон, Эпикур, Цицерон, Сенека и др., саму задачу философии видели в том, что она должна научить человека умирать, презирать смерть. Некоторые философы откровенно бравировали перед смертью, не показывая страха, скорби, не считая ее злом: «Смерть ничем не отличается от жизни!»

Преодолеть страх смерти и дать ей своеобразное истолкование пытался Сократ: «те, кто подлинно предан философии, заняты по сути вещей, только одним - умиранием и смертью».

Платон утверждал, что смерть есть отделение души от тела, ее освобождение из "темницы". Тем самым смерть оказывалась лишь смертью тела, тогда как бессмертная душа продолжала существовать, хотя и в ином, неземном измерении (если она не переселялась в другое тело).

Так еще в древности родилась идея вечности и бессмертия души, призванная смягчить трагизм смерти и по-своему преодолеть конечность жизни. В дальнейшем в различных вариантах она использовалась в разных религиозных системах, в том числе и в христианстве, а через него эта идея стала определяющей традицией в европейской духовной жизни. Однако следует учитывать, что в античной философии не было представлений о личном бессмертии.

Иное понимание смерти и путей преодоления страха перед ней складывается в философии Эпикура. Суть позиции Эпикура предельно проста: во-первых, душа смертна, она умирает вместе с телом, а во-вторых, смерти для человека не существует, так как он с ней "не встречается" и ему в силу этого нечего ее страшиться. Эта мысль была по-своему глубока.

Античная философия, как мы видим, довольно отвлеченно, рационалистически решает проблему смерти. Философы пытаются выработать презрение к смерти: свободный человек ведет себя достойно в жизни и перед лицом смерти. Смерть в некоторой степени приобретает характер «последнего поступка» (например, смерть Сократа).

Тема смерти и бессмертия – центральная тема христианского вероучения. Здесь оценка смерти неоднозначна. В книге «О граде Божьем» Августин Блаженный говорит о существовании 2 смертей: смерть тела и души. Смерть тела ни для кого не бывает доброй, она наказание за грех, приведший к утрате бессмертия, но и благо, т.к. пресекает возможность человеческих прегрешений, распространения зла. Смерть души наступает тогда, когда она, оставленная Богом, терпит муки за грехи, совершенные при жизни. Эта смерть однозначно зло. Второй смерти будут подвержены грешники после Страшного Суда - человека ждет воскресение, его душа соединится с преображенным телом.

Смерть в христианстве оценивается с точки зрения веры, надежды, любви. Любящий ближнего не воспринимает свою смерть как вселенскую катастрофу, а любящий Бога не упадет духом перед лицом своей смерти или суровостью утрат.

В Новое время был продолжен диалог сторонников идеи бессмертия души и преодоления конечности человеческого бытия и тех, кто пытался решать эту проблему с рационалистических позиций. По словам Спинозы "человек свободный ни о чем так мало не думает, как о смерти, и его мудрость состоит в размышлении не о смерти, а о жизни". Иными словами, философ в

противовес формуле "Помни о смерти!" призывает: "Помни о жизни!" - и размышляет о ней.

По сути дела и поныне намеченные выше два различных подхода, хотя и в своих специфических вариантах прослеживаются в религиозной и философской мысли. Либо это те или иные варианты идеи бессмертия души и продолжения ее жизни в потустороннем мире, либо это утверждение конечности жизни индивида, обретающего бессмертие лишь в продолжение человеческого рода и в известном смысле в своих земных деяниях.

Особое место проблема конечности человеческой жизни занимает в экзистенциализме. Человеческое существование с точки зрения этой философии трагично, потому что оно конечно. Кроме того, ему присущ экзистенциальный страх, связанный с осознанием конечности бытия, своей смертности. Причем именно этот страх, особенно ярко проявляющийся в так называемых "пограничных ситуациях", способен открыть перед человеком завесу, скрывающую сущность его существования.

Диалектико-материалистическая традиция рассматривает конечность индивида как диалектический момент существования человечества. Для диалектико-материалистической философии трагизм смерти снимается тем, что индивид как носитель общего продолжает жить в роде. Что же касается стремления связать бытие личности с потусторонним миром, то оно, по мнению марксистов, обусловлено попытками заменить реальный общественно-родовой смысл бытия личности смыслом иллюзорным.

В русской религиозной философии конца XIX - начала XX века проблема смерти связывается с поисками смысла в смерти как таковой и жизни, заканчивающейся смертью. При этом смерть в русской философии – это синоним всякого распада, разрушения. С аксиологической точки зрения смерть, с одной стороны, является злом. Она олицетворяет абсурдность бытия. С другой стороны, смерть имеет и позитивное значение: она придает ценность жизни и помогает дифференцировать в самой жизни истинные и ложные ценности. Страдания, страх смерти заставляют человека по-иному взглянуть на свое бытие в мире, они пробуждают человека, открывают истинный смысл жизни, близость Божью. Н.Бердяев писал: «Смерть нельзя победить, отрицая всякий за ней смысл, т.е. метафизическую ее глубину».

Бессмертие человека мыслится философами на путях обожения, принятия в свое сердце Бога и соединения с ним. Однако некоторые русские мыслители отошли в решении проблемы бессмертия от православного канона и создали свои учения, например Н.Федоров. Существование смерти Федоров объясняет не столько естественными причинами, сколько умственным и нравственным несовершенством людей. Он считает, что дело всего человечества и смысл жизни каждого человека – это воскрешение умерших людей и избавление их от смерти, которое он представляет осуществленным на путях синтеза научных достижений и религиозно-духовного опыта разных конфессий.

Модернизировать христианское учение о бессмертии пытались В. Соловьев (работа «Смысл любви»), Л. Толстой, полагавший, что для нравственного человека нет смерти и страданий, В. Розанов и др.

В конце 19 – 20 в.в. смерть становится объектом естественнонаучных исследований. Возникает особая отрасль знания – танатология. Огромный вклад в развитие танатологии внесли западные ученые Г. Фейфел, Э. Кюблер-Росс, С. Гроф, А. Вейсман и т.д. Для современных танатологов главным злом становятся страдания умирающего человека. Танатологи призывают к проявлению максимальной заботы об умирающем человеке, стремятся облегчить физические и душевные страдания, негативная оценка которых стала причиной дискуссий вокруг эвтаназии (с греческого – «хорошая смерть»). С этими идеями связано появление хосписов, развитие паллиативной деятельности.

Элизабет Кюблер-Росс в своей книге «О смерти и умирании» выделила 5 психологических стадий умирания: отрицание смерти; ярость, гнев по отношению к живущим, к близким, связанные с пониманием того, что человек умирает; попытка вступить в сговор с судьбой, Богом; стадия депрессии, сопровождающаяся комплексом вины. Человек воспринимает смерть как наказание за проступки, грехи; принятие смерти. Эти стадии умирания и чувства умирающего человека ярко и детально были описаны еще в 1886 году в художественной форме писателем и философом Л.Н.Толстым в рассказе «Смерть Ивана Ильича».

Таким образом, восприятие, осмысление проблемы смысла жизни, смерти, бессмертия различны. Они связаны с особенностями культуры, менталитета того или иного народа.

## **ЛЮБОВЬ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧЕЛОВЕКА. СМЫСЛ ЛЮБВИ**

В самом общем смысле любовь – это отношение к кому-либо или чему-либо как безусловно ценному. В узком смысле – это отношение к другой личности. Слово «любовь» в разных контекстах может означать следующее:

- □ эротические переживания, связанные с сексуальным влечением;
- □ душевная связь между супругами или любовниками;
- □ привязанность и забота в отношении близких и родственников;
- □ благоговение или восхищение каким-либо авторитетом;
- □ благожелательность и милосердие в отношении к другому как ближнему.

В древних языках каждому виду любви обычно соответствовал свой термин, например, эрос – чувственная любовь (греч.), филиа – любовь-дружба (греч.), агапе – любовь-милосердие (греч.) и т.д.

