

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

А.Е. Фирсова

**ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРАКТИКЕ**

Монография

Волгоград 2023

УДК 37.013

ББК 74

Ф62

Рецензенты:

Борытко Н.М. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и социальной работы, доктор педагогических наук, директор научного центра РАО на базе Волгоградского государственного университета;

Казакова А.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы

Ф62 **Фирсова Алла Евгеньевна**

Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: монография. – Волгоград: Сфера, 2023. – 146 с.

В монографии представлено современное научное понимание применения антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике.

Настоящее издание адресуется преподавателям вузов, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации; имеет практический интерес для преподавателей-практиков.

© А.Е. Фирсова, 2023

© ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», 2023

ISBN 978-5-00186-135-5

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	8
1.1 Становление антропологических идей в зарубежной и отечественной педагогике.....	8
1.2 Функции антропологического подхода в решении актуальных задач отечественной педагогической теории и образовательной практики.....	32
ГЛАВА 2 ИНДИКАТОРЫ ПРОДУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	53
2.1 Специфика антропологического подхода в решении задач научно-педагогического исследования и инновационной образовательной практики	53
2.2 Выделение индикаторов применения антропологического подхода в педагогическом исследовании и образовательной практике	71
ГЛАВА 3 ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЯХ ...	86
3.1 Принципы применения антропологического подхода в научно- педагогическом исследовании.....	86
3.2 Принципы применения антропологического подхода в инновационной образовательной практике.....	96
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	122
ЛИТЕРАТУРА	126

ВВЕДЕНИЕ

Гуманитарное развитие современного российского общества ставит перед отечественной системой образования новые задачи, решение которых в рамках существующей методологии оказывается неэффективным. Педагогические исследователи и практики образования в последние годы все чаще обращаются к идеям К.Д. Ушинского по педагогической антропологии, В.А. Сухомлинского по воспитанию человеческой индивидуальности, П.Ф. Лесгафта о связи педагогики и антропологии, исследованиям Б.М. Бимбада по предмету, методам и источникам педагогической антропологии, Е.Г. Ильяшенко по истории педагогической антропологии в России; работам Р.А. Валеевой по гуманистическому воспитанию в I пол. XX в.; О.С. Гребенюка по основам педагогики индивидуальности; трудам А.Н. Джуринского, Н.А. Константинова и М.Ф. Шабаевой по истории антропологической мысли в педагогике и образовании. Всё возрастающий интерес в сфере образования вызывает формирование целостного человека, в связи с чем, по выражению Г.Б. Корнетова, постиндустриальный тип социальности и связанное с ним постмодернистское сознание конца XX – начала XXI в. породили новый образ постнеклассической науки, пронизанной человеческими смыслами и наполненной антропологическим содержанием. При этом выделяются, по меньшей мере, пять оформившихся видов антропологического подхода: антрополого-онтологический, антрополого-типологический, антрополого-эволюционный, антрополого-автобиографический и антрополого-дискурсивный¹. Известные отечественные ученые указывают, что антропологический подход выступает мировоззренческой и нравственной основой исследовательской деятельности и может трактоваться как способ концептуального осмысления и интерпретации целей, путей, механизмов, средств, результатов реализации человеком своих возможностей и себя в целом в воспитательном пространстве общества (С.В. Бобрышов). Кроме того, возможна и разработка целой антропологической теории педагогики как вида гуманитарного знания для оптимального решения вопроса о становлении и развитии целостного человека в разнообразных педагогических процессах, для осу-

¹ Корнетов Г.Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования. М.: АСОУ, 2012.

ществления осознанной человекоформирующей педагогической деятельности (С.И. Колташ). И наконец, А.В. Хуторской указывает на такой возможный глобальный инновационный резерв, как человекообразный тип образования, который определяется смыслом самого человека. Так, мы видим, что отечественная педагогическая мысль активно обращается к проблеме антропологического содержания образования. Образование на современном этапе в рамках становления гуманитарной парадигмы не только не отвергает антропологический фундамент, но все более его актуализирует. Все это требует определить класс задач современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практики, в которых наиболее продуктивно применение антропологического подхода.

Демократизация, индивидуализация, диалогичность и другие тенденции современного российского образования, которые обнаруживаются в продуктивных авторских педагогических системах (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.С. Библер, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.И. Ильин, В.А. Караковский, Ш.А. Амонашвили, А.Н. Тубельской), требуют приоритетной ориентации на удовлетворение потребностей самого человека, обращенности к его правам и свободам, к формированию способности преодолевать социальные риски, брать на себя ответственность за собственную судьбу и судьбу общества и государства. Педагогическая наука предпринимает попытки анализа успешной образовательной практики, предлагает алгоритмы профессионального анализа и самоанализа опыта работы педагогов с целью выделения продуктивных идей, методов, организационных форм воспитания, обучения и развития человеческого качества в человеке. Антропологическому подходу в педагогической теории посвящены исследования Л.М. Лузиной о философско-антропологическом подходе, В.И. Максаковой, Г.М. Коджаспировой, Г.Б. Корнетова, В.К. Пичугиной по педагогической антропологии, идеи Р.У. Богдановой, Н.М. Борытко, Н.Е. Щурковой по антропологическому подходу к воспитанию, И.Б. Котовой, Е.Н. Шиянова по философско-гуманистическим основаниям педагогики, идеи В.И. Слободчикова и И.Ф. Исаева об основах психологической антропологии, Л.К. Рахлевской о педагогической антропологии в системе непрерывного образования. Однако продуктивным и устойчивым применение антропологического подхода может стать лишь в том случае, когда выделены индикаторы (указатели) его востребованности для решения определенного типа задач в системе современного научно-педагогического знания и образовательной практики.

Гуманитаризация отечественного образования, изменение образовательных стандартов, объема и состава дисциплин вызвали в России всплеск ин-

новационных поисков отдельных педагогов и педагогических коллективов в области разработки и внедрения в практику образования нового содержания, организационных форм, методов и технологий обучения и воспитания. На основе данного подхода работают учителя-практики (М.Р. Битянова, Т.В. Беглова), действует экспериментальная площадка с темой эксперимента «Антропологический подход к организации духовно-нравственного воспитания обучающихся» в муниципальном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 88 Тракторозаводского района г. Волгограда» при ГАОУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования»; в различных аспектах он представлен в инновационной деятельности педагогов-новаторов Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занкова, В.Ф. Шаталова, О.С. Газмана, В.А. Караковского и др. Исходя из опыта педагогов, осуществляющих педагогический процесс на основе антропологического подхода, учителям следует ставить задачи собственной работы на основе закономерностей развития учащихся, затем осуществлять разработку и подбор соответствующих дидактических материалов (исходя из серьезного анализа собственного предмета – методологического, исторического, этического и экологического аспектов), что позволит учителю понять сверхзадачу и философскую идею собственного курса; затем необходимо подобрать методы, технологии и приемы преподавания, позволяющие решать поставленные задачи развития, и, наконец, следующий шаг состоит в подборе методов и приемов контроля эффективности обучения. Однако подобный сценарий не всегда работает на практике, поскольку не обоснованы принципы применения антропологических идей как концептуальная основа в педагогической теории и практике образования, что делает неэффективным научный прогноз и проектирование инновационной деятельности в образовании.

Все более остро обнаруживаются *противоречия* между:

– научным и эмпирическим инновационным поиском в современной отечественной педагогике и практике образования и неопределенностью класса новых («человекоориентированных») задач, в решении которых наиболее продуктивно применение инструментария антропологического подхода;

– всё более увеличивающимся интересом к антропологическому анализу в современной педагогической теории и практике отечественного образования и невыявленностью индикаторов продуктивного применения инструментария антропологического подхода в исследовании педагогических систем и процессов;

– необходимостью применения антропологического подхода и неразработанностью технологических принципов его применения в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике.

Данные противоречия обусловили **проблему исследования**, которая заключается в необходимости современной научной интерпретации антропологического подхода в отечественной педагогической теории и определении путей его применения в современной инновационной образовательной практике.

ГЛАВА 1

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

В первой главе на основе теоретического анализа философских, психологических и педагогических источников по проблеме выделяются отличия категории «подход» от «парадигмы», «теории» и «концепции». В связи с этим, определяются сущностные характеристики подхода вообще и антропологического в частности. Такие характеристики представлены системой идей, лежащей в основе антропологического подхода, категориальным аппаратом и определённой методической или технологической системой, которая раскрывается в последующих главах диссертационного исследования. Далее анализ функций антропологического подхода помогает определить его структуру в педагогике.

1.1 Становление антропологических идей в зарубежной и отечественной педагогике

Сегодня педагогика как наука о человеке требует пересмотра методологических оснований, так как выходит на новый уровень осмысления проблем развития образования. «Появляется принципиально новое измерение – гуманитарно-антропологическое», как замечает В.И. Слободчиков, «и ставится вопрос о разработке принципиально новой теории образования, и антропологический подход оказывается наиболее продуктивным способом концептуализации социально-гуманитарного знания» [Слободчиков, 2005, с.19].

Создание новой теории образования, по мнению Слободчикова, есть ответ на требование прямого и профессионального обеспечения решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Педагогический процесс как «антропо-практика» выстраивается в пространстве субъективной реальности человека, совместно-распределительной деятельности, со-бытийной общности, рефлексивного сознания [Слободчиков, 2005, с.19-20]. Сильно меняются содержание, формы, методы образования. Так, теперь оно нацелено на всестороннее развитие самобытных индивидуально-

стей, способных к творческому мышлению. Л.П. Разбегаева указывает, что новое содержание антропоцентризма отражает необходимость гармонизации взаимодействия человека и Социума, человека и Природы, человека и Космоса, человека и Человека. Следовательно, рождение постиндустриальной цивилизации связано с главной проблемой – проблемой современного образования [Разбегаева, 2001, с. 65].

Этимологию понятия «образование» предлагает Н.Ф. Голованова, которая указывает, что оно этимологически связано со словом «образ»: образ Божий, человек как его подобие, совершенный образ человека («лик»), его личность. «Образование» – калька с немецкого слова *die Bildung*. Корень «*bild*» обозначает «образ», «нечто неопределенное», суффикс «*ung*» указывает на процессуальность («становление, обретение образа»). Принято считать, что в русский язык это слово пришло благодаря известному журналисту и просветителю второй половины XVIII в. Н.И. Новикову. Некоторые историко-педагогические источники указывают на то, что понятие «*Bildung*» широко использовал в своих сочинениях И.Г. Песталоцци, и переводчики его работ на русский язык применили эту кальку с немецкого. Так или иначе, но понятие «образование» получило широкое распространение в русской педагогической литературе с середины XIX в.

В европейской культуре под влиянием философии рационализма, успехов развития естественнонаучного знания и прогресса техники сформировался свой смысл понятия «образование». Образование понималось как *передача и усвоение образца*, т.е. систематизированного знания, полученного и обоснованного науками, прежде всего естественными. Иными словами, образцы для жизни человека и общества задавала наука.

В современных европейских и североамериканских психолого-педагогических работах для обозначения самого понятия «педагогика» и понятий «образование», «воспитание» используется один термин – «*education*». Значение здесь несет в себе латинский дериват «*educō*», в котором приставка «*e*» («*ex*») указывает на движение изнутри, а корень «*duco*» обозначает «я веду», «я вывожу». Смысл этого понятия явно связан с отражением в англосаксонской культуре архетипа «самости», самосовершенствования, самодвижения на пути к знанию.

На заре становления советской педагогики ее первые теоретики пытались связывать понятие «образование» с гуманистическими идеями всестороннего развития личности. В последующие десятилетия советская педагогическая

наука сузила понятие «образование», и оно обозначало «путь и результат обучения», т.е. имело конкретный дидактический смысл. Именно он глубоко укоренился в массовом педагогическом сознании. Н.Ф. Голованова указывает, что современная педагогическая теория рассматривает, по меньшей мере, четыре аспекта трактовки образования:

- образование как *ценность* (как ценность государственная, общественная, личностная. Только единство этих уровней ценностей создает в реальной жизни необходимую гармонию образовательных потребностей и образовательных возможностей);

- образование как *система* (это определенная, взаимосвязанная иерархия образовательных заведений, отличающихся по уровню и профессиональной направленности: дошкольное, общее, профессиональное, послевузовское профессиональное образование);

- образование как *процесс* (это движение от незнания к знанию, обеспечиваемое взаимодействием педагога и учащегося. Обязательные атрибуты образования как процесса: специально организуемые педагогические цели и прогнозируемые результаты образования, содержание образования, организационные формы, средств, педагогические технологии);

- образование как *результат* (грамотность, компетентность, образованность) [Голованова, 2011, с.12-13].

Сегодня с изменением педагогической парадигмы мы видим иное понимание феномена образования. В.И. Слободчиков отчетливо выявляет три интерпретации феномена современного образования:

«1. *Образование – это сфера общества, самостоятельная форма общественной практики* (система деятельности, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. Такая интерпретация образования определяет место образования *в пространстве социума*. Социально ориентированное образование, с одной стороны обеспечивает целостность общественного организма, а с другой – является мощным ресурсом его исторического развития.

2. *Образование – это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта*, дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования. Данная интерпретация вписывает образование *в пространство культуры*. Культурно-историческая миссия образования заключается в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во вре-

мени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации.

3. *Образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Данная интерпретация – это образование в пространстве человеческой реальности. Антропологическая миссия современного образования – становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию»* [Слободчиков, 2009].

«Современное образование – это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников; *современное образование – это развивающее и развиваемое образование.* Впервые перед образованием во весь рост встает проблема развития **целостного человека** – полноценного развития его физических, психических, социальных и духовных способностей и качеств. Современный ритм и темп человеческой жизни диктует необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека» [Слободчиков, 2009].

Весьма интересны выводы Г.Б. Корнетова о том, что образование, являясь сложным многоаспектным феноменом, может иметь различные интерпретации, среди которых он выделяет *антропологическую*, трактующую образование с точки зрения осуществления человека как телесного, душевного и духовного существа на протяжении всей его жизни в его онтогенетическом развитии в пространстве культуры и социальных отношений [Корнетов, 2014, с.27-28].

В.Л. Бенин указывает, что в эпоху постнеклассической науки усложнилось миропонимание человека в целом, изменились мировоззренческие установки [В.Л. Бенин, 2012, 122-135]. Кроме того, Корнетов подчеркивает, что в нашей стране со второй половины 80-х гг. XX столетия предпринимаются настойчивые попытки наполнить теорию и практику современного образования антропологическим содержанием. Пропагандируется гуманистическая педагогика, ставятся задачи гуманизации и гуманитаризации образования, проектируются личностно-ориентированные технологии и методики обучения и воспитания, возрождается педагогическая антропология, ставится вопрос о включении антропологического принципа в объяснительные схемы педагогики, разрабатывается антропологический подход к постановке и ре-

шению проблем образования. Разрабатывая и исследуя антропологический подход в истории педагогики, Г.Б. Корнетов выделяет в нем ряд концептуальных подходов:

- *антрополого-онтологический подход*. Его конструктивный принцип базируется на признании наличия антропологического основания у любого педагогического феномена. Смысл данного подхода состоит в выявлении и осмыслении этих оснований у педагогических феноменов;
- *антрополого-типологический подход*. Смысл данного подхода в определении антропологических оснований педагогических феноменов прошлого, их систематики и типологии на основе антропологического основания;
- *антрополого-эволюционный подход*. Смысл данного подхода в анализе исторической эволюции педагогических феноменов с точки зрения развития их антропологических характеристик;
- *антрополого-автобиографический подход*. Его суть определяется тем, что с его помощью история образования осмысливается на основе автобиографических источников. Этот подход обращается к личному опыту людей;
- *антрополого-дискурсивный подход*. Этот подход предполагает рассмотрение историко-педагогического процесса в логике антропологически ориентированных дискурсивных практик (В.К. Пичугина) [Корнетов, 2012, с.77-79].

Принято считать, что сциентистская и гуманитарная установки противостоят друг другу. И только в антропологическом подходе они органично сочетаются и взаимодополняют друг друга в решении различных задач. В этом видится уникальность методологического инструментария антропологического подхода.

В нашем исследовании условно также предполагается «деление» антропологического подхода в педагогической теории и в практике образования. В педагогической теории подход – это инструмент исследователя, а в практике образования – это действия, обеспечивающие оптимальные результаты практической деятельности педагога.

В своем исследовании мы основываемся на выводах И.А. Колесниковой о том, что все научно-педагогическое знание фиксируется в трех педагогических парадигмах (*традиционная, гуманистическая и гуманитарная*) и педагогическое исследование предполагает выбор той или иной парадигмы [Колесникова, 1995; 1999]. Существует ряд классификаций педагогических/образовательных парадигм.

Категория «парадигма» в философских источниках трактуется весьма разнообразно, начиная от совокупности научных достижений, признаваемых всем научным сообществом в тот или иной период времени и служащих основой и образцом новых научных исследований; до теории или модели постановки проблем, принятых в качестве образца решения исследовательских задач. В педагогическом словаре, парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) определяется как совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении проблем, определённый набор предписаний (регулятивов). В 90-х гг. XX столетия термин «парадигма» прочно вошел в педагогический обиход и обрел педагогический смысл. Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин считают, что парадигма в педагогике – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач [Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 216; Котова, Шиянов, 1997, с.7]. Г.Б. Корнетов трактует педагогическую парадигму образования как «совокупность устойчивых повторяющихся системообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и их взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм рефлексии» [Корнетов, 2001, с. 35]. Он указывает, что в последнее время педагогическая парадигма или парадигма образования все чаще выступает в качестве обобщающей характеристики множества педагогических теорий и систем, которые концептуально осмысливают определенные базовые модели образования, описывая и интерпретируя их с педагогической точки зрения в качестве модели педагогического процесса [там же, с. 36].

Так, И.А. Колесникова определяет педагогическую парадигму как «характеристику типологических особенностей и смысловых границ существования субъекта педагогической деятельности в пространстве педагогического бытия». Именно парадигмальные границы формируют диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, способов профессионального поведения учителя, меру его мастерства и свободы действий. Здесь трактовка понятия «парадигма» становится методологическим средством, позволяющим дать целостное объяснение многообразию педагогических явлений и процессов [Колесникова, 2001, с.23].

По мнению В.С. Бобрышова к основным функциям парадигмы относятся:

- «парадигма дает набор образцов научного исследования в конкретной области. То есть в процессе формирования той или иной парадигмы ученые не только формулируют некоторые теории или законы, но и решают одну или несколько важных научных проблем. Собственно, их и становится возможным решить только благодаря разработке соответствующей парадигмы, дающей научному миру модель научной деятельности, совокупность норм, критериев, стандартов исследования. Тем самым последующим поколениям ученых и практиков даются образцы того, как нужно решать соответствующего типа проблемы;

- задавая определенное видение исследуемой области, *парадигма очерчивает круг проблем*, имеющих научный смысл и принципиально решаемых. При этом все, что не попадает в этот круг, на данном конкретном этапе не заслуживает внимания или не имеет научной перспективы рассмотрения;

- *парадигма устанавливает допустимые методы решения выявленных и поставленных в повестку дня научных проблем*. Таким образом, она определяет, какие факты могут быть получены в эмпирическом и теоретическом исследовании – не конкретные результаты, но тип фактов» [Бобрышов, 2012, с.43-53].

Парадигмы различаются пониманием целей образования, выбором педагогических средств, характером взаимодействия педагога и воспитанника и др.

Самой древней, по мнению И.А. Колесниковой является традиционная парадигма (парадигма традиции). Для всех традиционных обществ органичным было созерцательное отношение к действительности, глубокое уважение ко всему, существовавшему до человека, в том числе к опыту предшествующих поколений, сложившимся обычаям, достижениям предков. Подобная мировоззренческая установка распространялась и на культуру. В любой народной традиции имплицитно (*неявно, скрытно*) заложено понимание зависимости человека от природных сил, что диктует жесткую логику «естественного» воспитания в рамках гео-этногенеза. Именно поэтому в народной педагогике обучение и воспитание связаны с жизненным укладом (опора на авторитет старших, традиционные способы работы и отдыха, праздники и обряды).

Отдельное место в парадигме традиции занимает религиозное воспитание и обучение. Все великие религии мира породили устойчивые традиции воспитания и обучения. Педагогичность их содержания обусловлена направ-

ленностью на духовное развитие, на дисциплину внутренне и внешней жизни человека [Колесникова, 2001, с.25-26].

Изначально традиционная парадигма, по мнению Н.М. Борытко, давала определенный набор предписаний и норм для взрослых как нужно действовать в процессе воспитания подрастающего поколения (именно воспитания, так как процесс обучения в его современном понимании обозначил себя гораздо позднее). Цель образования – формирование человека с заданными качествами, которые нужны обществу, государству и определяющиеся исходя из интересов общества и государства. В воспитании выделяются умственное, нравственное, физическое, трудовое направления. Преобладают словесные (беседа, лекция), наглядные (пример, демонстрация) и практические (упражнение, соревнование) методы в обучении. Образовательные технологии здесь построены на принципе передачи и воспроизведения учеником готовых образцов деятельности. В педагогическом исследовании преобладают когнитивные методы постижения педагогической реальности (эксперимент, наблюдение, анкетирование, статистические методы), позволяющие получить достоверное знание об условиях, в которых происходит становление человека, но не дают возможности с достаточной степенью полноты понять внутренние процессы его саморазвития. То есть в традиционной парадигме человек как центральная категория антропологического подхода, безусловно, занимает центральное место, но с жестким педагогическим управлением и контролем за деятельностью воспитанника со стороны старшего (общества, государства). Главная задача в данной парадигме – обеспечить воспроизведение, хранение и передачу социокультурных норм общества. Традиционная парадигма основывается на традициях определенного культурно-исторического типа, на менталитете, идеалах того или народа, социума. Традиционное обучение предполагает учителя в качестве субъекта, а ученика в качестве объекта педагогического процесса, что противоречит сущности понимания антропологического подхода. В данном случае речь идет о развитии способностей и возможностей личности, но причем зачастую интересы общества ставятся выше интересов отдельного индивидуума. Здесь антропологические идеи востребованы лишь в плане подчинения человека нормам, а сам человек выступает объектом образования и воспитания [Борытко, 2007, с. 49].

Гуманистическая парадигма, по выводу Н.М. Борытко, ставит человека в центр всех сфер жизни общества. Сократ, Платон, Аристотель в

свое время указывали на процесс воспитания как на один из важнейших факторов становления человека, на важность постижения человеком самого себя, на саморазвитие воспитанника. Ярко обнаруживает себя антропологическая мысль в эпоху Возрождения (Ф. Рабле, Э. Роттердамский, Т. Мор и др.), в Новое время (Я.А. Коменский, Дж. Локк), в эпоху Просвещения (Ж.-Ж. Руссо). В гуманистической парадигме очень ярко себя реализуются антропологические идеи: поскольку образовательные цели ставятся «от человека», в качестве целей образования выступают наиболее полная самореализация человека, раскрытие его природных задатков на основе учета его интересов и способностей. «Источник развития находится в самом развивающемся человеке, как указывалось ранее «человеке в себе». Педагогические поиски ведутся по проблемам самопознания, самоактуализации, самоутверждения, самореализации с использованием методов психодиагностики» [Борытко, 2006, с. 3]. Содержание образования определяется индивидуальными особенностями ребенка, преобладают активные методы обучения. Специфические особенности гуманистической педагогики обозначил Н.И. Кареев, считавший, что «основная цель образования – индивидуальная, а не социальная, а в образовании не должно быть ничего, что ненужно было бы, прежде всего самому индивидууму» [Кареев, 1909, с. 17]. В центр педагогического процесса ставится индивидуальность ребенка, опора на внутреннюю мотивацию учения, на стимулирование познавательного интереса посредством различных видов деятельности (трудовой, эстетической, познавательной и др.), взаимоотношения педагога и ученика строятся на уважении и любви. При этом на педагоге лежит создание гуманистической образовательной среды, условий для развития обучаемого/воспитанника. Поэтому, в рамках гуманистической парадигмы антропологические идеи предполагают, что человек также остается объектом процесса познания и образования, а в образовательном и воспитательном процессах – объектом заботы и опеки.

В настоящее время актуализируется гуманитарная парадигма, где главная характеристика антропологического подхода проявляется во всем многообразии связей и отношений человека с окружающим миром. И.А. Колесникова указывает, что «по мере стремления человечества в ходе воспитания и обучения проникнуть в глубины субъективного мира, и формировалась гуманитарная парадигма, где основной профессионально-педагогической ценностью становится определенный человек – его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. Девиз «познание – сила». В

этой плоскости педагогического бытия приоритеты принадлежат *субъективированному, персонифицированному знанию*, у которого всегда есть автор с его уникальностью, индивидуальным опытом, неповторимостью чувств и отношений [Колесникова, 2001, с.31]. В рамках гуманитарной парадигмы педагогический процесс построен по принципу диалога (полилога) и богат импровизациями.

В центре парадигмы находится человек во всей его целостности. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев различают широкое и узкое понимание термина «гуманитарный». Широкое понимание термина вбирает в себя всю проблематику человека: его общественное бытие, культуру, самого человека. Специальное понимание термина «гуманитарный» связано со знанием собственно человеческого в человеке, с познанием человеческой субъективности. Гуманитарное познание ориентировано на субъектность человека, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. Гуманитарная парадигма в науке представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни, в чем заключена антропологическая мысль [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 88].

Главной характеристикой позиции педагога, как указывает Н.М. Боротко, в гуманитарной парадигме выступает диалогичность; целью же гуманитарности выступает развитие «человеческого качества», того, что составляет истинно человеческую сущность, в его соотнесении с миром ценностей, культуры, человеческих отношений [Боротко, 2007, с. 49]. Гуманитарность педагогического знания в понимании Н.М. Боротко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцовой, основана на признании педагогом права ребенка самому принимать решения относительно своей жизни, судьбы, на выборе стратегии профессионального поведения и деятельности педагога. Поэтому гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе. Здесь педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. И результаты исследования педагогической реальности используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон человека и перспектив их развития [Боротко, Моложавенко, Соловцова, 2005, с. 10].

Исходя из ценностных ориентаций, И.А. Колесникова гуманитарную парадигму характеризует следующим образом. Ее центром становится не уче-

ник, усваивающий готовое знание, а человек, познающий истину. При этом важна не сама истина, а отношение к ней, ибо считается, что нормальной, однозначной истины не существует. Отношения между педагогами и учащимися выстраиваются на принципах диалога, сотрудничества, полилога, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, что соответствует основным антропологическим идеям. В свободном субъект-субъектном взаимодействии участники педагогического процесса обмениваются не только знаниями, но и личностными смыслами. Смысловой уровень педагогического процесса ставит в центр внимания субъектность, внутренний мир ученика, познание мира путем обмена духовными ценностями [Колесникова, 1995, с. 84-89].

Дальнейшие наши рассуждения и исследования строятся в рамках гуманитарной парадигмы, поскольку в ней антропологические идеи раскрываются в наиболее полной мере. Именно гуманитарная методология, т.е. целостная познавательно-рефлексивная парадигма, по мнению С.А. Гончарова, определяющая отношение человека к миру, понимание его смысла и своего места в смысловом пространстве культуры, может дать тот инструментарий (механизмы и практики), который будет способен обеспечить человеку плодотворную самоактуализацию и самореализацию [Фирсова, 2014]. В гуманитарной парадигме мы впервые говорим о человеке как носителе свойств субъектности и субъективности. Субъектность, в понимании И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой, рассматривается как способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразие форм собственной жизнедеятельности. Субъективность выступает как внутреннее начало, организующее контекст субъективной реальности, содержание которой определяют характер и направленность избирательной активности человека [Колесникова, Титова, 2005, с. 50]. Интересно высказывание о субъекте А.В. Брушлинского [1994, с. 4]: «быть субъектом, то есть творцом своей собственной истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды человеческой активности – творческой, нравственной, свободной». То есть человек всегда связан с обществом, но в то же время он и достаточно самостоятелен, «признаётся абсолютная ценность человека как личности с безусловными правами на свободу, саморазвитие» [Там же, с. 23].

Анализ работ Н.М. Боротко, И.А. Колесниковой, И.А. Соловцовой показывает, что наиболее древними и противостоящими друг другу являются традиционная и гуманистическая парадигмы. Гуманитарная парадигма сама выступает как синтезированное знание обеих парадигм, исследуя человеческое в человеке, субъективный и духовный мир, смыслы жизни и личностные ценности. В гуманитарной парадигме через личность и индивидуальность постигается субъект. А.П. Тряпицына указывает на то, что сегодня все больше проявляется антропологическое измерение, выявляя технологии и средства, направленные на осознанное и целенаправленное построение таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им субъектности, и авторство собственных осмысленных действий. В результате педагогика утрачивает черты «гуманитарного голодания», «бездетной педагогики», начинает изучать в педагогическом процессе самоопределение человека, «не вырванного» из контекста его жизненного пути [Тряпицына, 2008, с.84].

Так, из истории педагогики нам известны различные теории воспитания и обучения. К ним относятся теория классно-урочного обучения (представлена концепцией Я.А. Коменского); теория свободного воспитания (представлена концепцией Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстого); теория гуманистического воспитания (представлена концепцией И.Г. Песталоцци); теория народного образования (представлена концепцией К.Д. Ушинского). Однако здесь необходимо сопоставить понятия «теория» и «концепция», ведь зачастую на один и тот же феномен называют то теорией, то концепцией. Главное отличие состоит в том, что концепция всегда *технологична* и предполагает *применение на практике своих теоретических основ* [Фирсова, 2008, с.328].

В современном понимании В.И. Загвязинского, антропология в целом интегрирует знания о человеке, его происхождении, эволюции и современной организации, объединяет естественнонаучные и социально-гуманитарные знания о человеке и среде его жизнедеятельности. Антропология основывается на изучении природы человека и направлена на создание *целостного представления о человеке* на основе использования данных различных наук. Антропология изучает специфику человеческого бытия, отличие способов существования человека и животных. Это отличие многие ученые видят в способности человека возвышаться над биологическими инстинктами и развивать в себе духовные потребности [Загвязинский, 2012, с.33-34].

Нами история становления антропологии рассматривается со следующих позиций [Фирсова, 2010, 114-115]. В 20-х гг. XX в. появляется особое философское направление – философская антропология, представленная М. Шелером, А. Геленом, Г. Плеснером и др. М. Шелер считал, что проблему «что есть человек» может решить философская антропология как всеобъемлющая наука о человеке, его сущности и положении в мире. Центральной проблемой философии Шелера, по мнению Е.Г. Пономарева, является проблема личности, ее духовной природы. В свою очередь, философская антропология распадается на различные течения, среди которых – идеи философии жизни и экзистенциализма. Их общие черты – тезис о бессилии разума и утверждение априорности переживаний. Человеческие чувства (страх, печаль, одиночество и др.) присущи человеку как таковому и составляют суть нашего Я. Однако о необходимости разработки методологических принципов, которые должны сделать антропологию фундаментальной дисциплиной в исследовании человека заговорил Г. Плеснер. К числу этих принципов он относил условие исследования человека ради самого себя и тезис о том, что человек непостижим и неисчерпаем. Таким образом, в начале XX в. в философии осуществлялся своеобразный антропологический поворот – проблема человека стала неотъемлемой частью исследования практически всех философских направлений [Пономарев, 2008, с.53].