В истории философии любовь выступает, с одной стороны, как великий принцип мировой, жизненной связи, а с другой – как особое состояние человеческой души и человеческое отношение. Одно из самых значительных

философских произведений о любви – диалог Платона «Пир», где любовь – это жажда целостности и стремление к ней, попытка найти свое вторую половину и тем самым обрести гармонию (миф об утраченной андрогинности). Любовь у Платона – устремленность к возвышенному, к прекрасному, к Благу и вечности. И у Платона, и позднее у Аристотеля видно, что любовь покоится на взаимности, доверии, благожелательности, заботе, стремлении к совершенству. Не все философы античности одинаково оценивают любовь: Эпикур больше ценит дружбу, нежели любовь; Лукреций о любви говорит как о низменной чувственности и др.

В христианской традиции любовь – фундаментальный принцип этики и основа человеческих взаимоотношений. Она предписана человеку как принцип поведения. Христианская традиция в понимании любви выдвигает на первый план идею самопожертвования и милосердия. Этот вид любви не является следствием личной симпатии или восхищения другим человеком. Эта любовь – показатель духовности человека. Кроме того, любовь – это не только принцип взаимоотношения между людьми, но и принцип Богопознания, и миропознания. Бог есть Любовь. Любовь к Богу предопределяет любовь к человеку. Августин Блаженный указывал: «Мы познаем в той мере, в какой любим». Здесь, конечно, речь идет не о познании разумом, а о познании сердцем. Эти идеи впоследствии были развиты европейской философией (например, Б. Паскаль, М. Шелер) и русской религиозной традицией.

В эпоху Возрождения сохраняется и мистическое восприятие любви, и гедонистическое.

В Новое время любовь чаще всего рассматривают в контексте аффектов и страстей, как удовольствие (М. Монтень, Р. Декарт, Б. Спиноза и др.). Любовь оттесняется в низшую область человеческих желаний. Она десакрализуется, теряет онтологический статус. Любовь в рационалистической культуре получает высокий статус только в форме «интеллектуальной любви к Богу».

И. Кант впервые отчетливо проблематизировал статус любви в этике, заявив, что она не может быть объективным критерием нравственности. По мнению Канта, любовь субъективна, ее невозможно вменить в долг, так как любовь не подчиняется воле. В его учении фигурирует понятие «чувство уважения к закону», которое аналогично понятию любви.

А. Шопенгауэр сузил понятие любви до значения сострадания. Он отрицал присущее любви индивидуализирующее свойство.

У раннего Гегеля любовь выводит на новый уровень отношений, где долг и склонность совпадают. Только любовь может обеспечить «живое единство добродетелей». Она осуществляет несравненно большую полноту функционирования морали, чем способны на это законы, оторванные от жизни.

В русской религиозной философии существовали свои концепции любви. Например, В.С. Соловьев в работе «Смысл любви» пишет, что понятие смысла любви – это значит раскрыть внутреннюю связь любви со всеобщей истиной, в свете всеединства. Человек – часть всеединого целого, именно в

этом заключено истинное содержание его жизни. Понять это, отделить индивидуальность от эгоистического самоутверждения помогает, с его точки зрения, любовь.

В 1956 г. была опубликована книга «Искусство любить», в которой изложено учение о любви Э. Фромма. Мыслитель рассматривает любовь не как эмоциональное переживание, секс. Для него любовь – искусство, которым владеют не все, высшая зрелая форма человеческого отношения к человеку, духовная способность. Он рассматривает братскую, материнскую, эротическую любовь и любовь к себе.

Фромм пишет, что одна из насущных потребностей человека – потребность единства с миром, с людьми. От этой потребности зависит психическое здоровье человека. Удовлетворить эту потребность может только любовь. Любовь – это единство с кем-то или чем-то при условии сохранения отделенности и целостности собственного Я.

Любовь – активная сила, она ломает стены, отделяющие человека от других людей, и объединяет его с ними. В самом общем виде можно описать активный характер любви, сказав, что любовь по преимуществу – это дающее, а не берущее начало. Отдавать не значит лишаться чего-то, жертвовать. Для человека созидающего акт отдачи – это высшее проявление жизненной силы. «Я чувствую, что я словно бы переливаюсь через край, я трачу себя, я живу, я полон радости», – пишет Фромм. Что же отдает один человек другому? Он отдает часть своей жизни, часть самого себя: радость, интерес, понимание, юмор, печаль и т.д. Делясь своей жизнью, человек обогащает жизнь другого и свою, усиливает ощущение яркости, полноты жизни. Любовь не ограничивается одним человеком. Если человек говорит: «Я люблю тебя», значит он любит все человечество, все живое, любит себя в возлюбленном.

Любовь включает в себя весь комплекс отношений: забота, ответственность, уважение, знание. Где нет заботы, там нет любви. Ответственность предполагает готовность «отвечать». Вспомним слова Каина: «Разве я сторож брату моему?» Это слова нелюбящего. Любящий отвечает за других людей так же, как за себя.

Уважение, по Фромму, не страх и не благоговение, не стремление услужить, оно обозначает способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать неповторимость его индивидуальности. Знание предполагает способность видеть человека таким, какой он есть, вне своих искаженных представлений, а также стремление постичь «тайну человека». Последнее возможно только в любви.

Таким образом, любовь – это выражение созидательности, активное стремление обеспечить счастье и развитие любимого человека. Любить – значит посвятить себя другому человеку без всяких гарантий.

Фромм пишет, что большинство людей видит основную проблему любви в том, чтобы быть любимым, как вызывать любовь. Мужчины в этом случае стремятся к успеху, могуществу и богатству. Женщины стремятся быть привлекательными. Вторая проблема для большинства – это выбор объекта. Люди считают, что любить просто, трудно найти избранника(цу). В основе



подобного представления, по Фромму, лежит идея взаимовыгодного обмена, которая главенствует на рынке. Двое влюбляются, если чувствуют, что нашли наилучший имеющийся на рынке объект, с учетом собственных ограниченных ресурсов для взаимовыгодного обмена. Фромм утверждает, что главная проблема любви – способность любить, которую можно развить в себе.

## СВОБОДА И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Свобода – одна из важнейших философских категорий. Это одна из основополагающих для европейской культуры идей, отражающих такое отношение субъекта к своим действиям, при котором он является их определяющей причиной.

Понятие свободы, как правило, употребляется в разных значениях:

- свобода как отсутствие зависимости какой-либо деятельности или деятеля от каких-либо условий. Это так называемая отрицательная свобода, «свобода от» (Э.Фромм).
- положительная свобода или «свобода для» (Э. Фромм). Этот вид свободы связан с реализацией способностей, желаний человека, с возможностью быть самостоятельной, творческой личностью.

Т. Гоббс различает свободу действия (другими словами отрицательная свобода) и свободу хотения (или положительную свободу).

Предметом философских раздумий, безусловно, является свобода хотения. В моральной философии понятие свободы выступает как свобода воли. Воля – сознательная целеустремленность человека на выполнение тех или иных действий. Свобода воли с этической точки зрения - это возможность, совершая поступок, осуществлять моральный выбор между добром и злом.

Наиболее древние философские представления о свободе сопряжены с идеей рока, предназначения. Античный философ Аристотель рассматривал проблему свободы как произвольности действия. По его мнению, существуют действия непроизвольные (совершенные подневольно или по неведению) и произвольные (сознательно совершенные действия и те, которые совершены в должном произволении). Именно в его учении зародилась идея разделения негативной и позитивной свободы (свободы от и свободы для).

В средневековой философии, в христианской традиции обращается внимание на то, что свобода – это не просто избегание греха, а обращенность человека к Богу через благодать. Свобода в данной традиции осознается сотворенной Богом. Это скорее не онтологическая, а нравственная основа личности. Это категория нравственного порядка, которая характеризует самоопределение личности по отношению к дихотомии «добро-зло», но не «небытие-бытие», так как здесь происходит выбор состояния бытия. Категория свободы тесно связана с категорией любви. Только через свободу обнаруживается любовь во всей своей полноте.

В эпоху Возрождения свобода – это возможность беспрепятственного всестороннего развития личности. В новоевропейской философии под влиянием теорий естественного права и в русле идей либерализма складывается понятие свободы как политико-правовой автономии гражданина. Речь прежде всего идет о гражданских свободах, т.е. о «свободе от». В сфере права это подчинение личной воли общей воле или общественной дисциплине. В сфере морали это соотношение личной воли с долгом. Также появляется понимание свободы как самообладания.