В конце XVIII – начале XIX вв. появились труды И. Канта «О педагогике», «Религия в пределах только разума», «Антропология с прагматической точки зрения» и др., где он впервые ввел в обиход философской науки термин «педагогическая антропология», дал жизнь целому направлению в философии и написал ряд работ, посвященных этой теме, в которых разработал свои педагогические идеи, обосновал значимость и необходимость педагогической антропологии для формирования и совершенствования людей при помощи воспитания, обучения и образования.

Кант представлял антропологию как науку, состоящую из двух взаимопроникающих структурных компонентов: физиологической и прагматической. Физиологическая часть должна была ответить на вопрос, что делает из человека природа, а прагматическая, что может сделать из себя сам человек. Кант пришел к выводу, что только воспитание способно изменить человека в лучшую сторону. Именно поэтому он заговорил о необходимости создания педагогической антропологии, предпосылки которой он видел в самой морали, которая зависит от самого человека. Кант рассматривает человека и как

природное, и как свободное существо. Он считал, что человек способен к нравственному самосовершенствованию и ответственен за это. Изменение взглядов и убеждений есть, по Канту, дело самовоспитания. По Канту, человек с момента рождения не является определённым нравственным существом. Он должен развивать свои задатки – то, чем он в себе является, он должен сделать из себя сам. Культура и цивилизация должны быть не источником наслаждений, а той ареной, где человек должен доказывать и испытывать свою свободу.

Рассматривая, становление антропологического подхода в педагогике С.В. Куликова и В.К. Пичугина считают, что необходимо обратиться к феноменологии духа Г. Гегеля, в которой человек рассматривался как таковой, как реальное сущее в истории. Главной задачей «Феноменологии духа» Гегель считал описание целостности сущности человека, всех его возможностей. Так, образовательная антропология неразрывно связала общечеловеческое воспитание с развитием и совершенствованием отдельной личности, описав целостную сущность человека через все человеческие способности (познавательные, аффективные, связанные с действием) [Куликова, Пичугина, 2008, с. 18].

В середине XIX века проблемой антропологического обоснования педагогики начинает заниматься немецкий педагог К. Шмидт. По мнению Г.М. Коджаспировой, антропологическим основанием у Шмидта для применения в воспитании считаются естественные науки, способствующие изучению человека во всех его проявлениях для возможности гармонического развития всех способностей человека, а также его развитие в индивидуальном, национальном и гуманитарном отношении. А это в свою очередь возможно лишь тогда, когда воспитательное воздействие сообразно с потребностями самого воспитуемого [Коджаспирова, 2005, с. 36].

Впервые, как считает В.И. Максакова, собственную философскую концепцию педагогической антропологии в 60-70-е гг. XX в. назвал Отто Больнов. В основе его первой новой философской модели лежит убеждение, что основополагающая особенность человека состоит в способности и потребности воспитывать и быть воспитанником, воспитываться и быть воспитанным. Поэтому человек занимает в мире интегрированную позицию воспитателя и воспитанника. В основе второй модели – убеждение, что воспитание есть фундаментальный способ бытия человека [Максакова, 2004, с.12].

Как указывает А.Н. Джуринский, антропологическим подходом к человеку и воспитанию руководствовался Н.Г. Чернышевский. Он считал человека высшим созданием природы, изменчивым существом, деятельность и воспитание которого обусловлены, прежде всего, социальной средой. Чернышевский считал одним из ведущих свойств человека активность, а важным источником активности – потребность в ней и осознание этой потребности. Отсюда он выводил необходимость воспитания разнообразных познавательных, умственных, эстетических, трудовых и иных потребностей. Таким образом, развитие потребностей – важнейшее условие становления личности.

Н.А. Добролюбов во взглядах на воспитание и образование сходилась со своим единомышленником – Н.Г. Чернышевским. Он стоял на демократической позиции и видел идеал воспитания в удовлетворении естественных стремлений человека. Исходя из принципа антропологизма (человек – «целое, нераздельное существо»), Добролюбов полагал, что умственное, физическое и нравственное воспитание никоим образом не следует обособлять друг от друга. Таким образом, он помещал в центр воспитания заботу о личности ребенка, о ее разностороннем развитии, о подготовке юного человека к активной и счастливой жизни [Джуринский, 2000, с. 286-287].

В основе гуманистической педагогики В.А. Сухомлинского, по мнению В.Г. Рындак, также имеет место применение антропологического подхода. Он указывал на главную цель воспитания – свободное развитие ребенка как активной личности, раскрытие индивидуальности, способностей и интересов, активизировав обучение, придавая ему исследовательский, творческий характер, передавая инициативу учащимся в познавательной деятельности [Рындак, 2012, 72-75]. Кроме того, автор считает, что В.А. Сухомлинский создал целостную педагогическую систему, основывающуюся на субъект-субъектном характере, на признании личности ребенка высшей ценностью процессов воспитания и образования [Рындак, 2008, с157].

Таким образом, мы отмечаем, что педагогическая антропология – это педагогически ориентированная философия. Философская антропология – это фундамент антропологического подхода в современном педагогическом знании. Антропологический подход начинается складываться в философии и теснейшим образом взаимодействует с ней и сегодня. Однако, чтобы наиболее полно его представить в структуре методологического знания, нам необходимо проанализировать категории «подход», «методологический подход», дать определение категории «антропологический подход».

Педагогика как гуманитарная наука и сфера социальной практики, будучи изначально обращенной к человеку, к проблемам его развития, не могла существовать вне антропологического аспекта. Антропологические идеи в различных педагогических исследованиях выступают в качестве принципа, концепции или теории [Фирсова, 2011, с.193-194]. Чтобы определить место антропологических идей в современном педагогическом знании, необходимо остановиться на этих категориях.

«Теория» авторами категориально определяется как «обширная область знаний» [Андреев,1979, с.9]; «концептуальная система знаний» [Рузавин, 1999, с.145], «форма достоверного научного знания» [Новиков, 2006, с.164]; «наиболее развитая форма научного знания» [Кохановский, 1999, с.141]. С одной стороны, В.С. Бобрышов указывает, что теория выступает как средство и индикатор развития педагогического знания и здесь исследователя может интересовать ее природа, место среди других форм научного познания и знания, ее познавательные возможности. С другой стороны, педагогическая теория служит отражением непосредственно достигнутого уровня научного знания в педагогике на том или ином конкретно-историческом этапе ее становления как науки, становления и развития ее отдельных научных направлений и дисциплин. Назначение конкретно-научной теории заключается в интерпретации полученных на предыдущем уровне исследования результатов применения определенных методов исследования. Признавая педагогическую антропологию в качестве подхода, мы заинтересованы в интерпретации полученных данных в результате его применения. Это обусловлено социально-гуманитарной природой педагогического знания, где один и тот же факт может быть противоположно интерпретирован с позиций разных теорий [Бобрышов, 2011, с.54-70].

А.М. Новиков выделяет описательные (эмпирические) теории, т.е. все педагогические, психологические и др. описывающие определенную группу объектов, с обширным эмпирический базисом и решающие задачу упорядочивания относящихся к ним фактов, и математизированные научные теории (физические теории) [Новиков, 2002, с. 53].

Таким образом, строение теории в общем виде может быть представлено следующими элементами, по выводу В.С. Бобрышова:

- *исходный эмпирический базис теории*, с опорой на который создаётся вся конструкция научной теории, содержит основные данные и факты, зафик-

сированные наукой в ходе наблюдений и экспериментов, а также результаты их логико-математической обработки;

- *исходный теоретический базис* – включает основные эмпирические и теоретические понятия, идеи, суждения, постулаты и аксиомы, принципы и законы;

- *идеализированный объект* – теоретическая модель, которая выявляет и описывает в идеализированной форме некоторые существенные свойства, связи и закономерности проявления и поведения систем (например, «коллектив», «урок»);

- *логика теории* (логический аппарат) – содержит совокупность законов, правил и способов для осуществления вывода производных и понятий для доказательства, нацеленного на прояснение структуры и процесса изменения знания;

- *совокупность потенциально допустимых и явных теорем, условий, утверждений и законов*. Это наибольшая по объему часть теории, которая и выполняет ее основные функции (описательная, систематизирующая, объяснительная, методологическая, прогностическая, эвристическая, практическая) [Бобрышов, 2006, с.207; с.222] и составляет основное содержание.

Интересна периодизация становления *педагогической теории*, представленная В.И. Загвязинским и И.Н. Емельяновой, которые выделяют четыре этапа развития педагогической теории.

На первом этапе, носящим донаучный характер опыт образовательно-воспитательной деятельности находился на стадии накопления знаний. Обобщение было результатом первоначального осмысления непосредственно переживаемых ситуаций. Этот опыт предстает перед нами как народная мудрость, служащая педагогической практике «патриархального домашнего обихода»: притчи, отеческие назидания, дидактические стихотворения. Для них была характерна близость с каждодневной жизнью, будничность, образность, конкретность. Являясь высшими завоеваниями человеческого духа, они служили материалом для последующих теорий, играя роль связующего звена между практикой и ее осмыслением. До сих пор наука черпает идеи из неиссякаемой сокровищницы народной мудрости.

На втором этапе начинается теоретическое обобщение педагогического знания. Педагогические идеи получают свое развитие в философских трудах (Сократ, Платон, Аристотель и др.). Философы древности выстраивали целостное представление о мире, которое включало в себя понимание и объяс-

нение общего механизма построения мироздания, социального устройства, роли и места человека в мире. Человек рассматривался целостно как космическое, социальное и биологическое существо.

На третьем этапе педагогика вступила в фазу собственного научного развития. Начиная с трудов В. Ратке, Я.А. Коменского, педагогика заявила о себе как самостоятельная наука. Возникновение педагогической теории произошло и в результате осмысления и обобщения опыта, благодаря появлению инструментария научного познания, целенаправленного, сознательного, планомерного и систематического изучения воспитания и его законов, возникают авторские педагогические теории, которые составили основу классической педагогики: И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, Дж. Локк, К.Д. Ушинский и др.

На четвертом этапе происходит дифференциация педагогического знания. Выделяются основные отрасли педагогики: истории педагогики, теория обучения, теория воспитания, управление школой. Процесс дифференциации педагогического знания продолжается, что приводит к выделению все новых отраслей педагогики: социальная, сравнительная, военная педагогика, этнопедагогика и т.д. процесс дифференциации дополняется интеграцией педагогики с другими науками. Возникают отрасли педагогики как сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и др. [Загвязинский, Емельянова, 2012, с.38-39].

Так же, авторы указывают, что теория может быть представлена как содержательная или как формализованная система. *Теория как содержательная система* представляет собой совокупность научных знаний и фактов, добытых на основе научных исследований и практической деятельности человека. Она обладает признаками полноты и насыщенности фактическим материалом, эмпирическими и экспериментальными фактами, примерам, иллюстрированными данными, развернутыми суждениями, описаниями, доказательствами, ссылками на источники документального и литературного характера. *Теория как формализованная система* – совокупность добытых на основе научных исследований знаний, которые выстраиваются на основе законов и правил формальной логики. Она может быть свернута и представлена в виде формулы, схемы, закона. Поэтому, педагогическая теория больше представляет собой содержательное, а не формализованное знание. В педагогической теории большую роль играет опыт, но педагогический опыт, не освещенный теорией, не может быть творческим. Передается мысль, выве-

денная из опыта, а не сам опыт. Педагог должен проникнуть в сущность явления, он должен изучать не правила, а научные основы.

По мнению Н.К. Сергеева и В.В. Серикова «педагогическая теория может обеспечить целостность представления об образовании человека, лишь обобщив широкий пласт социальных и антропологических знаний» [2013, с.34]. Здесь вспоминаются слова К.Д. Ушинского: «Во всех этих науках излагаются, группируются и отличаются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека... *Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его* тоже во всех отношениях» [Ушинский, 1990, с.14-15]. Продолжая развивать идеи Ушинского, И.А. Сикорский также подчеркивал, что ребенка нужно изучать комплексно [Бобрышов, 2013, 43-53].

При исследовании природы педагогической реальности и порождающей ее педагогической деятельности Н.К. Сергеев и В.В. Сериков обращаются к генезису образовательной практики и условно выделяют следующие фазы (не претендуя на охват всей истории образования).

Тоталитарно-догматическая. Образование ориентировано на «передачу» человеку определенной модели поведения, в основе которого – репродуктивные механизмы воспроизведения образцов действия, мышления, чувственности. Личность обучаемого при этом игнорируется (такова, например, тоталитарная, «средневековая» образовательная модель). Потребности в какой-либо педагогической теории при этом нет. Образовательная деятельность регулируется нормативами, вытекающими из непедagogических источников – религиозных, политических, идеологических догматов. Такая модель организации образования в нашем обществе, лишь недавно освободившемся от политико-идеологического диктата, хорошо знакома.

«Знаниевое» образование, обеспечивающее ориентировку в вещно-предметном мире. Педагогическая теория здесь обосновывает содержание, принципы и методы обучения. Возникший несколько столетий назад такой тип педагогической теории и практики и поныне остается доминирующим. Педагогическая теория здесь рецептурна, нацелена, в основном, на переработку достижений наук в содержание образования. развивается, собственно, не теория, а частные методики, под влиянием которых формируется не целостный педагог, а учитель-предметник.

Образование, развивающее *общекультурный опыт* ребенка, ориентированное не на освоение отвлеченных научных понятий, а на овладение ори-

ентировочными основами общекультурных видов деятельности, в первую очередь, учебной, через которую осваиваются, соответственно, и другие виды деятельности, на развитие когнитивных структур личности, включая мотивационные механизмы. Такому типу образования соответствуют теории и методические системы развивающего обучения (Дж. Бруннер, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин). В силу многообразия моделей интеллектуального развития перед практическими исполнителями такого типа образования впервые встал вопрос о выборе самой теории. В этом случае практика уже не может складываться стихийно, вследствие чего теория впервые начинает выполнять опережающую роль по отношению к практике.

Особо надо выделить образование, целью которого является освоение не готового опыта, а *опыта творческой деятельности*, что уже в процессе образования предполагает решение проблем, занятие исследованиями и социальными проектами. Проблемное обучение в этом смысле не просто один метод, а определенный тип образования.

Личностно ориентированное (личностноцентрическое) образование ориентировано на развитие личностной сферы воспитанников, сущностных механизмов их социокультурной адаптации. Ведущим структурным компонентом содержания образования здесь выступает *целостный личностный опыт* – опробованные механизмы рефлексии, смыслотворчества, нравственно-волевой саморегуляции, которые воспитанник переживает и присваивает при наличии *педагогической поддержки* как качественно новой формы педагогического взаимодействия.

Деятельностное (компетентностное) образование, зародившееся вначале как профессиональное, а затем перешедшее и в сферу общего образования как овладение социальными функциями до уровня их компетентного исполнения. Так, знание становится ценным не само по себе, а как ориентировочная основа соответствующей деятельности. Владение такими базовыми социокультурными видами деятельности означает готовность человека, получившего образование, непосредственно включиться в производственный, культуротворческий процесс, в социальные сферы бытия. Нетрудно увидеть, что каждый последующий вид образования в известной степени включает в себя предыдущие его ступени и, вместе с тем, особым образом трансформирует их, адаптируя к новым образовательным целям и задачам [Сергеев, Сериков, 2013, с.48-50].

Концепция технологична, эмпирична (теория «работает» с идеализированными объектами, а концепция всегда основана на практике), является ядром теории; теория может включать несколько представителей, а концепция всегда авторский вариант.

Концепция в науке – это система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных определяющим замыслом, ведущей идеей. Концепция в педагогике, в понимании Е.В. Бондаревской, – «это основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов» [Бондаревская, Кульневич, 1999, с.216].

Элементами педагогической концепции, как указывает В.С. Бобрышов являются:

- *проблема* образования и воспитания, ставшая предметом целенаправленной рефлексии, а также ее историко-генетический анализ;
- *идеи*, в которых выражается основополагающий замысел концепции;
- *понятия*, через которые вводятся смысловые значения ее базовых концептов, осуществляется ее целостное представление в плане смыслового своеобразия в ряду иных концепций или по отношению к другим формам педагогического знания;
- *принципы*, показывающие направления и логику возможных действий по успешному осуществлению процессов развития, воспитания и образования с целью решения заявленной в концепции проблемы;
- *суждения* о требуемом содержании воспитания и образования и об оптимальных формах и методах их осуществления [Бобрышов, 2006, с. 233].

Концепция, как уточняют М.Н. Колмакова и В.С. Суров «*может носить самостоятельный характер, но, как правило, выступает основным содержанием научной теории*» [Колмакова, Суров, 1988, с. 120].

Вместе с тем, как отмечает В.С. Бобрышов, педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны и совместно отражают структуру, стратегию и логические этапы научного познания и описания педагогической действительности:

- Педагогическая теория является эвристической системой научных знаний высокой степени зрелости, раскрывающих закономерные и существенные, общие и необходимые, внутренние и внешние связи в структуре изучаемой области педагогической действительности; способы объяснения, преобразования и прогнозирования явлений и процессов в предметной области теории.

- Педагогическая концепция представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила их целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований.

Концепция является базисом педагогической теории, ее содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. *Отличие педагогической концепции от педагогической теории заключается в наличии в теории законов и закономерностей и соответственно в их отсутствии в концепции* [Бобрышов, 2006, с.38-39].

Данные теории, о которых говорилось выше, несомненно, относятся к антропологическим. Идеи антропологизации в педагогике, по выводу Г.М. Коджаспировой, как известно, нашли отражение, начиная с концепции Я.А. Коменского. Следуя установившимся в эпоху Возрождения взглядами на человека, он считал человека частью природы и утверждал, что всё в природе, включая и человека, подчинено единым и универсальным законам. Я.А. Коменский мечтал о создании всеобщего естественного метода, который вытекает из природы вещей и основывается на самой человеческой природе. Поэтому, обосновывая свои педагогические положения, он часто прибегал к ссылкам на явления природы и примеры человеческой деятельности. Коменский глубоко проникал в природу процесса обучения [Коджаспирова, 2005, с.22]. По выводу Ф.Ф. Слипченко, Я.А. Коменский был первым педагогом, последовательно обосновавшим принцип природосообразности в воспитании в противовес схоластической школе. Природосообразность означала для него признание природного равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в возможно более полном умственном и нравственном развитии, которое, несомненно, принесет пользу человечеству [Слипченко и др., 2005, с.93]. Природосообразным является обучение и воспитание, которое строится с учётом возрастных особенностей детей, знание законов развития человека как части природы.

Большой вклад в развитие идеи природосообразности, как считает А.И. Пискунов, внёс французский мыслитель Ж.-Ж. Руссо. Он утверждал, что «человек рождается совершенным, но современные общественные условия и существующее воспитание уродуют природу ребёнка» [Пискунов, 1997,

с.41]. Воспитание будет содействовать его развитию только в том случае, если приобретёт естественный, природосообразный характер. Понимание Ж.-Ж. Руссо естественного, природосообразного воспитания отличается от трактовки его Я.А. Коменским. В отличие от чешского педагога Руссо полагал, что воспитывать природосообразно – значит следовать естественному ходу развития природы самого ребёнка. Он требовал тщательного изучения ребёнка, хорошего знания его возрастных и индивидуальных особенностей. Признавая, что человеческая природа является совершенной, Ж.-Ж. Руссо идеализировал природу ребёнка и считал необходимым позаботиться о создании условий, в которых все присущие ему от рождения задатки могли бы беспрепятственно развиваться. Воспитатель не должен навязывать ребёнку свои взгляды и убеждения, готовые нравственные правила, а должен предоставлять ему возможность расти и развиваться свободно, сообразно его природе и по возможности устранять всё то, что этому может помешать, поэтому естественное воспитание – это ещё и свободное воспитание. Руссо призывал с любовью относиться к ребёнку, внимательно изучать его возрастные и индивидуальные особенности, считаться с его потребностями, что отражает одну из идей педагогической антропологии.

Несколько другую трактовку природосообразности представлял И.Г. Песталоцци. Исходя из своей концепции движущих сил развития, он считает воспитание природосообразным, если оно содействует развитию свыше заложенных в природе ребенка потенциальных «внутренних сил». И.Г. Песталоцци отказался считать их неизменными. Целью воспитания он признает развитие этих внутренних сил. При этом необходимо опереться на прирожденное стремление ребенка к деятельности. Поэтому воспитание выступает как деятельность, вызывающая самодеятельность ребенка, воспитание тут – «помощь в самопомощи» [Пискунов, 1997, с.41]. Как указывает Е.И. Зейлигер-Рубинштейн, Песталоцци говорил, что подобно тому, как глаза хотят видеть, уши – слышать и т.д., то и ум хочет мыслить. Задача воспитания заключается в том, чтобы путём правильно составленной системы упражнений содействовать этому развитию. Обеспечить гармоническое развитие ребёнка в полном согласии с его природой Песталоцци рассчитывал посредством разработанной им теории элементарного образования, которая включает физическое, трудовое, нравственное, эстетическое и умственное воспитание (приобретение элементарных знаний), причём все эти стороны воспитания И.Г. Песталоцци считал необходимым осуществлять в тесной

связи и взаимодействии. В основе теории элементарного образования лежит требование начинать воспитание ребёнка с простейших элементов, постепенно и последовательно подходить к более сложному [Зейлигер-Рубинштейн, 1978, с.40].

В представлении Д.О. Лордкипанидзе, К.Д. Ушинский первым среди русских педагогов предпринял попытку суммировать научные знания о человеке, исходя из признания взаимосвязи педагогики с данными антропологических наук. «Человек как предмет воспитания» – так озаглавил свой капитальный педагогический трактат К.Д. Ушинский. Центральным предметом является *человек*, но человек не вообще, а человек именно *как предмет воспитания*. Этим заглавием Ушинский со всей ясностью и полнотой определил, что основным объектом педагогической науки должно являться изучение человека в процессе воспитания с тем, чтобы научно установить закономерности самого же воспитания [Лордкипанидзе, 1954, с.119]. Он считал, что человек должен быть совершенным, физически, умственно и нравственно гармонически развит. Поэтому воспитание Ушинский определял как целеустремленный, сознательный процесс формирования гармонически развитой личности. Впервые термин «педагогическая антропология» вводит К.Д. Ушинский для обозначения *синтезированного знания о человеке в процессе воспитания*, это изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания. В 1868 г. был опубликован первый, а в 1869 г. – второй том его произведения «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Но прежде, Ушинский печатает ряд статей, посвященных особенностям человеческого организма для наилучшего его понимания в отношении к воспитанию. Однако ни педагогику, ни педагогическую антропологию он не рассматривает как науку, но всё же последнюю видел как фундамент для построения искусства воспитания, то есть самой педагогики.

Антропологический подход в этот период предполагал соотнесение любого знания об образовательных и воспитательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека и употреблялся в контексте принципа природосообразности. С деятельности К.Д. Ушинского начинается антропологизация педагогического знания [Фирсова, 2009, с.108].

1.2 Функции антропологического подхода в решении актуальных задач отечественной педагогической теории и образовательной практики

Категория «подход» отражает мировоззренческую позицию и в педагогической литературе подход рассматривается как комплексное педагогическое средство, включающее три основных компонента: основные понятия; принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной деятельности; приемы и методы построения процесса воспитания. В связи с этим подход определяется как ориентация учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающая к использованию определенной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности [Фирсова, 2012, с.15-19].

В интерпретации А.И. Кукуева и В.А. Шевченко, подход – это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующую требованиям принятой образовательной парадигмы. Появление и становление методологических подходов обусловлено потребностями развития производства, науки, техники, общества в целом. Каждому историческому периоду в развитии науки и практики свойственны свои специфические идеалы научного познания, свои подходы к осмыслению и освоению природной и социальной действительности. Изменения в науке вызваны необходимостью поворота педагогической практики к человеку [Кукуев, Шевченко, 2010].

Подход «означает совокупность приёмов, способов (в воздействии на что-кого-нибудь, в изучении чего-нибудь) [1986, с.471]; «совокупность приёмов отношения к кому-чему-нибудь, рассмотрения чего-нибудь или воздействия на кого-что-нибудь» [www.ozhegov.org]. Э.Г. Юдин определяет подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [Юдин, 1997, с.69], И.А. Колесникова, Н.М. Борытко как теоретически обоснованный практический путь реализации тех или иных принципов и комплекса основанных на них идей. Для описания подхода, необходимо:

- выделить *систему идей и принципов*, лежащих в его основе;

- представить *категориально-понятийный аппарат*, образующий в рамках подхода особый контекст описания пространства образования;

- показать определенную *методическую или технологическую систему*, характерную именно для этого подхода [Колесникова, Борытко и др. 2005, с. 42].

Г.К. Селевко определяет подход как методологическую ориентацию учителя или руководителя учреждения, побуждающую к использованию определенной характерной совокупности взаимосвязанных идей, понятий и способов педагогической деятельности. По его мнению, в структуру подхода входят три основных компонента:

- *основные понятия*, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики, выступающие в качестве главного инструмента мыследеятельности;

- *принципы* как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности, оказывающие существенное влияние на отбор содержания, форм и способов организации воспитательного процесса, на построение стиля общения и отношений с учащимися, родителями и коллегами, на выбор критериев оценки результатов воспитательной деятельности;

- *методы и приемы* построения образовательного процесса, которые в наибольшей степени соответствуют избираемой ориентации [Селевко, 2006, с. 69].

Е.Н. Степанов и Л.М. Лузина указывают, что подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента:

- 1) основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной и образовательной практики;

- 2) принципы как исходные положения или главные правила осуществления воспитательной и образовательной деятельности;

- 3) приемы и методы процессов воспитания и обучения [Степанов, Лузина, 2008, с.139-140].

Понимания категории «подход» следует проанализировать с позиции сущности *методологического* подхода. Методология (от греч. *methodos* – путь, способ + *logos* – понятие) – научный способ установления основы, расстановки акцентов смысла понятий; ... это наука, определяющая общее направление развития исследований, его цели, границы, принципы; учение о научном методе познания. По мнению Е.В. Бондаревской, методология в педагогической науке «определяет ту или иную систему принципов, способов

организации, построения теоретической и практической деятельности; учение об основах познания и преобразования педагогической действительности» [Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 55].

Методологический подход И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин определяют «как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования». Понятие подхода применимо к самым различным уровням методологического анализа и, следовательно, включает в себе весьма широкое методологическое содержание. В одних случаях подход полностью исчерпывается стратегическим принципом или их совокупностью, в других – подход подразумевает мировоззренческую позицию, а в-третьих – применение определенного подхода предполагает еще и одновременное применение набора процедур и приемов. При всем многообразии подходов, по мнению авторов, они в целом все-таки должны быть отнесены к уровню философской методологии и уровню общенаучных принципов и процедур познания [Блауберг, Юдин, 1973, с. 74].

В.С. Бобрышов рассматривает методологический подход с позиции историко-педагогического знания. Здесь он задаёт модель авторского видения, понимания и интерпретации явлений, фактов и событий в истории педагогики. Он определяет угол взгляда на логику и этапы развития историко-педагогического процесса, регламентирует отбор и интерпретацию фактологического материала, закладывает аксиологические параметры оценки изучаемых фактов и явлений и т.д. [Бобрышов, 2013, с.35-37]. З.И. Васильева, опираясь на широкий круг философских и историко-педагогических источников, вычленяет существенные стороны антропологического подхода:

- концентрация внимания на человеке как базовой ценности, цели воспитания, целостности с выходом на структуру личности и соотношения отдельных сторон ее развития;
- ориентация на особенности человека, его духовного развития в той или иной педагогической системе или на тех или других этапах исторического процесса;
- конкретизация проблемы развития человека с учетом особенностей становления его интеллектуально-мыслительных, эмоционально-чувственных процессов;
- реализация гуманистической направленности педагогического знания;

- выход на значимость диалога как необходимого и достаточного условия гуманистической направленности воспитательного процесса, представленного в той или иной системе [Васильева, 2005, с. 9].

Таким образом, нами выявлена логика описания антропологического подхода:

- сначала выделить *систему идей*, лежащих в его основе (включая становление данного подхода в педагогике);
- определить его *функции*, которые определяют *структуру* антропологического подхода;
- представить категориально-понятийный аппарат;
- выделить *принципы*, причем, сначала *методологические*, а затем принципы в осуществлении образовательной деятельности (*практические*) [Фирсова, 2012, с.15-19].

В результате анализа философских, психологических и педагогических источников можно сделать вывод, что в педагогике в целом мы встречаем историю становления антропологического подхода в контексте идей педагогической антропологии. Что касается антропологического подхода как методологического подхода, мы можем отнести его к уровню общенаучной методологии, так как он отражает мировоззренческую позицию и основывается на педагогической антропологии, которая в свою очередь берет начало в философской антропологии. К уровню конкретно-научной методологии его отнести нельзя, так как он не является частью какой-либо строгой теории. Превращение подхода в теорию означает очевидный сдвиг в сторону уровня конкретно-научной методологии и в большей степени уровня методики и техники исследования. Антропологический подход особо актуален в гуманитарной парадигме образования, науки в целом, так как гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. В данном случае подход является отражением парадигмы, а парадигма включает в себя теорию и концепцию как ядро этой теории [Фирсова, 2013, с.504-509].

Следовательно, мы выяснили, что «подход» понимается как мировоззренческая позиция исследователя и стратегический принцип (И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин), и связывается с применением набора процедур и приемов для реализации этих принципов (А. Петров).

Н.В. Ипполитова рассматривает понятие методологического подхода с позиций уровней методологии и выделяет три уровня его трактовки:

- *философско-прескриптивный* – совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии);

- *концептуально-дескриптивный* – совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности;

- *процессуально-праксеологический* – совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования) [Ипполитова, 2009, с. 9-15].

Таким образом, в нашем исследовании вслед за А. Петровым [2005, с.46-50] выделим две области применения антропологического подхода:

- *концептуально-теоретическую*. По нашему мнению, концептуально-теоретический уровень находит свое отражение в историко-педагогическом и философском знании. В истории педагогики антропологический подход основывается на положении о необходимости рассмотрения историко-педагогических процессов с точки зрения проблемы человека как предмета воспитания, обращение внимания на структуру личности, процесс развития человека, его особенности, состояние внутреннего мира. Здесь также находит отражение философский уровень методологического знания: идеи, взгляды философов по проблеме, так или иначе связанной с человеком. И так как философский уровень определяет собственно и мировоззренческую позицию исследователя, то отдельно выделять концептуально-дескриптивный уровень мы не будем, а включим его в общую – концептуально-теоретическую область;

- *процессуально-деятельностную* – представляет «адаптацию» идей и концепций к практике образования. На основе идей концептуально-теоретического уровня можно выделить методологические принципы и принципы практические [Фирсова, 2012, с.15-19].

Так, на основе выводов вышеуказанных авторов, мы полагаем, что интерпретация любого методологического подхода может быть представлена данными двумя областями: концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной. Следовательно, любым подходом, не изучив его теоретические основания, невозможно им пользоваться и реализовывать в образовательной практике.

Исследователи С.И. Архангельский, И.Ф. Исаев, П.И. Ставский, указывали на связь функции и структуры объекта, но, в функции больше, чем в структуре отражается природа целого, его специфика, сущность и функция является условием существования структуры. Вывод о том, что только через

систему функций раскрывается сущность объекта, дает нам возможность наиболее полно раскрыть сущность антропологического подхода. Понятие «функция» в современном человекознании многозначно. Функция в педагогическом словаре – это обязанность, круг деятельности, назначение, роль; совокупность действий (операций) [Коджаспирова, 2005, с. 378]. Также функцией называют роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы [Лехтман, 1996, с. 87].