Спиноза понимал свободу как осознанную необходимость. Развернутая концепция связи свободы и необходимости дана в философии Гегеля, в марксистской философии. Необходимость существует в форме объективных законов. Соответственно свободна та воля, которая выбирает правильно, в соответствии с объективной необходимостью или объективными законами природы и общества.

Постклассическая философия приходит к выводу о невозможности разума воздействовать на страсти. А. Шопенгауэр трактует человеческую свободу как иллюзию человеческого рассудка. В его философии воля наделяется онтологическими характеристиками, становится первоосновой мира и сущностью человека.

В философии экзистенциализма свобода – главная категория. В атеистическом экзистенциализме это способность сохранить себя и что-то противопоставить, соприкоснувшись с миром абсурда. В религиозном экзистенциализме свобода – это следование указаниям трансцендентного, которые озвучиваются совестью. В среде русской религиозной философии наиболее радикальной позицией является позиция Н.А. Бердяева. В его учении свобода предшествует и природе, и бытию в целом. Свобода коренится в совечной Боге бездне, в Ничто. Бог не властен над свободой, но именно в ней находится источник творчества.

С категорией свободы тесно связана категория ответственности. Ответственность – это одно из проявлений свободы. Свобода – условие ответственности.

Ответственность – это категория этики и права, характеризующая отношение личности к определенному объекту с точки зрения предъявленных к ней требований. Объектом ответственности могут быть другие люди, общество, будущие поколения, природа и т.д.

Таким образом, свобода предполагает прежде всего сознательный выбор линии жизни, сферы и видов деятельности, выбор со знанием дела. Человек свободен тогда, когда он осуществляет этот выбор самостоятельно, без принуждения со стороны внешних сил, без навязывания ему чужих мнений, при условии знания им законов реального мира, в том числе и истории.

Проще говоря, свобода есть тогда, когда человек выступает не просто в качестве пассивного объекта, но как активный субъект, не только самостоятельно и при том сознательно действующий, но и готовый отвечать за свои действия. При этом свобода личности неотделима от ее ответственности. Как нет прав без обязанностей, так нет и свободы без

ответственности личности перед обществом, перед другими людьми. Причем мера ответственности определяется местом и ролью, которую человек играет в обществе по принципу: кому много дано, с того много и спросится.

## **ОСНОВНЫЕ ФЕНОМЕНЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ: ИГРА, ОБЩЕНИЕ, ВЛАСТЬ**

Игра - знакомое явление для каждого человека. Игра находит свое отражение почти во всех областях культуры. Игровые элементы так же присутствуют в сферах труда и политики. Несмотря на то, что понятие игры давно находится в поле зрения философии, серьезные исследования этого феномена начались значительно позже.

Первыми, кто заметили сходство между игрой и художественной деятельностью, были Иммануил Кант (1724-1804) и Фридрих Шиллер (1759 - 1805). В XX веке особое внимание феномену игры уделяли такие исследователи, как Йоганн Хёйзинга (1872 -1945), Ханс-Георг Гадамер (1900-2002), Ойген Финк (1905-1975) и другие.

Существуют разные определения понятия «игра». Одни исследователи определяют игру через противопоставление ее серьезному, другие считают противоположностью игры принуждение, насилие. Й. Хёйзинга писал: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием "иного бытия", нежели "обыденная" жизнь».

Немецкий философ Ойген Финк представлял игру как один из феноменов человеческого бытия наряду с такими феноменами, как труд, любовь, господство, смерть. Согласно Финку, играть может только человек.

Схожее, но с иными акцентами, определение дает К.Б Сигов. Он считает: «Игра - форма свободного самовыявления человека, которая предполагает реальную открытость миру возможного и разворачивается либо в виде состязания, либо в виде представления каких-либо ситуаций, смыслов, состояний».

Феномен игры обладает рядом особенностей. Во-первых, игра - это свободная деятельность. Свобода понимается, как независимость от диктата других людей, а так же независимость от утилитарных целей. Во-вторых, во время игры человек находится за границами обыденности, он как-бы переносится в параллельный мир, но при этом игрок различает мир воображаемый и мир реальный. В-третьих, феномен игры характеризуется пространственно-временной замкнутостью. Игра происходит в определенных границах пространства и времени. Это пространство предопределено и имеет начало и конец. В-четвертых, в игре имеется структурная упорядоченность. Эта структурная упорядоченность выражается в виде установленных ограничений - в виде правил. Те, кто нарушают эти правила называются «бунтарями» и «шулерами». Главное их различие в том, что «шулеры» не

ломают мир игры и создают видимость, что играют, а «бунтари» открыто отвергают правила и саму игру. В-пятых, игровые предметы «одушевляются во время игры». О. Финк говорил, что реальность игровых предметов двойственная. Во время игры они становятся не тем, что они есть сами по себе. Эту особенность игры греческая мифология воплотила в мифе о Пигмалионе и созданной им Галатее: человеческое пристрастие к какому-нибудь предмету одушевляет его. В-шестых, игра содержит в себе возможности и риск. Игра возможна только при наличии риска. Например в написании картины или стиха всегда есть риск, что задуманное может не дать желаемого результата - отсюда и возникает азарт и риск в игре.

Уже в древности некоторые сферы жизни человека принимали форму игры, например, охота, обработка полей, сбор урожая, собирательство. Посредством игры люди общались с духами и богами.

Хёйзинга отмечал, что в современном обществе происходит снижение влияния игры на развитие человеческой культуры из-за активного развития науки. Однако элементы игры не теряют свою значимость совсем. Наблюдается даже возникновение нового игрового пространства, в котором происходит игра над игрой, т.е. где само игровое пространство является предметом определённых действий. Примерами такого пространства могут быть многочисленные олимпиады, чемпионаты мира по шахматам, проводимые по различным версиям, политические выборы.

У игры нет никакой цели, её цель и смысл – в ней самой. Итак, игра не соотнесена с какой-то конечной целью человеческой жизни, и подлинный игрок играет ради того, чтобы играть. Человек – это игрок, который во время игры испытывает удовольствие.

Все возрасты жизни причастны к игре, все люди осчастливлены в ней: и ребёнок в песочнице, и взрослые в «общественной игре». Игра имеет важное значение и для реальности: иной раз сделанные в игре изобретения внезапно получают реальное значение. Игра является феноменом человеческого бытия, это неотъемлемая часть нашей жизни. Вряд ли найдётся человек, который скажет, что никогда не играл. И действительно, игра пронизывает остальные феномены нашей жизни, всё наше бытие.

Таким образом, можно сказать, что вся жизнь - это игра. Игра пронизывает все сферы нашей жизни, она имеет место в жизни каждого человека независимо от его возраста. Игровые навыки, отработанные с опытом, часто помогают нам в жизни. Но воспринимая жизнь через призму игры, нельзя окончательно утратить связь с действительностью. Хотя жизнь и наполнена игровыми моментами, в ней, как в игре, нельзя, ошибившись, начать сначала.

Общение (коммуникация). Термин "коммуникация" (от лат. *communicare* – делать общим, сообщать) в широком смысле обозначает пути сообщения и средства связи, а также процесс общения, передачи информации.

В XX веке в числе первых к этой проблеме обратился К.Ясперс. В коммуникации он видел путь к подлинно человеческому существованию и

придавал ей настолько важное значение, что свод его трудов уместно назвать "философией коммуникации".

Ясперс различает в человеческом "я" несколько уровней, и каждому из этих уровней соответствует свой способ общения:

1. эмпирическое "я". Это – "я", отождествляющее себя (и "я" других людей) с природным телом. Эмпирическое "я" подчинено инстинкту самосохранения, стремится к удовольствиям и избегает страданий. Общение индивидов на этом уровне является не целью, а только средством для самосохранения, безопасности, наслаждения;

2. сознание вообще. На этом уровне "я" осознает себя носителем знаний. Рассудочное "я" мыслит категориями, научными понятиями, стремится к правильности мышления и поведения, подчиняется общезначимым нормам. Общение между индивидами на этом уровне основано на формально-правовом принципе "равенства всех перед законом" и представляет собой "обмен мыслями"

3. "я" на уровне духа. Это – "я", осознающее себя частью целого (народа, нации, государства), чем-то особенным.

Указанные три уровня сознания и три типа коммуникации необходимы человеку как существу биологическому, мыслящему и социальному.

4. Наиболее глубокий уровень "я", четвертый, это – экзистенция. Этому уровню соответствует экзистенциальная коммуникация.

Экзистенция не то, что есть, но то, что свершается. Она тождественна свободе, которая тоже не может быть представлена как объект, не может быть определена и познана. Свобода неотделима от самости.

Коммуникация – это взаимопонимание двух существ, а понимание и есть функция разума. Он способен освещать, просветлять непостижимую для рассудка экзистенцию.

Экзистенциальная коммуникация – высший тип общения. Она не отвергает трех низших ступеней, а опирается на них как на свои предпосылки. Три низшие типа общения наиболее часто встречаются в нашей жизни. Бывает, мы удивляемся и завидуем "коммуникабельности" некоторых людей, которые непрестанно и легко заводят с кем-нибудь разговоры, однако обильная общительность еще не означает подлинной глубины коммуникации.

Коммуникация культур и национальностей является, по мнению Ясперса, важнейшим в современной ситуации средством предотвращения столкновений.

Власть. Государство не может существовать без власти и законопослушных граждан. Власть так или иначе должна кем-то управлять. Политические деятели утверждают, что государство должно быть сильным и мощным. Но на самом деле государство и власть в нем должны быть соразмерны обществу, стране, т.е. быть в меру сильным и в меру слабым.

Государство - это политически-правовой институт, устанавливающий и поддерживающий общий порядок жизни в стране. Оно отвечает за управление обществом в целом на определенной территории.

Согласно теории разделения властей Локка и Монтескье, каждый человек, имеющий власть, склонен к тому, чтобы ею злоупотреблять, и для того чтобы властью нельзя было злоупотреблять, нужно, чтобы власть ограничивала власть.

Однако принцип разделения властей нигде в мире не был осуществлен неукоснительно, но имел большое позитивное влияние формирование нового политического мышления. Ситуация разделения власти уменьшает возможность произвола в деятельности власти имущих. Не случайно возникла поговорка: «Всякая власть развращает, но абсолютная власть развращает абсолютно». Сама по себе власть не хороша и не плоха.

Б. Шоу говорил: «Вообще власть не портит людей. Когда у власти дураки, то они портят власть».

Доктор философских наук Соловьева С.В. в своей работе «Феномены власти в бытии человека» говорит о соотношении власти и силы. Власть реализует себя через что-то или кого-то, имеет определенное количество, существует в ситуации столкновения, реализуется через превышение и захват, власть держит мир в напряжении. Понимание власти в значении силы и управления получает новый импульс в идее власти как характеристики человеческого бытия. Власть и сила связаны, т.к. власть предполагает силу. Сила есть возможность власти, а ее действительность - направленная и организованная сила. Значит, не «власть обладает силой», а «власть силой», например, власть силой страсти, власть силой совести, власть силой веры и др.

Власть может так же осуществляться в любви. С одной стороны, для любви необходим свободный выбор (иначе она невозможна), а с другой - любовь требует безусловного подчинения другому. Власть объявляет себя как категорическое требование, которое должно быть исполнено, а если оно не реализуется, то субъект лишается любви как высочайшей ценности жизни и культуры. Любовь событийна в своей онтологической основе, в ней осуществляется власть, понимаемая как основа события (его сила, энергия).

Сила вызывает к жизни любовь как фундаментальную ценность и основание человеческой жизни. Власть предопределяет логику и драматургию разворачивания любовного переживания и отношения. Место, время и объект любви (возлюбленный) случайны, но не случайна сама любовь, т.к. власть любви действует не только как сила, но и как свершение.

Власть техники, как разновидность власти, связана с ситуацией господства, которое вытекает не только из социальных условий функционирования техники, но также имеет экзистенциальные основания. Техника превращается в эффективный инструмент утверждения контроля, приобретает черты тотально распространенной «мыслительной привычки», захватывает повседневность и социальные отношения во всем их многообразии. Власть техники в обществе и жизни человека выстраивается по модели власти производства. В основе власти техники лежит ее силовой и производительный характер, с одной стороны, и событийный, сбывающийся характер власти - с другой.

С развитием философии феномен власти получает все более широкое распространение. Это связано с усложнением процессов, происходящих в обществе. В настоящие дни появляются альтернативные формы власти, которые ярко заявляют о себе, но до сих пор не попали в фокус научного и философского анализа.

## **1.5 АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

### ***Вопросы для изучения:***

1. Воспитание как человеческий способ бытия.
2. Характеристика антропологически безупречных педагогических систем
3. Требования к современному воспитателю

## **ВОСПИТАНИЕ КАК ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ СПОСОБ БЫТИЯ**

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

Еще со времен И. Канта воспитание рассматривается как синкретический процесс, в который включен человек любого возраста и уровня развития. Современная педагогическая антропология утверждает следующее:

Во-первых, воспитание возможно потому, что оно соответствует природе человека, его основным видовым особенностям. Действительно, только человек как существо разумное способен к самоанализу, самонаблюдению, самооценке, самоконтролю, без чего невозможен воспитательный процесс. Только человек как существо духовное осуществляет поиск истины, добра и красоты, ориентируется на идеальные образы и представления, руководствуется совестью, стыдом, долгом, что определяет механизмы воспитания. Как существо социальное человек не свободен от заботы о том, одобряют, порицают или безразличны к нему хотя бы значимые для него люди, принят ли он своим сообществом, соответствует ли принятым в этом социуме нормам, требованиям, ценностям. Это делает его сензитивным к воспитанию. Как существо незавершенное человек объективно всегда готов к изменениям и самоизменениям, а одним из основных условий его продуктивного существования является самосовершенствование, провоцируемое и поддерживаемое воспитанием.

Таким образом, человек (и только человек) имеет нужду и способность к воспитанию (И. Кант), и поэтому воспитание – органическая составляющая человеческого образа жизни.

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

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

Между прочим, по тому, кто является для конкретного человека воспитателем, можно судить о его истинной зрелости. Так, маленький ребенок в силу своей эмоциональности, неопытности, нескритичности, физически и психологически зависит от взрослых, доверяет им, идеализирует их. Он готов воспринимать в качестве воспитателя практически любого взрослого, независимо от нравственного и умственного развития последнего. Чем старше становится ребенок, тем самостоятельней он оказывается во многих сферах жизни, тем избирательней относится к людям, тем требовательней относится к взрослым. Воспитателем подростка, юноши становится тот, кто может стать другом, кто непохож на окружающих, кто добивается успеха и признания окружающих и т. п. В зрелые годы человек не осознает себя в качестве воспитанника. В качестве воспитателя взрослого человека может выступать и ребенок, особенно свой собственный. Старый человек из-за сужения и обеднения пространства и времени своего бытия, из-за отягощенности своим жизненным опытом, из-за возрастания нескритичности и безапелляционности претендует быть воспитателем всех, а сам ориентирован, как правило, лишь на себя в прошлом. Эффективность его как воспитателя чаще всего невысока.

Во-вторых, воспитание – конгруэнтно человеку: оно целостно и противоречиво. Воспитание направлено на отдельного человека, оказывается значимым фактом его индивидуальной жизни, но представляет по сути своей общественное явление. В его основе всегда лежит социальное действие, предусматривающее ответное действие партнера (М. Вебер). Воспитание удовлетворяет не только видовые потребности каждого человека – воспитываться и быть воспитанным. Оно удовлетворяет и потребности человеческого общества – иметь воспитанных граждан.



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

Целостный и противоречивый характер воспитания проявляется, в частности, в том, что каждый воспитатель является воспитанником и, наоборот, всякий воспитанник – воспитателем, а любой человек одновременно – и объектом и субъектом воспитания. Это обусловлено определенными особенностями человека, который в состоянии не только отражать воспитательные цели и условия, но и ставить, и создавать их, и относиться к себе как к предмету самосовершенствования.

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

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

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

Воспитание в обоих случаях обращено и к отдельному человеку, и к народу, обществу в целом, и к отдельным его слоям и группам; и ко всем взрослым, и ко всем детям. Можно утверждать, что содержание понятия

«воспитание» в широком и среднем смысле слова дифференцируется в настоящее время на семейное, общественное, религиозное, спортивное и пр.