Современная методология образования, по мнению В.Г. Рындак «выполняет два типа функций: выявляет смысл научной деятельности и ее взаимоотношений с другими сферами деятельности, то есть рассматривает науку с точки зрения практики, общества, культуры и человека; решает задачи совершенствования, рационализации научной деятельности» [Рындак, 2011].

З.И. Васильева выделяет существенные функции в познании методологии в целом и переносит их на историко-педагогическое знание. Это системообразующие, объяснительно-оценочные, прогностические функции. Так, с позиций антропологического подхода как методологического основания можно в полной мере понять и представить различные особенности педагогических идей и практики прошлых времен. Здесь может быть реализована *объяснительно-оценочная функция методологии*, позволяющая понять, исходя из общих закономерностей, почему в определенный период в мировой истории выдвигаются на первый план проблемы человека как предмета воспитания, как активного мыслящего субъекта, а в другие исторические периоды, наоборот, всячески подчеркивается подчинение человека идеям своего класса, идеологическим требованиям той эпохи, в которую он живет. Особенно значима *прогностическая функция методологии*, реализуемая на основе антропологического подхода. Она способствует прогнозу и оценке роли и значения данной педагогической системы в развитии, движении теории и практики, ее востребованности или забвении будущими поколениями ученых и практиков в области воспитания [Васильева, 2005, с. 4-9].

Н.В. Ипполитова выделяет следующие функции методологического подхода: *философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую*. *Философско-нормативная* функция предполагает определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской деятельности, что позволяет определить методологическую базу исследования, сформулировать концепцию, теорию.

Реализация *когнитивно-прогностической функции* направлена на организацию изучения объекта исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования. *Конструктивно-праксеологическая функция* предполагает выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого объекта [Ипполитова, 2009, с. 9-15].

В.С. Бобрышов выделяет ряд функций методологических подходов по отношению к исследованию:

- *научно-мировоззренческую функцию*, которая способствует оформлению исследовательских установок ученого на целостное видение объекта, на комплексное соотнесение его с социально-исторической действительностью; активизирует различные уровни методологического анализа, акцентированно воспроизводя науковедческие и мировоззренческие убеждения субъекта познания;

- *функцию концептуализации*, дающую возможность оформиться концептуальной базе исследования, достигнуть её соответствия установившимся в науке традициям и взглядам; обеспечивает формирование общей стратегии исследования в соответствии с принятыми парадигматическими принципами;

- *функцию технологизации*, помогающую достигать научно корректных параметров и характеристик технологической стороны процесса познания; обеспечивает выбор адекватных задачам исследования и его концептуальной базе принципов, средств, способов и приемов изучения объектов [Бобрышов, 2006, с. 16].

Е.В. Яковлев отмечает, что «построение системы функций предполагает выделение так называемой основной функции, центрирующей вокруг себя все остальные и устанавливающей логику их реализации. Данная функция играет роль системообразующего фактора. Поэтому основная функция оказывается связанной со всеми остальными, в то время как связи между не основными функциями не всегда присутствуют» [Яковлев, 2006, с.147].

Так, мы видим, что все авторы, так или иначе, выделяют основные функции подхода, которые сводятся к теоретической, прогностической и практической в разных вариациях их обозначений. Так, мы определили, что антропологический подход в педагогике – это система теоретических положений, ориентированных на человека как предмета познания, выполняющая гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функцию в

педагогическом знании и образовательной практике. Таким образом, нами выделены следующие *функции* антропологического подхода в педагогике [Фирсова, 2013]:

- *гносеологическая функция* (от греч. *gnosis* – знание, *logos* – учение) вообще имеет целью познание окружающей действительности. Исследование антропологического подхода, несомненно, это познание, а научное исследование, по П.В. Копнину, – это познание, непосредственно нацеленное на достижение в мысли результата, нового не только для данного субъекта, но для субъекта вообще [Копнин, 1974, с. 222]. Научное исследование начинается с постановки проблемы, в данном случае проблем и «пробелов» в исследовании антропологического подхода достаточно много. Так, гносеологическая функция здесь реализуется следующим образом: она начинается с постановки проблемы *на основе уже существующего знания*. А для разрешения проблемы необходимо новое знание, имеющее значение факта [там же, с. 226], который используется в гносеологии для обозначения определённой формы человеческого знания. Таким образом, антропологический подход в современном знании выполняет гносеологическую функцию – функцию познания. Е.В. Бондаревская указывает, что гносеологическая функция методологии – это функция перевода основоположений науки в педагогическую теорию и далее – в практику. Она проявляет результативность методологии, представляя философские абстракции в конкретных концепциях, теориях, подходах [Бондаревская, 1999, с.70]. Также на основе гносеологии строится весь учебный процесс, так как учение есть вид специально организованного познания [Коджаспирова, 2005, с.55].

Реализуя данную функцию в педагогическом исследовании, антропологический подход обуславливает выбор теоретико-методологических оснований исследования: в наше случае это гуманитарная парадигма, предполагающая смещение акцентов и логики познания, изменение выбора методологических подходов. Исследователь обращается на философском уровне методологии к философии существования – экзистенциализму, где главным объектом познания является внутренний мир человека: проблема свободы воли и ответственности человека (Ж.-П. Сартр), проблема поиска сути бытия самим человеком (Н. Аббаньяно); личного выбора (М. Хайдеггер), идея движения человека от простого голого бытия к самобытию, к экзистенции (К. Ясперс); к философии культуры как моменте непосредственного бытия человека (Й. Хейзинга); идеи философской герменевтики (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер,

Ф. Шлейермахер) о сущности понимания и интерпретации как методов постижения человеческого бытия. На общенаучном уровне антропологический подход выступает системообразующим в комплексе методологических подходов (гуманитарно-целостного, системного), обуславливая их непротиворечивость.

- *прогностическая функция* даёт возможность выдвижения и обоснования предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов. Б.С. Гершунский указывает, что развитие педагогики как науки представляет собой сложный и противоречивый процесс, имеющий многовековую историю. В основе его лежит обобщение практической деятельности людей в деле подготовки к жизни подрастающих поколений. Но любая целесообразная человеческая деятельность связана с *предвидением* результатов этой деятельности. В повседневной жизни предвидения носят стихийно-эмпирический характер и являются результатом практического опыта человека, аккумулирующего многократно повторяемые, устойчивые явления и процессы окружающей деятельности. На протяжении многих веков именно такой, сугубо эмпирический тип предвидения играл значительную роль в жизни человека, проявляясь в форме разных житейских правил, народных примет и т.п. Вполне естественно, что и в педагогической деятельности в повседневной практике обучения и воспитания педагогу приходилось принимать самые различные решения, основанные исключительно на индивидуальном предвидении последствий подобных решений, на его житейской и профессиональной интуиции, выработанной предшествующим практическим опытом.

По мере развития общества из случайных, отрывочных, эмпирических представлений о деятельности постепенно выделялись научные знания, которые вначале тесно переплетались с религиозными, мифологическими и другими, отнюдь не объективными представлениями человека об окружающем его мире. История развития любой науки, в том числе и педагогики, полна примеров самых разнообразных предвидений и предсказаний, а передовые (для своего времени) ученые всегда рассматривали предвидение в качестве одного из наиболее важных познавательных процессов, органически присущих соответствующей отрасли знания. Так, еще Я.А. Коменский подчеркивал необходимость предвидения в педагогической деятельности, в трудах И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского содержатся множество прогностических идей [Гершунский, 1998, с.216].

Как известно, прогнозирование – процесс разработки прогнозов. Особое значение приобретает междисциплинарный прогностический анализ целеполагания и стандартизации в образовательной деятельности, исследование путей и методов гуманизации и гуманитаризации, дифференциации и др. в сфере образования. Известно, что методологическое знание, независимо от иерархического уровня его рассмотрения, выступает как знание о целостной деятельности в той или иной предметной области, приводящей в конечном счете к оптимальным, наиболее продуктивным результатам. Применительно к антропологическому подходу прогностическими принципами выступают принцип гуманитарности и целостности, предполагающие решение проблемы становления целостного человека во всем многообразии его психофизических, социальных и духовных характеристик, и, соответственно лишь в контексте целостной системы индивидуально-личностных свойств человека можно оценить значение каждого отдельного исследуемого свойства и построить прогноз его развития. Так, поисковый прогноз предполагает определение возможных состояний воспитательных систем или иных феноменов будущего. Он отвечает на вопрос, что вероятнее всего произойдет при условии сохранения существующих тенденций, и строится на определенной шкале возможностей. В данном случае, мы имеем возможность предполагать дальнейшие изменения в образовательной практике в условиях изменения педагогической парадигмы при реализации антропологического подхода.

- *нормативно-праксеологическая функция.* Нами понимается норма, согласно толковому словарю (от лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец) как узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь; установленная мера чего-нибудь [www.tolkslovar.ru].

Исходя из наших выводов, антропологический подход мы понимаем как система основных положений, вытекающих из теории и служащих регулятивом для практики, т.е. для разработки принципов осуществления практической деятельности. Выделение данной функции обусловлено с точки зрения антропологического подхода как методологического регулятива теории и практики образования. По нашему мнению здесь необходимо обозначить, что в теории современного образования (с изменением парадигмы не только образовательной, но и исследовательской) появятся свои принципы, направленные на исследование методологии педагогики. А в практике образования закономерно существуют образовательные (практические) принципы, т.е., принципы деятельности [Фирсова, 2013].

Праксеология – от греч. *praxis* (действие, практика) и лат. *praxeus* (действие, деяние). В буквальном переводе праксеология – это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании, т.е. получение самых общих сведений о том, что человеком *делается*. Так, *праксеологию* И.А. Колесникова понимает как системное знание об общих принципах и способах рациональных (правильных), целесообразных, успешных действиях [Колесникова, 2005, с. 5-6]. Состояние современного образования характеризуется сменой педагогических парадигм, ввиду этого, появляющиеся в современном образовании новые системы, технологии, подходы рожают новое психолого-педагогическое отношение к процессу обучения, которое получило название инновационного. Инновационные процессы – новшество в образовании, введение нового содержания и новых методов, обладающих иными свойствами, связанными с изменением смысловых ориентиров. Среди инновационных педагогических процессов следует выделить следующие: появление авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей и гимназий; осуществление перехода массовой школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания; разработка региональных программ развития образования, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации; активное обновление содержания общего среднего и профессионального образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации; перестройка организационных форм, методов обучения и воспитания с учетом личностно ориентированного и личностно центрированного подхода; переход образовательных учреждений из режима функционирования в режим устойчивого развития; управление качеством образования на диагностической основе; осуществление непрерывного процесса повышения квалификации педагогических кадров; развитие творческой инициативы, профессиональной компетентности и педагогической культуры работников системы образования и т.д. То есть принципы антропологического подхода в образовании связаны с инновационной деятельностью в данной сфере.

Таким образом, ведущая функция антропологического подхода в педагогике – гносеологическая, так как она отражает общемировоззренческое содержание подхода, на ее основе базируется прогностическая функция, обеспечивающая общее стремление человека к познанию окружающей действительности и на этой основе – построение прогнозов (элементов предвидения) ее развития, и далее – нормативно-праксеологическая функция, непосред-

ственно предписывающая нормы действий. Система данных функций обеспечивает методологическую основу теории и практики образования [Фирсова, 2013].

На основе конкретизации функций антропологического подхода, мы приходим к пониманию того, что представленный *подход – это целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющая в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной областях методологии научно-педагогического исследования и практической деятельности педагога.*

Говоря об описании подхода в педагогическом исследовании, мы упоминали, что помимо выделения основных идей и принципов, необходимо определить категориальный аппарат. Но на современном этапе в науке четко такого описания категорий антропологического подхода нет [Фирсова, 2013, 74-79].

«Категории – «рамочные», наиболее общие единицы методологического знания, которые в совокупности необходимы и достаточны для полноты осмысления сущности объекта, изучаемого той или наукой» [Колесникова, 2005, с.17-18]. Г.Б. Корнетов в категориальный аппарат антропологического подхода включает понятия, отражающие человеческую сущность и сферу личностных отношений: *жизнь, свобода, смысл, совесть, достоинство, кризис, пробуждение, риск, трагедия, антропологическое пространство, антропологическое время, самостановление* [Корнетов, 2012].

Л.М. Лузина, Е.Н. Степанов выделяет четыре группы категорий философско-антропологического подхода по модусам способов бытия:

1 группа – понятия, отражающие человеческое бытие как таковое: бытие, бытие в культуре, дух, духовность, духовное бытие, душа, душевность, жизнь, индивид, индивидуальность, кризис, незавершенность, неустойчивые формы бытия, субъект, человек, человеческое бытие и т.д.

2 группа – понятия, отражающие человеческое бытие как самопознание: безмасштабность, внутренний опыт, диалог, диалогическое взаимодействие, истина бытия, переживание, понимающее бытие, постижение, смысл жизни, ценность и т.д.

3 группа – понятия, отражающие человеческое бытие как самоопределение, самовоспитание: воспитание, воспитывающее понимание, личность, не-

завершенность, самовоспитание, самодетерминация, саморазвитие, самореализация, совесть, творчество и т.д.

4 группа – понятия, отражающие человеческое бытие как бытие в Мире: благодарность, встреча, внешний опыт, вера, взаимопонимание, доверие, любовь, надежда, сопереживание, терпимость, трансцендентный и т.д. [Степанов, Лузина, 2008, с. 188].

Исследователи Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова, А.Н. Орлов выделили ряд понятий, раскрывающих сущность человека как био-психо-социо-культурной системы и «предмета воспитания»: человек, личность, воспитание, образование, развитие, деятельность, сознание, язык (речь), культура, образовательная среда, свобода [Калачев, Куликова, Орлов, 2009, с.99-100].

С целью общей характеристики содержательного наполнения категорий необходимо остановиться на основных: *человек, личность, индивидуальность, субъект* [Фирсова, 2013, 74-79].

В Энциклопедии по истории философии «человек» определяется как фундаментальная категория философии, являющаяся смысловым центром практически любой философской системы. Сложность философского определения человека состоит в невозможности однозначного подведения его под какое-либо более широкое родовое понятие (например, природа, Бог или общество), поскольку человек – это всегда одновременно микрокосм, микрокосмос и микросоциум. Тем самым философское постижение человека всегда разворачивается не просто через реконструкцию его сущностных характеристик, но через осмысление его бытия в мире, человеческого мира, где "Человек – это в известном смысле все" (Шелер). Конкретный Человек – это практически всегда исключение из общего правила, *уникальная целостность* [www.terme.ru].

В понимании С.А.Лебедева [www.terme.ru] «человек» – био-социо-культурно-экзистенциальное существо. Все указанные измерения человека необходимы и достаточны, чтобы полностью задать сущность человека и выделить его из мира других элементов бытия. Сущность человека Р.М. Асадулин, Ф.Ш. Терегулов также понимают в его биосоциальной природе, в его сознании и интеллекте [2012, с.122-135; 2014, с.24-35].