В узком смысле слова воспитание – специальная, совершенно особая по содержанию, методам, технологии деятельность «по возделыванию» человеческой целостности» (О.Большов). Сутью этой деятельности является осознанное, целенаправленное влияние на развитие человека. Воспитание в узком смысле слова осуществляется в основном профессиональными участниками образовательного процесса и составляет основной смысл любой педагогической деятельности. Именно оно направлено, прежде всего на детей, молодежь и некоторые группы взрослых людей. Это не только «подготовка» к жизни. Воспитание в узком смысле слова – сама жизнь для тех, кто в него включен. Его эффективность зависит как от профессионализма и человеческой зрелости педагога, так и (а может быть – в первую очередь) от личной активности, осознанности участия в процессе воспитания ребенка, девианта и других участников педагогического процесса. «Ребенок воспитывается в той мере, в какой хочет быть воспитанным», – справедливо отмечал В. А. Сухомлинский.

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

## **ХАРАКТЕРИСТИКА АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ БЕЗУПРЕЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ**

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

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

Для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей:

- осознанная постановка гуманистических целей;
- антропологическая ориентированность – акцентирование на развитии человека (и ребенка и взрослого, и ученика и учителя и т. д.);
- целостность и продуманность всех компонентов системы;
- четкая организация педагогического процесса;

- высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания.

Все антропологически безупречные, или гуманистические, педагогические системы:

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

Все это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развертывание личностной индивидуальности всех его участников – и детей, и взрослых. На эту практику, на эти педагогические концепции ориентируется современная педагогика, из них вырастают представления о воспитании будущего.

## **ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ВОСПИТАТЕЛЮ**

Развитие человечества, проблемы, актуальные для общества, все больше ориентируют современное воспитание на решение задач, связанных с гуманитаризацией образования, гуманизацией педагогического процесса, демократизацией воспитательных. В то же время кризис традиционных ценностей, размытость нравственных критериев, агрессивность средств массовой коммуникации, социальная неопределенность, экономические трудности, резкая дифференциация общества, война и терроризм – все это создает «ножницы» между реальным и идеальным бытием граждан, педагогов, детей. Решение в этих условиях вышеназванных задач дело непростое, но возможное, требующее определенных условий. Среди них одно из важнейших – высокий уровень личностного развития и профессионализм педагога.

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

Антропологическое мировоззрение педагога имеет несколько составляющих:

- органичную ориентированность на каждого ребенка как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности;

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

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

Среди современных технологий, реализующих антропологическую направленность педагогического мировоззрения, на первый план выходят следующие:

- умение создавать возможности для осознанного, свободного и ответственного выбора детьми целей, содержания и методов своих действий;
- владение методами организации групповой деятельности, в том числе демократическими процедурами принятия решений, способами делегирования определенных воспитательных функций детям, введения традиций смены организационных лидеров, совместного планирования, коллективной рефлексии в воспитательном сообществе и др.;
- повышение доли игры в воспитании, оптимальное ее использование, умение занять игровую позицию во взаимодействии с детьми;
- насыщение воспитательного пространства импровизацией, коллективным и индивидуальным творчеством;
- создание и поддержание атмосферы взаимного уважения, взаимной терпимости, принятия друг друга, атмосферы доверительного общения и открытости (критике, чужому опыту, нововведениям);
- интеграция разнообразных педагогических позиций: защитника, опекуна, старшего друга, консультанта, эксперта, исповедника, исследователя и др. (А. В. Мудрик);

- овладение логикой сотрудничества: движения от совместных (взрослого и ребенка) актов поведения к самостоятельному, автономному поведению ребенка;
- умение преобразовывать индифферентную для ребенка среду в актуальное и оптимальное пространство его развития;
- владение временем как значимым фактором воспитания и самовоспитания: осуществление своевременных, адекватных возрасту педагогических действий; разумная экономия и уплотнение педагогически организованного времени; установление для себя и детей разумного режима труда и отдыха; учет колебания индивидуальных и коллективных биоритмов;
- осуществление педагогической поддержки ребенка (О. С. Газман, И. Ю. Шустова, С. М. Юсфин) в процессе осознания им своих потребностей и интересов, овладения способами самоанализа, целеполагания, планирования жизни, а также продуктивного решения внутриличностных конфликтов, проблемных ситуаций в социуме.

Итак, воспитание – это специфически человеческий способ бытия и специальная человеческая деятельность, суть которой – духовное взаимодействие людей друг с другом в целях самосовершенствования. Потребность и способность к воспитанию врождены человеку и изменяются с возрастом. Эффективность воспитательного процесса зависит и от социокультурной ситуации, и от антропологического мировоззрения и педагогического (технологического) мастерства взрослых, и от желания и возможности ребенка быть воспитанным.

## **2 ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК**

### **2.1 ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»**

#### **Семинарское занятие №1**

##### **Тема. Человек и его развитие как предмет антропологии**

##### Вопросы для обсуждения:

1. Как вы понимаете, что такое Человек?
2. Перечислите признаки, которые характеризуют человеческую психику, и объясните каждый из них.
3. Как, по вашему мнению, соотносятся индивидуальное и общественное в природе человека?
4. Что вы понимаете под разумностью человека?
5. Назовите и объясните основные особенности человека, выделяющие его из всего живого мира.
6. В чем проявляется противоречивость человека? Почему его противоречивость является подтверждением его целостности?
7. Аргументируйте высказывание Н.А. Бердяева: «Антропологический путь - единственный путь познания вселенной».
8. Чем вызван столь пристальный интерес к человеку в современной науке? Напишите по этому поводу небольшое эссе.
9. Назовите современные отрасли знания, которые построены на антропологическом способе познания.

#### **Семинарское занятие №2**

##### **Тема. Культура как антропологический феномен. Духовность человека как сфера социальной сущности.**

##### Вопросы для обсуждения:

1. Как вы понимаете, что такое культура?
2. Объясните основные подходы к трактовке феномена культуры. В словарях найдите несколько определений, не совпадающих с приведенными в параграфе. Сравните их и отнесите к одному из указанных выше подходов в трактовке феномена культуры.
3. Как вы поняли взаимообусловленность развития культуры и становления человека?
4. Каковы отношения между образованием, культурой образования и педагогической антропологией?
5. Объясните смысл понятий: культура образования и культурология образования.
6. Как воспитываемый (обучаемый) может продуктивно присваивать культуру, развивая на ее основе свою индивидуальность и самобытность?
7. Как увязать культурные ценности с содержанием обучения?

## **2.2 ВОПРОСЫ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»**

### **ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ №1**

**Тема. Человек и его развитие как предмет антропологии**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Найдите и выпишите высказывания ученых, писателей, педагогов о Человеке как существе многостороннем, многомерном; сложноорганизованном.
2. Дайте характеристику системного подхода, как методологического направления.
3. Какими преимуществами обладает системный подход в сравнении с «предметным» рассмотрением Человека?
4. Обоснуйте проблемы целостного познания Человека.
5. В чем сущность Человека как био-психо-социо-культурной системы?
6. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах достоинства познания Человека средствами искусства.

#### Практические задания:

1. С помощью биографического метода изучить и описать одного из представителей ученых-дефектологов. Подготовить проект включающий жизнеописание, фото и видео презентацию.
2. Определение хронобиотипа с использованием тестового задания

### **ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ №2**

**Тема. Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Антропоориентированные педагогические установки.
2. Зарубежные модели антропоориентированных образовательных учреждений.
3. Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в России.
4. Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в Беларуси.
5. Антропологические и андрагогические основы обучения взрослых.
6. Пространство образовательного учреждения в гуманизации педагогического процесса.

Практическое задание. Разработать и защитить свою модель антропоориентированного образовательного учреждения

## 2.3 ВОПРОСЫ КРУГЛОГО СТОЛА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»

### КРУГЛЫЙ СТОЛ

#### Тема. Экзистенциальные проблемы человеческого бытия

##### Вопросы для изучения и обсуждения:

(по книге А.Б.Демидова феномены человеческого бытия. - Минск: ЗАО Издательский центр "Экономпресс", 1999 - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/demid01/index.htm>)

1. Какими словами древние греки обозначали разнообразные явления любви?
2. Как вы могли бы истолковать выражение "платоническая любовь"?
3. В чем существенное отличие христианского отношения к Богу по сравнению с отношением к божествам и Богу в античном и иудейском мире?
4. Почему Августин утверждал, что любовь к чему-то земному наверняка принесет огорчение?
5. Почему Г.Сковорода считал, что только самопознание открывает человеку путь к настоящему счастью?
6. И.Кант утверждал, что человек "по природе зол". Согласуется ли это с другим его утверждением, что люди должны любить и уважать друг друга?
7. Почему Фейербах считал любовь (наряду с разумом и волей) высшей способностью человека?
8. Какую роль, согласно концепции А.Шопенгауэра, играют в любви воля и рассудок?
9. Как, по мнению В.С.Соловьева, соотносятся между собой половая любовь и размножение?
10. Что Бердяев называл "развратом"?
11. Почему Э.Фромм сравнивает способность любить с искусством?
12. В чем Фромм видит главный порок современного общества, способствующий образованию форм "невротической любви"?
13. Назовите три способа разрушения любви по Сартру. Объясните "механизм" разрушения любви.
14. Как у древних народов представления о смерти проявлялись в их образе жизни?
15. Какие аргументы Платон приводил в доказательство бессмертия души?
16. Что, по мнению античных атомистов (Демокрит, Эпикур, Лукреций), происходит с душой после смерти тела?
17. Как, по мнению Лукреция, страх смерти способствует развитию человеческих пороков?
18. Что, по Шопенгауэру, смертно и что бессмертно в человеке?



19. Каким образом, по мнению Н.Ф.Федорова, осуществление проекта "общего дела" способствует преодолению распрей между людьми и установлению всеобщего братства?
20. Как соотносятся в философии В.С.Соловьева идея "всеединства" и идея преодоления человеческой смертности?
21. Как Хайдеггер объясняет склонность людей избегать мыслей о смерти?
22. Способность человека думать о своей смерти – это признак малодушия или смелости?
23. Почему А.Камю называет проблему самоубийства основным вопросом философии?
24. Какую роль в помышлениях о самоубийстве играет чувство абсурда?

### **3 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ЭУМК**

#### **3.1 ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ»**

1. История понятия «антропология».
2. Дифференциация антропологического знания.
3. Специфика педагогической антропологии как отрасли современного человековедения.
4. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения.
5. Связь педагогической антропологии с другими разделами педагогики.
6. Предмет, цель и задачи современной педагогической антропологии.
7. Методы педагогической антропологии.
8. История развития антропологического знания от античности до современности.
9. История развития педагогической антропологии в Беларуси.
10. Концепция человека в педагогической антропологии.
11. Человек как целостное явление.
12. Формы проявления целостности человека.
13. Человек как природное существо.
14. Понятие об индивидуальных свойствах человека.
15. Тело как способ родового бытия сознания.
16. Многомерность категории «деятельность».
17. Человек: как субъект деятельности.
18. Человек как существо разумное и духовное.
19. Личность как социокультурная реальность.
20. Человеческая индивидуальность.
21. Свобода и ответственность.
22. Самореализация и творчество.
23. Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания.
24. Особенности детской и юношеской субкультуры.
25. Характеристики и критерии духовности.
26. Духовность человека как сфера его сущности.
27. Методологический аспект воспитания духовности.
28. Основные феномены человеческого бытия: игра, свобода, общение, любовь, смерть, игра, власть.
29. Бытие духовного (идеального) и социального.
30. Тема любви как одна из ведущих тем философии и антропологии.
31. Сущность и принципы гуманизации образования.
32. Принципы антропологического подхода к образованию человека.
33. Отражение принципов гуманистического воспитания в современной педагогической антропологии.
34. Инновационные подходы к современному образованию.
35. Современные просветительские идеи в Республике Беларусь.

## 4 ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ ЭУМК

### 4.1 Учебно-тематический план переподготовки слушателей специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» по дисциплине «Педагогическая антропология»

Наименование тем и форм текущей аттестации	Количество учебных часов										Этапы	Кафедра
	Распределение по видам занятий											
	аудиторные занятия											
	Всего	Лекции	Практические занятия	Семинарские занятия	Круглые столы	Лабораторные занятия	Деловые игры	Тренинги	Конференции	Самостоятельная работа		
3.15 Педагогическая антропология	30	10	4	4	2	-	-	-	-	10		кафедра социально-гуманитарных дисциплин
3.15.1 Предмет, задачи, принципы и основные понятия антропологии. Эволюция антропологического знания	4	2	-	-	-	-	-	-	-	2		
3.15.2 Человек и его развитие как предмет антропологии	8	2	2	2	-	-	-	-	-	2		
3.15.3 Культура как антропологический феномен Духовность человека как сфера его социальной сущности	6	2	-	2	-	-	-	-	-	2		
3.15.4 Экзистенциальные проблемы человеческого бытия	6	2	-	-	2	-	-	-	-	2		
3.15.5 Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике	6	2	2	-	-	-	-	-	-	2		
Форма текущей аттестации	Зачет										2	

**4.2 Учебная программа по дисциплине «Педагогическая антропология» для специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании»**

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины»

УТВЕРЖДАЮ

Директор ИПК и ПК

Ю.В.Кравченко

2016



УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«Педагогическая антропология»  
по специальности «Интегрированное обучение  
и воспитание в школьном образовании»  
в соответствии с типовым учебным планом  
переподготовки, утвержденным  
02.08.2016 № 25-13/194

Гомель, 2016

---

Разработчик программы:  
Н.В.Корсак, старший преподаватель

Рекомендована к утверждению:  
кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ИПК и ПК  
Протокол заседания от 31.08.2016 № 1

Советом ИПК и ПК учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины»  
Протокол заседания от 05.09.2016 № 1

## ВВЕДЕНИЕ

Данная программа предназначена для слушателей переподготовки специальности 1–03 03 77 «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании», готовящих себя к деятельности педагога-дефектолога в образовательных учреждениях.

Вооружение будущих дефектологов знаниями теоретических основ педагогической антропологии, основ философско-педагогических концепций в их историческом контексте необходимо для формирования анализа социокультурной ситуации и эффективной организации социальной помощи независимо от смены образовательной парадигмы, введения новых стандартов образования и воспитания.

Расширение философско-педагогического кругозора слушателей, формирование у них ценностного отношения к Человеку будет способствовать формированию профессиональных компетенций педагога-дефектолога.

Теоретические основы дисциплины «Педагогическая антропология» задаются соответствующими областями психолого-педагогических наук: общая и социальная педагогика, педагогическая психология, возрастная психология, психология личности. Осмысление понятия «педагогическая антропология» возможно лишь на стыке таких фундаментальных наук, как философия, социология, социокультурная антропология, история, педагогика, психология и др.

*Цель* изучения дисциплины: систематизация и интеграция современных теоретических знаний о человеке, его развитии и воспитании согласно концептуальным подходам современной педагогической антропологии.

Для достижения цели предполагается решение следующих *задач*:

- формирование представлений об основах современной педагогической антропологии как целостного знания о влиянии воспитания на развитие человека;

- формирование умения использовать знания педагогической антропологии в осмыслении содержания традиционных и новаторских педагогических систем;

- формирование умения использовать знания педагогической антропологии для осмысления своего жизненного и педагогического опыта.

Требования к уровню освоения содержания дисциплины.

В результате изучения дисциплины слушатели должны *знать*:

- специфику педагогической антропологии как междисциплинарной отрасли человековедения;

- историю развития педагогической антропологии в Беларуси и за рубежом;

- особенности человека как предмета педагогической антропологии, специфику его взаимодействия с пространством своего бытия, развитие человека в системе понятий педагогической антропологии, его взаимодействие с культурой.

- сущность, принципы и логику подходов современной педагогической антропологии;

Слушатели должны *уметь*:

- грамотно использовать знания современной педагогической антропологии для анализа, осмысления и разрешения социально–педагогических проблем.

Слушатели должны *владеть*:

- навыками сопоставления и анализа различных теоретических концепций;

- знаниями о взглядах классиков различных исторических эпох на воспитание, обучение и развитие личности.