Л.М.Лузина человека рассматривает с двух позиций: философско-атеистической и православно-антропологической. С точки зрения философско-атеистического подхода, человек есть субъект исторического процесса, развития материальной и духовной культуры на Земле, биосоциальное суще-

ство (представитель вида Homo Sapiens), генетически связанное с другими формами жизни, выделившееся из них благодаря способности: производить орудия труда; обладать членораздельной речью; мышлением и сознанием; нравственно-эстетическими качествами. С позиции православно-антропологического подхода, «селовек» или «словека» (славяно-русское название человека) – существо словесное, собственно-мыслящее,мыслеживущее. Человек – высшее из существующих в видимом мире материальное существо, сотворенное по образу и подобию Божию, наделенное бессмертной душой, разумом, волей, способностью к творчеству и Богообщению. Человек соединяет в себе три начала: дух, душа и тело. Как существо он принадлежит двум мирам: душа и тело природны, дух сверхприроден. Трехчленное «устройство» человека определяет его развитие и характер жизнедеятельности. Каждая из трех составляющих имеет свои потенциальные возможности. Тело – средство материального передвижения и практической деятельности; дух привносит в тело духовно-нравственные начала; душа соединяет дух и тело и позволяет реализовываться в материальном мире духовным началам человека, дает возможность развития по индивидуальному плану. *При условии целостности этих сил под главенством духа, человек развивается гармонично* [Лузина, 2003, с.6, 58-59].

Человек, по мнению В.М. Полонского, – уникальный биологический вид Homo sapiens, возникший более 40 тыс. лет назад в результате антропосоциогенеза. Субъект исторической деятельности и культуры, обладающий сознанием и разумом. Биологическое и социальное в человеке находятся в диалектическом единстве и взаимопроникновении. Человек выступает и может рассматриваться в разных ролях: как индивид, как индивидуальность, характеризующие его отличие от других людей; как субъект, производящий изменения в самом себе, природе и других людях; как личность, субъект отношений (к себе, другим людям, окружающему миру) и сознательной деятельности [Полонский, 2004, с.37].

Отдельные представители человечества обозначаются понятием «индивид». Для установления соотношения между категориями «человек» – «индивид» – «личность» можно использовать две логические формулы: человек рождается, личностью он становится; каждая личность – человек, но не каждый человек – личность.

Личность – человеческий индивид в совокупности неповторимых врожденных и приобретенных качеств. Понятие происходит от слова «лич-

на». Термин человек – «высшая ступень биологической эволюции, элемент живой природы», «...элемент социальной жизни, субъект социальной действительности, которую составляют взаимодействующие между собой люди», «...сплав социального и биологического, он имеет биосоциальную природу. Биосоциальность создает целостность человека» [Словарь – справочник по социальной работе, 1997, с.148].

В понимании Г.М. Коджаспировой, «личность – это социальная сторона, социальное качество в человеке; интегральное понятие, характеризующее человека в качестве объекта и субъекта биосоциальных отношений и объединяющее в нем общечеловеческое, социально-специфическое и индивидуально-неповторимое; как конкретный человек, представитель определенных социальных общностей (нация, класс, коллектив и др.), занимающийся определенными видами деятельности, осознающий свое отношение к окружающей среде и имеющий свои индивидуальные особенности; а также как субъект социальных отношений и сознательной деятельности, носитель психосоциальных свойств человека; прижизненно формирующаяся индивидуально своеобразная совокупность психофизиологических систем – черт личности, которыми определяются своеобразные для данного человека мышление и поведение» [Коджаспирова, 2005, с.160]. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации, а индивидуальность автор определяет как «интегральное свойство личности, совокупность индивидуально-психических особенностей, делающих ее уникальной, неповторимой» [там же, с.100].

Личность же в определении В.М. Полонского, – социальная характеристика конкретного человека как субъекта социальных отношений и сознательной деятельности, свободно и ответственно определяющего свою позицию среди других. Характеризуется устойчивостью мотивов поведения и практических действий, интересов, склонностей, определенным мировоззрением, направляющих ее деятельность, относительно независимую от текущих ситуаций. Процесс развития личности, ее вхождения и интеграции в новую социальную среду в самом общем виде можно представить как адаптацию и усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и формами деятельности; индивидуализацию личности, стремление к максимальной персонализации, поискам средств и способов обозначения своей индивидуальности; интеграцию личности, стремление

быть представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общества [Полонский, 2004, с.37].

Личность в Философском энциклопедическом словаре [1983, dic.academic.ru] общежитейский и научный термин, обозначающий: 1) человеческого индивида как субъекта отношений и сознательной деятельности (*лицо, в широком смысле слова*) или 2) устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена того или иного общества или общности. Хотя эти два понятия – лицо как целостность человека (*лат. persona*) и личность как его социальный и психологический облик (*лат. personalitas*) – терминологически вполне различимы, они употребляются иногда как синонимы. В своём *первоначальном* значении слово «личность» обозначало маску, роль, исполнявшуюся актёром в греч. театре (*ср. рус. «личина»*), личность вне общины или полиса для древнегреческой философии так же нереальна, как биологический орган, оторванный от целого организма. В общей психологии под личностью чаще всего подразумевается некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающие его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

В Философской энциклопедии под ред. Ф.В. Константинова [1960–1970, dic.academic.ru] личность – человеческий индивид как продукт общественного развития, субъект труда, общения и познания, детерминированный конкретно-историческими условиями жизни общества. Понятие личности следует отличать от понятий индивида и индивидуальности. Понятие "человеческий индивид" обозначает лишь принадлежность к человеческому роду и не включает конкретных социальных или психологических характеристик. Понятие индивидуальность, которым оперирует психология, обозначает совокупность унаследованных и выработанных в процессе онтогенеза физических и психических особенностей, отличающих данного индивида от всех остальных. Понятие личность обозначает *целостного человека* в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций (ролей). В теории личности ясно проявляется противоположность материализма и идеализма. С точки зрения идеализма, личность – духовное существо, автономно творящее историю. С точки зрения исторического материализма, личность – продукт общественного развития, она является субъектом общественных отношений не изолированно, сама по себе, а лишь как часть социального коллектива (сословия, класса, нации, общества в целом). Человек не

рождается личностью, а становится ею, и этот процесс социален как в фило-, так и в онтогенезе.

В Новой философской энциклопедии В.С. Стёпин [2001, dic.academic.ru] указывает, что личность – это понятие в европейских языках обозначается словами, происходящими от латинского *persona*: *person* (англ.), *die Person* (нем.), *personne* (франц.), *persona* (итал.). В классической латыни это слово обозначало прежде всего “маску” (ср. рус. “личина”) – слепок с лица предка, ритуальную маску и театральную, исполняющую роль резонатора, служащего для усиления звука голоса, в результате чего возникла традиция возводить это слово к глаголу *personare* – “громко звучать” (несостоятельная из-за различного количества гласного “о” в этих двух словах). В Средние века это слово интерпретировали как “звучать через себя” (*per se sonare*) – персоной, таким образом, является тот, кто обладает собственным голосом. Другая популярная в Средние века этимологизация, ложно приписываемая Исидору Севильскому, – *per se una* (единая сама по себе). Современные исследователи возводят это слово к этрусскому *fersu* (маска), по-видимому, восходящему к греческому *πρόσωπον* (лицо, передняя часть, маска).

При всем разнообразии теоретических подходов к изучению личности именно *многомерность личности признается ее сущностью. Человек выступает здесь в своей целостности*: 1) как участник историко-эволюционного процесса, носитель социальных ролей и программ социотипичного поведения, субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого им осуществляется преобразование природы, общества и самого себя; 2) как диалогичное и деятельностное существо, сущность которого порождается, преобразуется и отстаивается в совместном существовании с другими людьми; 3) как субъект свободного, ответственного, целенаправленного поведения, выступающий в восприятии других людей и в своем собственном в качестве ценности и обладающий относительно автономной, устойчивой, целостной системой многообразных, самобытных и неповторимых индивидуальных качеств.

Индивидуальность в Философском энциклопедическом словаре [2010, dic.academic.ru]: 1) своеобразие, совокупность качеств и отличительных свойств, выражающих сущность особенного, отдельного индивида; не точно употребляется для обозначения отдельной *личности*, в противоположность неразличимой массе людей (каждый из которых, однако, имеет собственную индивидуальность). 2) В отличие от личности специфическое,

неповторимое в индивиде. Индивидуальность как таковая имеет идеальный ценностный характер, то есть индивидуальная ценность независима от реальной личности.

В Новой философской энциклопедии под ред. В. С. Стёпина [2001, dic.academic.ru] индивидуальность – неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека. В самом общем плане индивидуальность есть особенное, характеризующее данную единичность в ее качествах, отличиях; противопоставляется типичному как общему, присущему всем элементам данного класса или значительной части их. В зависимости от научной сферы понятие индивидуальности получает разный смысл: в биологии индивидуальность характеризует специфические черты данной особи, данного организма, заключающиеся в своеобразии сочетания наследственных и приобретенных свойств; в психологии проблема индивидуальности связана с целостной характеристикой отдельного человека в самобытном многообразии его свойств (темперамента, характера и т. п.).

Л.М.Лузина индивидуальность понимает как уникальное, неповторимое своеобразие личности, совокупность только ей присущих индивидуально-психических особенностей проявляющихся в специфике темперамента, характера, интересов, интеллекта, потребностей и анатомических способностей. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются, полностью раскрываются в процессе воспитания. Личность в понимании автора – «это человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой» [2003, с.6, 58-59].

Индивидуальность в словаре философских терминов [В.Г.Кузнецов, 2004, с.196] – совокупность качеств, присущих данному человеку, отличающих его от других. Индивидуальность человека проявляется как в физических, так и в социальных характеристиках. Развитие личности предполагает возрастание степени индивидуальности. Но в индивидуальности личности особые качества соотносятся с родовыми характеристиками человека, исторически развитыми потребностями, культурными ценностями и т.д. В практическом плане достижение желательной степени развития индивидуальности связано с обеспечением общественных условий для самовыражения личности, разви-

тием ее собственных талантов и достижением гармонии в ее отношениях с другими людьми.

Субъект, по В.Г.Кузнецову (от лат. *subjectus* – лежащий под, подверженный; от *sub* – под и *iacio* – бросаю, кладу в основание) – 1) логический термин, относящийся к структуре суждения и обозначающий то, о чем идет речь, что составляет предмет высказывания; 2) истинносущее, субстанция вещи; 3) источник предметно-практической и познавательной активности, направленной на объект [Кузнецов, 2004, с.553].

Г.М. Коджаспирова понимает субъект как (от лат. *subjectum* – подлежащее) – носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом. Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Субъект есть целеполагающее, целостное, свободное, развивающееся существо [Коджаспирова, 2005, с.328].

Н.М. Борытко указывает, что субъект – не нечто пассивное, только воспринимающее воздействия извне и перерабатывающее их способом, производным от его «природы», а носитель активности. Субъект – это самоутверждающаяся индивидуальность. Если личность и индивидуальность – это два способа бытия в обществе, то субъектность автору представляется как единство этих двух аспектов [Борытко, 2001, с.15].

Таким образом, нами определено, что категория «человек» более объемная, несет в себе высокую степень обобщения. Это основная категория антропологического подхода. «Человек» тесно связан с понятиями «личность», «индивидуальность», «субъект». Так, человек – это высшее материальное существо, некая уникальная целостность, личность же просматривается как социальная характеристика, как целостный человек в единстве индивидуальных особенностей, а индивидуальность состоит из совокупности неповторимых, специфических качеств человека.

Человеческий индивид – это человек, принадлежащий к роду человеческому (без социальных и биологических характеристик); индивидуальность несет в себе приобретенные (унаследованные) отличительные черты (особенности), своеобразие отдельного человека; личность же представляется как «союз» индивида и индивидуальности, личность – это целостный человек. Развитие индивидуальности прямо пропорционально развитию личности. Причем субъект уже предстает как носитель активности, как самоутверждающаяся индивидуальность. Данные категории антропологического подхода

можно представить цепочкой в виде: человек – личность (как человеческий индивид) – индивидуальность – субъект [Фирсова, 2013].

Таким образом, мы уточнили своеобразие антропологического подхода как методологического подхода в педагогике. Выявленные функции и структура данного подхода в научном знании позволяют решить проблему определения места и значения антропологического подхода в педагогике. Так, к сущностным характеристикам антропологического подхода относятся: его *структура* (две области его рассмотрения), *функции*, *категориальный аппарат*. На основании выявленных функций было дано определение категории «антропологический подход» [Фирсова, 2012, с.15-19].

Современное научное понимание антропологического подхода как методологического регулятива педагогической теории и образовательной практики заключается в том, что это целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющая в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной областях методологии научно-педагогического исследования и практической деятельности педагога.

Антропологический подход актуален в гуманитарной парадигме образования, в педагогической науке, так как гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. В данном случае подход является отражением парадигмы, а парадигма включает в себя теорию и концепцию как ядро теории.

Теоретический анализ антропологического подхода позволил выделить в его структуре *две области его изучения*:

- *концептуально-теоретическая* находит свое отражение в историко-педагогическом знании, так как рассматривает становления и развития антропологического подхода.
- *процессуально-деятельностная* – представляет «адаптацию» идей и концепций к практике образования и выделяет методологические принципы и принципы практические на основе идей концептуально-теоретической области.

Функциями антропологического подхода в педагогическом исследовании выступают:

- *гносеологическая* – антропологический подход как теория познания;
- *прогностическая* – даёт возможность выдвижения и обоснования предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов;
- *нормативно-праксеологическая* – это деятельность по реализации антропологического подхода в преобразовании образовательного процесса.

Анализируя категориальный аппарат антропологического подхода, категория «человек» более объемная, несет в себе высокую степень обобщения. Это основная категория антропологического подхода. «Человек» тесно связан с понятиями «личность», «индивидуальность», «субъект». Так, человек – это высшее материальное существо, некая уникальная целостность, личность же просматривается как социальная характеристика, как целостный человек в единстве индивидуальных особенностей, а индивидуальность состоит из совокупности неповторимых, специфических качеств человека. Человеческий индивид – это человек, принадлежащий к роду человеческому (без социальных и биологических характеристик); индивидуальность несет в себе приобретенные (унаследованные) отличительные черты (особенности), своеобразие отдельного человека; личность же представляется как «союз» индивида и индивидуальности, личность – это целостный человек. Развитие индивидуальности прямо пропорционально развитию личности. Причем субъект уже предстает как носитель активности, как самоутверждающаяся индивидуальность. Данные категории антропологического подхода можно представить цепочкой в виде: человек – личность (как человеческий индивид) – индивидуальность – субъект.

Таким образом, к сущностным характеристикам антропологического подхода относятся: его *структура* (две области его рассмотрения), *категориальный аппарат* и *функции* в педагогическом исследовании [Фирсова, 2012, с.15-19; 2013, с.74-79].

ГЛАВА 2

ИНДИКАТОРЫ ПРОДУКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Во второй главе рассматриваются взгляды зарубежных и отечественных ученых на феномен педагогической антропологии и антропологического подхода, дается анализ существующих идей и концепций антропологического подхода, выделяются его индикаторы.

2.1 Специфика антропологического подхода в решении задач научно-педагогического исследования и инновационной образовательной практики

Рассматривая историю становления антропологического подхода, особую роль сыграли немецкие ученые начала XX века, так необходимо остановиться на антропологических идеях Г. Ноля, где он впервые связывает антропологию не только с философией, но и с вопросами воспитания и образования. В 1928 г. вышел его труд «Педагогическое человековедение», где Ноль говорит о том, что педагогическая антропология должна служить в качестве теории педагогической деятельности. Воспитание понималось им как изначально присущий человеческому бытию атрибут и выводилось из специфики человеческого существования, из природы самого воспитуемого. Он полагал человека пластичным существом, способным к саморазвитию, к осуществлению поиска своего признания в процессе воспитания. Воспитатель только тогда сможет обеспечить развитие задатков, способностей воспитанника, когда он будет обеспечен надежным инструментарием, взятым из различных наук о человеке. Так, Г. Ноль заложил основы и наметил принципы антропологического подхода к образованию человека [Огурцов, 2002].

Так, вслед за Г. Нолем начинают разрабатываться направления исследований по различным аспектам антропологического подхода. Так, выделяют трансценденталистское направление в педагогической антропологии (К.Х. Дикопп), герменевтико-феноменологическое (О.Ф. Больнов, М.Я. Ланге-

вельд, В. Лох), интегративное направление (Г. Рот, Й. Дерболов), биологически ориентированное направление педагогической антропологии (М. Лидтке).

К.Х. Дикопп считал, что воспитание и образование необходимо для становления человека как человека, а педагогическая антропология должна помочь осмыслить положение человека в социальных структурах, причем фундаментальной структурой человеческого бытия является понимание им самого себя. Педагогическая антропология, по мнению Дикоппа, выполняет функцию ориентира для педагогической деятельности, для признания законности целей воспитания и образования, для реализации теории и практики образования. В зависимости от целей воспитания и образования выделяются четыре подхода:

- 1) личностно-ориентированный подход;
- 2) феноменологический подход;
- 3) социально-соотнесенный подход;
- 4) интегративно-научный подход.

Эти подходы базируются на различных философских предпосылках и по-разному решают проблему законности воспитательной деятельности, формулируя различные цели воспитания и образования. Сам Дикопп придерживался личностно-ориентированной педагогической теории и практики [Пономарев, 2008, с.174]. Дикопп указывал на то, процессы образования и воспитания невозможны без нормативного знания, вытекающего из антропологического подхода.

Суть феноменологического подхода О.Ф. Больнова заключается в факте взаимодействия между феноменами образования и способом жизни человека (его экзистенцией). Антропологический способ рассмотрения предполагает осознание безосновности человеческой жизни, которая никогда не может быть полностью постигнута ни одной концепцией человека. Больнов обращает внимание на изменения в образе человека, произошедшие на протяжении XX века. Если в 20-30-х годах образ человека был наполнен оптимизмом и верой в его творческие силы, то в последующем этот образ человека был утрачен, в человеке стали усматривать демоническое, злое существо. Отмечая важность взаимодействия между экзистенциалистской философией и педагогикой, Больнов специально останавливается на трех проблемах педагогики, которую он называет экзистенциальной – наставление, встреча и обязательство. По его словам, экзистенциальная философия не дает каких-либо

окончательных ответов, а лишь выявляет трудности современной ситуации, а выдвигаемый им проект «экзистенциальной педагогики», или педагогической антропологии, значим для прояснения экзистенциальных сфер существования человека, его различных пластов, где используются различные методы воспитания и образования [Огурцов, 2002]. Так, антропология является ключом для любой педагогической системы, любая система образования основывается на определении воспитания и целей образования, которые формулируются философской антропологией.

Феноменология В. Лоха заключается в исследовании жизни человека с точки зрения ее воспитательного содержания и педагогические действия, рассмотренные под углом зрения формирования человека. Педагогическое измерение жизни человека должно выявить антропологические основания воспитания и образования. Тем самым педагогическая антропология как самостоятельная область исследований является общей наукой о человеке, рассмотренного под углом зрения образования и воспитания, наукой об обусловленности воспитания и образования и о наиболее типических ситуациях истории жизни человека. Педагогика должна проанализировать человека в модусе «возможного» и задаться вопросом об условиях и границах способности человека к образованию.

В. Лох педагогическую антропологию рассматривает центральным феноменом, а исследование этого феномена как решающую проблемы педагогической антропологии. Предметом педагогической антропологии является феномен человеческой способности к обучению и образованию в ходе жизни человека. Изучение развертывания ступеней жизненно-необходимых способностей и есть исследование автобиографической компетенции, которые представляют собой возможности вступать во взаимодействие с миром и осуществлять определенные действия. «В ходе развития личности формируется компетенция специфического комплекса влечений и способов действия, эмоций и интеллекта, воли и способностей, социальных и культурных навыков. Ряд автобиографических компетенции составляют ступени самоосуществления и развития Я в ходе человеческой жизни. Они одновременно оказываются ступенями аккультурации, социализации, персонализации и организации субъекта как выразителя определенного способа жизни» [Loch W., 1980, S.189].

Педагогическая антропология позволяет ответить на два вопроса: в какой форме обнаруживает себя воспитание в отдельных феноменах человеческой

жизни и, каким способом воспитание обусловлено различными человеческими феноменами. Ответы на эти вопросы предполагают критический анализ отдельных наук о человеке.

Интегративное направление Г. Рота предполагает, что развитие философской антропологии привело к постановке проблем педагогики и к обоснованию педагогики. Человек понимается им как существо, которое вынуждено вновь и вновь определять самого себя, и человек – это не только то, кем он уже является, но и то, кем он сам себя делает и создает. Человек оказывается существом, которое принципиально зависит от самоинтерпретации и самосознания. Этот тезис философской антропологии означает, что человек зависит от воспитания и образования [Огурцов, с.101]. Г. Рот обращает внимание на то, что человек должен быть взят в целостности его проявлений и способностей, что человек – открытое существо. Автор указывает на связь и взаимовлияние философской и педагогической антропологии: «философская антропология в большинстве случаев не принимает во внимание, что человек начинает свою жизнь как ребенок» [Roth, 1966, s.4], а педагогическая антропология должна исследовать проблемы воспитуемости человека и свободы его решений. Важнейшим понятием педагогической антропологии является понятие потребности человека. Он стремится сопоставить традиционные цели и идеалы образования с результатами эмпирических исследований гуманитарных наук, в том числе психологии, биологии, социологии. Педагогическая антропология, отождествляемая им вообще с педагогикой, должна разработать свое понимание становления и развития человека в споре с иными науками о человеке. Хотя педагогическую антропологию Рот характеризует как интегральную науку, все же базируется она на эмпирическом базисе и по своей сути является эмпирической [Огурцов, 2002].

По мнению Й. Дерболава, основание педагогики есть антропологическое знание как единство различных наук о человеке, совпадает с учением о становлении Я и является теорией индивидуального самоосуществления. «Человек, достигая определенных целей, раздвигает горизонт своих целей и достигает зрелого состояния человечности» [Огурцов, 2002, с.105].

М. Лидтке определяет педагогическую антропологию как частную научную дисциплину о человеке, интегрирующую результаты других наук под углом зрения педагогики, «все современные состояния органических и культурных феноменов развиваются в ходе весьма длительных процессов из своих преступлений» [Leidtke M., 1980, S. 179]. Теория эволюции дает возмож-

ность осмыслить историчность человека и его отношения к миру, поскольку все феномены его жизни возникают в процессе эволюции. А.П. Огурцов указывает, что «филогенетический подход занимает центральное место в концепции педагогической антропологии Лидтке, потому что эволюция – центральное понятие и ключ для понимания человека и роли воспитания и образования в его жизни. Поэтому педагогическая антропология в версии Лидтке – это биологически ориентированная педагогика и антропология» [Огурцов, 2002, с.106].

М. Лидтке выделяя три задачи педагогической антропологии: выработка антропологических данных и их оценка под углом зрения воспитания и науки о воспитании; определение целей воспитания и образования; уяснение того вклада, который вносит педагогика в общую антропологию, указывает на антропологические детерминанты как факторы, определяющие фенотип человека. Это и эндогенные факторы: географическое положение, климат, общественная среда; и факторы социализации. Вся их совокупность является источником педагогической антропологии.

Рассматривая антропологический подход с позиций гуманитарной парадигмы образования, чрезвычайно важными становятся положения экзистенциальной педагогики на человека и его воспитание. А.М. Каримский отмечает, что «учащийся как личность находится в процессе становления, осознания своего внутреннего существования, своей свободы и требует сугубо индивидуального отношения» [Каримский, 1967, с.128]. По мнению О.В. Новаковой, «экзистенция предполагает наличие чувства собственного достоинства, уверенности в себе и самосознания. Соответственно раскрытие этих качеств является непременным условием воспитания будущего человека. Функция воспитания, согласно экзистенциализму, состоит в том, чтобы способствовать полному проявлению сущности человека, облегчить его самобытие. Воспитание интерпретируется как некоторое вспомогательное средство человеческого бытия [Новакова, 2002].

По Н.Е. Воробьеву, «...подлинное воспитание основывается на самовоспитании и самообразовании и должно примыкать к ним. Отсюда вытекают два педагогических требования: продолжение самообразования и сохранение уверенности в себе» [Воробьев, 2002, с.55].

«Адекватными воспитательными средствами должны пробуждаться и развиваться не только интеллектуальные, но и эмоциональные и волевые силы. Если интеллектуальному развитию способствуют зрительное восприятие,

обучение, инструкция, то пробуждению и развитию характера и силы воли – переживание. К целостному раскрытию всех сил могут вести не всегда научные пути, так как жизни нельзя научить, жизнь можно пробудить» [Prohaska, 1955, s.115].

В образовании выделяются экзистенциальные признаки: опора на поддержку самосознания молодого человека, находящегося в процессе становления; понимание и помощь как основных его возможностей; повышение результатов; целостные формы обучения, направленные на бытие человека [Elschenbreich, 1960,14-18].

Н.Е. Воробьев указывает на основные положения экзистенциальной философии, имеющие большое значение для педагогической теории, так как отдает приоритет личности человека, человек является самоценной и неповторимой личностью, высшей ценностью, так обнаруживая взаимосвязь антропологического подхода с экзистенциальным. В соответствии с этим экзистенциальная педагогика:

- побуждает к самобытию, самоосуществлению. Утверждает то, что здоровое духовное стремление к самосохранению питает настоящее чувство свободы и бережет личные ценности от гибели. К ценностям экзистенциализм относит не только интеллектуальные, но и волевые и эмоциональные силы;
- видит назначение педагогики в том, чтобы помочь становящемуся человеку полностью раскрыть свою человеческую экзистенцию, а функцию учителя в стимулировании роста личности учащегося;
- отвергает коллективизм. Однако обращает внимание на опасность обособления в эгоизм и враждебное отношение к другим. Этика экзистенциализма глубоко индивидуалистична. Высшая моральность связана с чувством свободы, низшая – с подчинением стандартам;
- подвергает критике рациональное мышление, так как оно исходит из принципа противоположности субъекта и объекта. В результате вся действительность, в том числе и человек, предстает перед рационалистами только как объект научного исследования и практического манипулирования. Исходя из гуманистических принципов, бытийное мышление считается приоритетным и должно пронизывать все учебные предметы, всю воспитательную работу, определяя их структуру;
- призывает освободиться от идеологизированного мышления. На смену человека, от которого требовалось знание того, что должно быть в соответствии с той или иной идеологией, приходит человек, который выводит свое

знание преимущественно из своего опыта, возникающего как результат «переживания» жизни. Именно пережитая человеком жизнь как опыт, определяющий его культурное состояние, выступает в качестве постоянного объекта самоанализа;

- предлагает превратить педагогический процесс в неформальный, нескованный рамками, предполагающий спонтанное взаимодействие учителей и учащихся (воспитание через коммуникацию);

- рассматривает образование и обучение как неподлинные формы воспитания, как средство, способствующее ориентации индивида в окружающей действительности. Смысл и назначение образования усматриваются не столько в приобретении человеком знаний, в развитии его духовных и физических сил, сколько в приобретении умения осознавать прежде всего самого себя, свое положение в обществе и ориентироваться в нем;

- предполагает креативную сферу образования, развивающую творческие способности и нестандартное мышление, решающую важнейшую нравственную проблему сохранения и преумножения достоинства человека. таким образом, не только концентрирует внимание на высотах человеческого духа, но и стремится укрепить основы достойного быденного человеческого существования;

- ставит под сомнение непрерывность жизненных и воспитательных процессов как необходимого условия любого воспитания. Предлагает классическую педагогику постоянных воспитательных процессов расширить с помощью педагогики непостоянных форм, которые призваны воздействовать только на экзистенциальную сферу («наставление», «встреча», «рефлексия», «призыв к совести», «включение в действие» и др.) [Воробьев, 2002, с.57, с.65-66].

Как мы указывали ранее, методологический подход – это инструментарий исследователя, это система действий с образовательной теорией и практикой, в связи с чем нами были выделены области его применения: концептуально-теоретическая и процессуально-деятельностная [Фирсова, 2013, с.149]. Одним из важнейших исследовательских средств, по мнению Н.М. Борытко, выступает анализ – необходимый этап познания целого. Он дает возможность изучить отдельные части целого, раскрыть отношения, общие для всех частей, и тем самым осознать особенности структуры и развития целостного феномена [Борытко, 2005, с.154].

Сущностной чертой целостного подхода является, как считает Н.К. Сергеев, движение познания от целого к его частям, что соответствует

восхождению от абстрактного (знание о сущностной, системообразующей части целого) к конкретному (знание о единстве, взаимодействии целого и его частей). Поэтому, целостный подход является методом построения теории как специфической формы и уровня организации знания. Категории части и целого порождают плеяду, сеть категорий, которыми познание «охватывает» объект. Это категории единого и многого, системы и элемента, качества и свойства, структуры и функции, развития и саморазвития, процесса и состояния, диалектического целого и его момента, ситуации, в которой он проявляется и др. Целостный подход как проявление общего диалектического метода познания и как способ решения теоретических задач проник и в педагогику, как только она попыталась перейти от описания педагогических явлений к их объяснению, прогнозированию и конструированию [Сергеев, 2011, с.186].

Целостность, как указывает Н.М. Борытко, – это внутреннее единство объекта, его относительная автономность, независимость от окружающей среды целостность – это определенная качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления, выражающееся в его системности, структурности, устойчивости, обобщенности, самостоятельности целого, в его способе существования, в его специфическом качестве. Свойства целого несводимы к свойствам его частей. Целостность системы элементов приводит к появлению новых свойств и закономерностей, которые называют интегральными. Но и свойства отдельного элемента в целостной системе иные, не такие как вне ее. Чаще всего свойства элемента только и проявляются во взаимосвязи с целым. Лишь в контексте целостной системы индивидуально-личностных свойств человека можно оценить значение каждого отдельного исследуемого свойства, построить прогноз его развития [Борытко, 2005, с.13-14]. Так, антропологический подход мы понимаем именно как *систему* целостных идей, ориентированных на человека как предмет познания.

По мнению С.В. Беловой, категория «целостности» означает завершенность, тотальность, цельность и собственную закономерность вещи и в настоящее время, в разных науках преобладает целостный способ рассмотрения всех явлений [Белова, 2006, с.55]. Н.К. Сергеев указывает, что «целое» и «целостность» в *онтологическом аспекте* фиксируют разделенность мира на относительно независимые предметные субстанции; себестождественность, идентичность, уникальность, сохраняемость сущности явления при всех его преобразованиях; неразделенность частей и целого: часть вне целого не мо-

жет быть адекватно познана, и «частичное» знание, соответственно, всегда является абстрактным, односторонним... В *гносеологическом аспекте* данные категории предполагают совокупность познавательных процедур. Познавательные функции категорий части и целого состоят в том, что они направляют познание на исследование свойств сложноорганизованных объектов, механизмов их самодетерминации и саморазвития; на выявление качественной определенности, специфических свойств объекта, его отличия от других, его «самости»; на определение роли части в функционировании целого и, наоборот; на нахождение целостных (системных, интегративных) свойств объекта, порожденных взаимодействием его элементов; на поиск структуры объекта, закономерностей его внутренней организации, при которых он способен выполнять свою функцию; на получение целостно-расчлененной картины объекта, что обеспечивается множественностью, полипарадигмальностью его рассмотрения [Сергеев, 2011, С.185-186]. Целостное познание же, по К. Ясперсу познание «целого в его глубине» и сложность такого познания в том, что целое «в качестве целого никогда не становится предметом». Нужен всеохватывающий взгляд на то или иное явление [Ясперс, 2000, с.242].

Итак, целое, по А.Г. Спиркину, – это не сумма частей, а нечто большее, и это большее создается за счет определенного способа связи элементов структуры. Никакая область знания не может обойтись без категорий части и целого. Эти категории имеют огромное методологическое значение в науке [Спиркин, 2006, с.276].

Для исследования антропологического подхода особую актуальность представляет целостный и системный подход.