*Основными методами (технологиями) обучения*, адекватно отвечающими целям изучения данной дисциплины, являются: проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский метод); технология обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол; игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные).

*Средства обучения*: мультимедийное сопровождение учебных занятий, учебники, учебные пособия, конспекты лекций, наглядные материалы к учебным занятиям в виде таблиц, схем.

В ходе самостоятельной работы слушателям предлагается:

- работа с литературой (первоисточниками, научно-популярной литературой);

- конспектирование (составление развернутого, опорного, тезисного конспектов), реферирование, составление аннотации, резюме анализ и сравнение материалов различных источников, составление терминологического словаря;

- анализ педагогической ситуации, конспектов занятий;

- подготовка дискуссий по проблемным вопросам изучаемых тем.

Преподавание дисциплины должно осуществляться с учетом профессионального опыта слушателей. Максимально активизировать их учебную деятельность, носить проблемный характер. Особое значение придается организации самостоятельной работы слушателей как средству организации обучения и тем самым формированию у них умений самообразования: изучения специальной литературы и эффективного педагогического опыта.

Форма текущей аттестации – зачет.

## **СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ**

### **Тема 1. Предмет, задачи, принципы и основные понятия антропологии. Эволюция антропологического знания**

История понятия «антропология». Дифференциация антропологического знания. Специфика педагогической антропологии как отрасли современного человековедения. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения. Связь педагогической антропологии с другими разделами педагогики. Предмет, цель и задачи современной педагогической антропологии. Методы педагогической антропологии: исторический анализ и синтез, герменевтика, биографический метод, изучение эмпирических закономерностей, медицинские данные.

История развития антропологического знания от античности до современности. История развития педагогической антропологии в Беларуси.

### **Тема 2. Человек и его развитие как предмет антропологии**

Человек как целостное явление. Формы проявления целостности человека. Человек как природное существо. Понятие об индивидуальных свойствах человека. Человек как субъект деятельности. Человек как существо разумное. Человек как существо духовное. Психика как структурно-функциональная целостность. Три раздела душевной жизни в психологических учениях: желания (воля), чувства, разум.

Категория развития человека в системе понятий антропологии. Ребенок как представитель человеческого рода. Особенности проявления ребенком сущностных человеческих свойств. Филогенез и онтогенез человека. Развитие человека в пространстве и времени. Возраст как категория антропологии и как характеристика человека. Основные закономерности и характеристики процесса развития ребенка.

### **Тема 3. Культура как антропологический феномен. Духовность человека как сфера социальной сущности.**

Культура как многозначное понятие. Различные подходы к культуре. Культура как условие развития человека. Принципы взаимодействия человека и культуры. Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания детей. Значение субкультуры для развития человека. Особенности детской и юношеской субкультуры.

Подходы к толкованию понятия «духовность». Характеристики и критерии духовности. Духовность человека как сфера его сущности. Основные аспекты духовности. Портрет духовной личности. Методологический аспект воспитания духовности.



#### **Тема 4. Экзистенциальные проблемы человеческого бытия**

Проблема смысла жизни. Проблема смерти и бессмертия. Любовь как сущностная характеристика человека. Смысл любви. Свобода и ответственность человека.

Основные феномены человеческого бытия: игра, свобода, общение, любовь, смерть, игра, власть. Бытие духовного (идеального) и социального. Тема любви как одна из ведущих тем философии и антропологии. Наиболее распространенные толкования понятия "смерть". Сущность принципа разделения властей. Главные особенности соотношения власти и силы.

#### **Тема 5. Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике.**

Сущность и принципы гуманизации образования. Гуманистические концепции воспитания. Принципы антропологического подхода к образованию человека. Педагогические системы в различные эпохи. Отражение принципов гуманистического воспитания в современной педагогической антропологии. Инновационные подходы к современному образованию.

Современные просветительские идеи в Республике Беларусь. Влияние общественно-политической жизни в РБ на гуманизацию и демократизацию системы образования.

## **ЗАДАНИЯ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ**

### **Тема 2. Человек и его развитие как предмет антропологии**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Найдите и выпишите высказывания ученых, писателей, педагогов о Человеке как существе многостороннем, многомерном; сложноорганизованном.
2. Дайте характеристику системного подхода, как методологического направления.
3. Какими преимуществами обладает системный подход в сравнении с «предметным» рассмотрением Человека?
4. Обоснуйте проблемы целостного познания Человека.
5. В чем сущность Человека как био-психо-социо-культурной системы?
6. Охарактеризуйте и проиллюстрируйте на примерах достоинства познания Человека средствами искусства.

#### Практические задания:

1. С помощью биографического метода изучить и описать одного из представителей ученых-дефектологов. Подготовить проект включающий жизнеописание, фото и видео презентацию.
2. Определение хронобиотипа с использованием тестового задания

### **Тема 5. Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Антропоориентированные педагогические установки.
2. Зарубежные модели антропоориентированных образовательных учреждений.
3. Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в России.
4. Антропоориентированные модели образовательных учреждений и технологий в Беларуси.
5. Антропологические и андрагогические основы обучения взрослых.
6. Пространство образовательного учреждения в гуманизации педагогического процесса.

Практическое задание. Разработать и защитить свою модель антропоориентированного образовательного учреждения

## **ЗАДАНИЯ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ**

### **Тема 2. Человек и его развитие как предмет антропологии**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Как вы понимаете, что такое Человек?
2. Перечислите признаки, которые характеризуют человеческую психику, и объясните каждый из них.
3. Как, по вашему мнению, соотносятся индивидуальное и общественное в природе человека?
4. Что вы понимаете под разумностью человека?
5. Назовите и объясните основные особенности человека, выделяющие его из всего живого мира.
6. В чем проявляется противоречивость человека? Почему его противоречивость является подтверждением его целостности?
7. Аргументируйте высказывание Н.А. Бердяева: «Антропологический путь - единственный путь познания вселенной».
8. Чем вызван столь пристальный интерес к человеку в современной науке? Напишите по этому поводу небольшое эссе.
9. Назовите современные отрасли знания, которые построены на антропологическом способе познания.

### **Тема 3. Культура как антропологический феномен. Духовность человека как сфера социальной сущности.**

#### Вопросы для обсуждения:

1. Как вы понимаете, что такое культура?
2. Объясните основные подходы к трактовке феномена культуры. В словарях найдите несколько определений, не совпадающих с приведенными в параграфе. Сравните их и отнесите к одному из указанных выше подходов в трактовке феномена культуры.
3. Как вы поняли взаимообусловленность развития культуры и становления человека?
4. Каковы отношения между образованием, культурой образования и педагогической антропологией?
5. Объясните смысл понятий: культура образования и культурология образования.
6. Как воспитываемый (обучаемый) может продуктивно присваивать культуру, развивая на ее основе свою индивидуальность и самобытность?
7. Как увязать культурные ценности с содержанием обучения?

## ВОПРОСЫ КРУГЛОГО СТОЛА

### Тема 4. Экзистенциальные проблемы человеческого бытия.

#### Вопросы для изучения и обсуждения:

(по книге А.Б.Демидова феномены человеческого бытия. - Минск: ЗАО Издательский центр "Экономпресс", 1999 - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/demid01/index.htm>)

1. Какими словами древние греки обозначали разнообразные явления любви?
2. Как вы могли бы истолковать выражение "платоническая любовь"?
3. В чем существенное отличие христианского отношения к Богу по сравнению с отношением к божествам и Богу в античном и иудейском мире?
4. Почему Августин утверждал, что любовь к чему-то земному наверняка принесет огорчение?
5. Почему Г.Сковорода считал, что только самопознание открывает человеку путь к настоящему счастью?
6. И.Кант утверждал, что человек "по природе зол". Согласуется ли это с другим его утверждением, что люди должны любить и уважать друг друга?
7. Почему Фейербах считал любовь (наряду с разумом и волей) высшей способностью человека?
8. Какую роль, согласно концепции А.Шопенгауэра, играют в любви воля и рассудок?
9. Как, по мнению В.С.Соловьева, соотносятся между собой половая любовь и размножение?
10. Что Бердяев называл "развратом"?
11. Почему Э.Фромм сравнивает способность любить с искусством?
12. В чем Фромм видит главный порок современного общества, способствующий образованию форм "невротической любви"?
13. Назовите три способа разрушения любви по Сартру. Объясните "механизм" разрушения любви.
14. Как у древних народов представления о смерти проявлялись в их образе жизни?
15. Какие аргументы Платон приводил в доказательство бессмертия души?
16. Что, по мнению античных атомистов (Демокрит, Эпикур, Лукреций), происходит с душой после смерти тела?
17. Как, по мнению Лукреция, страх смерти способствует развитию человеческих пороков?
18. Что, по Шопенгауэру, смертно и что бессмертно в человеке?
19. Каким образом, по мнению Н.Ф.Федорова, осуществление проекта "общего дела" способствует преодолению распрей между людьми и установлению всеобщего братства?

20. Как соотносятся в философии В.С.Соловьева идея "всеединства" и идея преодоления человеческой смертности?
21. Как Хайдеггер объясняет склонность людей избегать мыслей о смерти?
22. Способность человека думать о своей смерти – это признак малодушия или смелости?
23. Почему А.Камю называет проблему самоубийства основным вопросом философии?
24. Какую роль в помышлениях о самоубийстве играет чувство абсурда?

## **ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ**

### **Тема 1. Предмет, задачи, принципы и основные понятия антропологии. Эволюция антропологического знания.**

Задание. Дать характеристику основным методам педагогической антропологии. Исторический анализ и синтез. Герменевтика. Биографический метод. Изучение эмпирических закономерностей. Медицинские методы.

Проанализировать историю развития педагогической антропологии в Беларуси.

Форма контроля – проверка конспектов.

### **Тема 2. Человек и его развитие как предмет антропологии.**

Человек: как субъект деятельности. Многомерность категории «деятельность». Психологическое строение индивидуальной деятельности: потребности, мотивы, цели.

Задание: конспектирование первоисточников по вопросам темы.

Форма контроля – проверка конспектов.

### **Тема 3. Культура как антропологический феномен. Духовность человека как сфера социальной сущности.**

Воспитание и культура. Современные цели и задачи воспитания. Условия эффективности воспитательного процесса. Современные требования к профессиональному воспитателю.

Современные просветительские идеи в Республике Беларусь. Программа возрождения национальной культуры и белорусского языка. основополагающие документы о становлении и развитии образования в РБ. Развитие межнациональных связей с зарубежными государствами в области образования.

Задание: подготовка докладов по результатам теоретического анализа научной литературы по изучаемой теме.

Форма контроля – обсуждение научных докладов.

### **Тема 4. Экзистенциальные проблемы человеческого бытия. Духовность человека как сфера его социальной сущности.**

Особенности проявления ребенком сущностных человеческих свойств. Филогенез и онтогенез человека. Основные закономерности и характеристики процесса развития ребенка. Акселерация.

Задание: изучение материалов лекции и дополнительной литературы по вопросам темы.

Форма контроля – письменная контрольная работа.

## **Тема 5. Антропологические основы педагогических теорий и их реализация в педагогической практике.**

Задание. Описать, какие педагогические установки необходимо иметь педагогу для реализации в образовательном учреждении антропоориентированной деятельности.

Проанализировать сущность поисков путей гуманизации педагогического процесса в зарубежной и отечественной теории и практике. Определить свое отношение к этим подходам.

Разработать и защитить свою модель антропоориентированного образовательного учреждения.

Форма контроля – защита моделей антропоориентированного образовательного учреждения.

Утверждаю  
Зав. кафедрой \_\_\_\_\_ И.А.Мазурок  
« » \_\_\_\_\_ 20

## МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ТЕКУЩЕЙ АТТЕСТАЦИИ

### Вопросы к зачету

1. История понятия «антропология».
2. Дифференциация антропологического знания.
3. Специфика педагогической антропологии как отрасли современного человековедения.
4. Интегративный и целостный характер педагогического человековедения.
5. Связь педагогической антропологии с другими разделами педагогики.
6. Предмет, цель и задачи современной педагогической антропологии.
7. Методы педагогической антропологии.
8. История развития антропологического знания от античности до современности.
9. История развития педагогической антропологии в Беларуси.
10. Концепция человека в педагогической антропологии.
11. Человек как целостное явление.
12. Формы проявления целостности человека.
13. Человек как природное существо.
14. Понятие об индивидуальных свойствах человека.
15. Тело как способ родового бытия сознания.
16. Многомерность категории «деятельность».
17. Человек: как субъект деятельности.
18. Человек как существо разумное и духовное.
19. Личность как социокультурная реальность.
20. Человеческая индивидуальность.
21. Свобода и ответственность.
22. Самореализация и творчество.
23. Взаимосвязь различных типов культур с особенностями воспитания детей.
24. Особенности детской и юношеской субкультуры.
25. Характеристики и критерии духовности.
26. Духовность человека как сфера его сущности.
27. Методологический аспект воспитания духовности.
28. Основные феномены человеческого бытия: игра, свобода, общение, любовь, смерть, игра, власть.
29. Бытие духовного (идеального) и социального.
30. Тема любви как одна из ведущих тем философии и антропологии.



31. Сущность и принципы гуманизации образования.
32. Принципы антропологического подхода к образованию человека.
33. Отражение принципов гуманистического воспитания в современной педагогической антропологии.
34. Инновационные подходы к современному образованию.
35. Современные просветительские идеи в Республике Беларусь.

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### а) основная литература:

- 1 Демидов, А.Б. Феномены человеческого бытия / А.Б. Демидов. - Минск: ЗАО Издательский центр «Экономпресс». - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/demid01/index.htm>
- 2 Максакова, В. И. Педагогическая антропология : учебное пособие для вузов по специальности «Педагогика» : доп. М-вом образования РФ / В. И. Максакова ; Междунар. акад. наук пед. образования. – Москва : Академия, 2008. – 208 с.
- 3 Лукьянова, И. Е. Антропология : учебное пособие для вузов : рек. УМО вузов РФ / И. Е. Лукьянова, В. А. Овчаренко. – Москва : ИНФРА-М, 2008. – 240 с.
- 4 Тегако, Л. И. Современная антропология / Л.И. Тегако, А.И. Зеленков – Минск : Белорусская наука. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.biblioclub.ru/book/86831>
- 5 Хрисанфова, Е. Н. Антропология: учебник / Е. Н. Хрисанфова, И. В. Перевозчиков. - 4-е изд. - М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. - 400 с.

### б) дополнительная литература:

- 6 Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад ; Ун-т Рос. акад. образования, каф. пед. антропологии. – М. : УРАО, 1998. - 575 с.
- 7 Добренъков, В. И. Социальная антропология : учебник для вузов по специальности «Социология» : рек. УМО вузов РФ / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 688 с.
- 8 Жирнов, В.Д. Здоровье как антропологическая проблема // Человек. 2002. №6. – С. 32-41.
- 9 Ильяшенко, Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность / Е. Г. Ильяшенко ; под ред. Г. Б. Корнетова ; Университет Российской академии образования, Каф. педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – М. : УРАО, 2003. – 132 с.
- 10 Кон, И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология./ И.С. Кон. – М. : Академия, 2006. – 247 с.
- 11 Лукьянова, И. Е. Антропология : уч. пособ. для вузов / И. Е. Лукьянова, В. А. Овчаренко. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 240 с.
- 12 Салов, Ю.И. Психолого-педагогическая антропология : учебное пособие для вузов по специальности «Педагогика и психология» : доп. УМО вузов РФ / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с.

13 Теория и история педагогики, педагогическая антропология / гл. ред. Г. Б. Корнетов ; Ун-т Рос. акад. образования, Каф. педагогики, истории образования и пед. антропологии. – М. : УРАО, 2002. – 200 с.

14 Человек : Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии : XIX век ; сост. П. С. Гуревич ; отв. ред. И. Т. Фролов. – М. : Республика, 1995. – 526 с.

15 Черная, Л. А.. Культурология: Основы теории: учебное пособие / Л. А. Черная. – М. : Логос, 2003. – 183 с.

16 Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм ; пер. с англ. ; сост. : П. С. Гуревич, С. Я. Левин; вступ. ст. П. С. Гуревич. – М. : АСТ–ЛТД, 1998. – 662 с.