Системный подход, в понимании В.М. Панченко, представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение субъектов как систем [Панченко, 1999, с.4]. Базовым понятием, с которым связана реализация системного подхода, является понятие «система». И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин определяют системное исследование как исследование, предметом которого является объект, представляющий собой систему, и системные характеристики такого объекта выражаются в результатах исследования, то любое системное исследование должно фиксировать хотя бы некоторые характерные особенности системного объекта. Эти особенности и определяют принципы системного исследования

1. Исходным пунктом всякого системного исследования является представление о *целостности изучаемой* системы. Из этого представления вытекают два вывода: во-первых, система может быть понята как нечто целостное лишь в том случае, если она в качестве системы противостоит своему окружению – *среде*. Во-вторых, расчленение системы приводит к понятию *элемента* – единицы, свойства и функции которой определяются ее местом в рамках целого, причем эти свойства и функции являются в известных пределах взаимоопределимыми со свойствами целого (т. е. свойства целого не могут быть поняты без учета хотя бы некоторых свойств элементов, и наоборот).

2. Представление о целостности системы конкретизируется через понятие *связи*. Это понятие употребляется практически в любом системном исследовании.

3. Совокупность связей и их типологическая характеристика приводят к понятиям *структуры* и *организации* системы.

Так, системная постановка проблемы влечет за собой целый ряд следствий. Во-первых, это должна быть новая постановка проблемы, позволяющая по-новому увидеть объект и очертить реальность, подлежащую исследованию. Во-вторых, должен быть выполнен минимум условий, делающих последующее исследование системным. К числу таких, методологических по своему характеру условий относятся: постановка проблемы целостности или связности объекта, исследование связей объекта, в частности, вычленение системообразующих связей, выявление структурных характеристик объекта и т. д. [Блауберг, Юдин, 1973, с.60-63, с.99].

В.С. Бобрышов, обобщив опыт исследователей по проблеме системного подхода, указывает на его функции. Так, мировоззренческая (ориентировочная) – связывается с возможностью осуществления нового подхода к постановке научных проблем. Эвристическая функция предоставляет возможность выходить за рамки эмпиризма и подниматься на уровень широких теоретических обобщений, углублять проблематику педагогики за счет обнаружения нового контекста локальных исследований, рассматриваемых теперь в их взаимосвязях. Интегративная – использование системного подхода позволяет избежать разнородных, внутренне не связанных методов и подход, но при этом соединить данные различных человековедческих наук об одном объекте. Систематизирующая функция – подход упорядочивает уже имеющиеся педагогические знания, является обобщением локальных педагогических ис-

следований. Инструментально-организационная – связана со способностью обуславливать организацию исследования, его комплексный характер. Прогностическая функция обуславливает способность системного подхода переструктурировать и систематизировать предметное поле науки, что позволяет прогнозировать развитие образования с учетом качественных сдвигов в науке и возрастающих требований к нему со стороны общества. Рефлексивная – связана с использованием системного подхода в качестве инструмента само-рефлексии педагогики как науки в процессе постановки и решения проблем статуса и структуры, обоснования предмета, парадигмального самоопределения [Бобрышов, 2008].

В нашем исследовании, антропологический подход мы рассматриваем как феномен в современном образовании и педагогической науке и определяем как систему идей, ориентированных на человека.

Проводя исследование в рамках гуманитарной парадигмы, нельзя не остановиться на проблеме современного этапа развития науки в целом. Сегодня, как полагает О.Г. Хмелева, наука находится на этапе постнеклассического становления. Многие ученые указывают, что в образовании наблюдаются многочисленные элементы процессов самоорганизации и поэтому характерной особенностью постнеклассической науки является синергетика. Объектом исследования синергетики выступают системы, характеризующиеся открытостью и саморазвитием. Постнеклассическое понимание мира и человека в мире характеризуется ростом рефлексии ученых над ценностями и смысловыми контекстами человеческого бытия [Хмелева, 2003, 31-32].

Согласно синергетическому видению мира, как указывают Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич большинство существующих в природе систем – системы открытого типа, между которыми постоянно происходит обмен энергией, веществом и информацией. Поэтому для сложноорганизованных систем открытого типа характерна постоянная изменчивость – стохастичность, с которой тесно связаны явления флуктуации и бифуркации, т.е. случайных отклонений и раздвоений (точек возникновения новых структур). С точки зрения синергетики все системы содержат подсистемы, которые постоянно изменяются – флуктуируют. Иногда отдельная флуктуация или комбинация флуктуаций может стать настолько сильной, что существовавшая прежде организация не выдерживает и разрушается. В этот переломный момент, обозначаемый как точка бифуркации, принципиально невозможно предсказать, в каком направлении будет происходить дальнейшее развитие:

станет ли состояние системы еще более хаотическим и она прекратит свое существование, или она перейдет на новый, более высокий уровень организации, который называют диссипативной структурой [Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 313].

К отличительным особенностям, по выводам данных авторов, самоорганизованных структур (диссипативных) относятся:

1. Согласованность (конгерентность) – они ведут себя как единое целое и структурируются так, как если бы каждая молекула, входящая в более сложную систему (макросистему), была «информирована» о состоянии системы в целом.

2. Нарастающая изменчивость (флуктуативность) – происходящие в системе флуктуации вместо того, чтобы затухать, могут усиливаться, и система эволюционирует в направлении «спонтанной» самоорганизации.

3. Конструктивизм хаоса – синергетика свидетельствует о том, что хаос является конструктивным механизмом самоорганизации сложных систем, так как рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности, с переструктурированием и достраиванием за счет элементов среды, с выходом за пределы исходной системы.

4. Память структуры – важная особенность диссипативных структур состоит в том, что они способны «запоминать» начальные условия своего формирования и, проходя через точки бифуркации, «выбирать» одно из нескольких возможных направлений дальнейшей эволюции.

5. Взаимосвязь необходимости и случайности – эволюция сложноорганизованных систем содержит внешне обусловленные (детерминированные) и внутренние случайные (стохастические) элементы, представляя собой смесь необходимости и случайности.

6. Неравновесность (кризисность) – исходное состояние, источник самодвижения системы.

7. Время – оказывается безразличным для системы внешним параметром, а внутренней характеристической физических и социальных систем, выражающих необратимость процессов в этих системах [Бондаревская, Кульневич, 1999, с. 319-320].

Современная система образования имеет бифуркационные (критические) точки, которые необходимы для перехода системы в новое качество; она обладает свойствами нелинейности, непредсказуемостью перехода системы из одного состояния в другое; она неустойчива и сильно неравновесна, флуктуативна, открыта для развития и т.д.

В процессе научно-педагогического исследования, по мнению А.Ф. Закировой, чрезвычайно важную роль играет интерпретационная деятельность

ученого, связанная с творческим использованием психолого-педагогических знаний. Именно поэтому особую актуальность приобретают идеи педагогической герменевтики как теории и практики, науки и искусства понимания и интерпретации педагогических знаний, имеющих целью наиболее полное и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания. Автор считает, что востребованность педагогической герменевтики обусловлена, прежде всего, нарастающим вниманием педагогики к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности. Объектом герменевтики как методологии гуманитарного познания является человек, включенный в социокультурные связи, а ее предметом – текст как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания [Закирова, 2008, с.4-5].

В настоящее время, в понимании автора, педагогическая герменевтика востребована как методология гуманитарного освоения феноменов культуры, в основе которой идея воздействия механизмов интерпретации культурных текстов на профессиональное сознание педагога, на способы его мышления и миропонимания, а также опосредованно – на другие сферы педагогической деятельности: прогнозирование, моделирование, проектирование, диагностику и педагогическое общение [Закирова, 2011, с.17].

Значение слова «герменевтика» восходит к Аристотелю, его труду «Об истолковании», а понятие интерпретации, как считает А.Н. Славская, означает толкование, понимание текста [Славская, 2009, с.5]. В герменевтике считалось, что, какой бы ни принимала интерпретация характер, всегда и ее объектом, и ее результатом должен быть текст. Но, если рассматривать интерпретацию со стороны способов ее осуществления *субъектом*, т.е., как, какими *средствами* она производится, в качестве субъекта можно рассматривать личность, то автор заменяет понятие «интерпретация» на «интерпретирование», которое отличается субъектным, личностно-детерминированным характером. Так, интерпретирование – процесс, исходящий от субъекта, его собственных взглядов, логики навстречу действительности, процесс ее осмысления. Это оригинальность интерпретирования как способность субъекта креативно, творчески или, индивидуально отнестись ко всему окружающему. Это и критичность, которая до сих пор рассматривалась как черта мышления, но сейчас находит свое точное определение именно при изучении

процесса интерпретации. Критичность не предполагает отрицания ни фактов, ни явлений, ни текста, но способность вести диалог и даже дискуссию с автором текста, принимая лишь продуктивную часть его позиции. Наконец, это способность и умение осуществлять и использовать интерпретацию в самых различных контекстах.

Опираясь на философские и общенаучные положения герменевтики, выявив возможности ее применения в педагогике, Славская А.Н. дает определение понятию «педагогическая герменевтика» – это теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разнообразных письменных текстах и отражающих представления о педагогической реальности (человеке как субъекте творческого саморазвития, целях, механизмах, принципах, содержании, методах и формах воспитания и самовоспитания), с целью наиболее полного осмысления и глубокого понимания этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного подхода к эмоционально-духовному опыту человечества и личностного опыта субъекта [там же, с.57].

Герменевтика, в понимании В.С. Бобрышова, как учение о понимании и интерпретации гуманитарных явлений, прошла сложный путь в своем развитии, многими идеями перекликаясь с основными положениями гуманистической педагогики и психологии. Развитие герменевтического учения в целом, предполагает изучение идей представителей классической философии. Считается, что научные основы герменевтики заложил В. Шлейермахер, он обосновал идею о постоянном переходе друг в друга мысли и языка – важнейшего фактора истолкования. Продолжая развитие герменевтики, В. Дильтей – сторонник «философии жизни», указывал на значение для педагогики таких методов понимания и самопонимания, как интроспекция, изучение автобиографии и биографии. На феномен диалога как формы освоения человеком действительности указывал М. Хайдеггер, поскольку диалог осуществляется посредством языка, названного философом «домом бытия». Обобщив и развив достижения своих предшественников Х.-Г. Гадамер, сторонник герменевтики как одного из ведущих направлений философии XX в., выдвинул ряд научных положений, в частности, о роли в понимании традиций, предпонимания как предпосылки любого познания, рефлексии и самопознания [Бобрышов, 2013, с.64-74].

Западногерманский ученый Ф. Крон в книге «Фундаментальная педагогика» определяет педагогику одновременно как «понимающую» и как «объ-

ясняющую науку» и, при этом, герменевтический подход рассматривается им как одна из методологических основ современной педагогики. С точки зрения данного подхода, процесс познания в целом, процесс исследования и процесс обучения в частности, должны быть направлены на то, чтобы исследователь, обучающий и обучаемый понимал смысл исследуемого, изучаемого и видел смысл. Задача исследователя не в информировании, а в разъяснении информации, в оказании необходимой индивидуальной личностноразвивающей помощи обучаемым.

Некоторые ученые (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич) подчеркивают необходимость замены естественнонаучного метода объяснения, доминирующего как в обучении, так и в воспитании, на метод понимания. Он заключается в смыслопоисковой деятельности, т.е. в проживании смысла явлений и феноменов. Для того, чтобы выявить высшую цель педагогической деятельности и определить возможные пути ее преобразования, необходимо, по мнению ученых, научиться понимать и определять тот смысл, которые приобретают те или иные средства педагогики личности в гуманистическом подходе. Знание (весь *понятийный аппарат педагогики*) должно как бы заново родиться в сознании учителя, преподавателя, только после этого оно станет его частью и руководством к осмысленному педагогическому действию. Первым шагом в этом направлении, по мнению Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, будет установление иерархии (порядка) этих знаний. Основанием иерархии должны стать ценности, являющиеся приоритетными. По этому признаку авторы выделяют четыре условные группы понятий, которые образуют единое целое.

Первая группа объединяет понятия по признаку смысла: идеи, идеалы, ценности (1 уровень); образование, воспитание, обучение (2 уровень); знания, умения, творчество (3 уровень);

Вторая группа по признаку направленности образования: личность, субъективность, самоорганизация (1 уровень); опыт, качество, возможность (2 уровень); социализация, культура, наука, профессия (3 уровень);

Третья группа по научным признакам образования: методология, идеология, парадигма (1 уровень); концепция, целеполагание, подход (2 уровень); теория, система, технология (3 уровень);

Четвертая группа по содержательно-процессуальным признакам образования: процесс, субъект, объект (1 уровень); принципы, содержание, условие

(2 уровень); средства, формы, результат (3 уровень) [Бондаревская, Кульневич, 1999].

Так, образованию как процессу деятельности учителя и ученика, должны предшествовать процессы осмысления содержания образования [Меретукова, 2003, с.105-106].

Культурологический подход в понимании Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича – это видение образования сквозь призму понятия культуры, это есть его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. Компонентами культурологического подхода выступают:

- отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию и самоизменению;
- отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития;
- отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [Бондаревская, Кульневич, 1999, с.251].

Так же, как и в основе антропологического подхода, в культурологическом эпицентром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой.

Известно, что методологические подходы имеют также собственный арсенал **методов исследования**. В философии метод (от греч. *methodos* – путь, способ познания, исследования, прослеживания) определяется как способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций *практического или теоретического освоения действительности*. Метод есть путь познания, который исследователь прокладывает к своему предмету, руководствуясь определенной гипотезой. Общенаучные методы исследования, по

З.К. Меретуковой, к которым и относятся гуманитарные методы, делятся на три большие группы:

- методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент, мониторинг);
- методы теоретического исследования (восхождение от абстрактного к конкретному, идеализация, мысленный эксперимент, формализация, аксиоматический метод, дедуктивно-аксиоматический);
- общие методы, используемые как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях исследования (абстрагирование и конкретизация, анализ, синтез, индукция, дедукция, абдукция, моделирование, аналогия, исторический и логический метод, метод графов) [Меретукова, 2003, с.197-199].

Под методом исследования [Ильин, 1980, с.12] в методологии принято понимать множество регулятивных и аксиологических правил, предписывающих, каким образом, необходимо исследовать, познавать, преобразовывать предмет, а также излагать и организовывать материал.

Чем богаче арсенал исследовательских методов, тем технологичнее, рациональнее и эффективнее научная деятельность. Важное требование к такой системе методов – оптимальность, т.е. необходимость и достаточность для решения задач исследования. В понимании термина «метод» Н.М. Борытко и И.А. Соловцовой, выделяются следующие трактовки: 1) способ деятельности; 2) совокупность приемов какой-либо деятельности; 3) способ или образ действия; 4) система действий и т.д. главная мысль, основная идея, заключенная в методе как термине, – это указание на целесообразное действие, предписание, как действовать [Борытко, Соловцова, 2007, с.143].

В теоретико-методологическом исследовании приоритет отдается теоретическим методам исследования. Задача такого исследования – выявить существенные характеристики образовательных феноменов, установить закономерные связи, разработать научные подходы к исследованию педагогической реальности и т.п. В таком исследовании анализируются, систематизируются, обобщаются уже известные эмпирические факты, добытые другими исследователями, а также по-новому осмысливается теоретический материал, ранее включенный в массив психолого-педагогического знания. Поэтому ведущую роль здесь играют анализ, синтез, сравнение, классификация, а также интерпретационные методы. Выбор оптимального комплекса методов и определение ведущих методов зависят также от методологических установок и концептуальных ориентиров самого исследователя [Там же, с.145-146].

Общенаучный характер имеют методы, которые использует педагогическая антропология. Б.М. Бим-Бад к ним относит в первую очередь, исторический метод; метод сопоставительного анализа; метод интерпретации данных из других наук; метод идентификации данных антропологии с другими науками; а также используются и 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). *Сопоставительный анализ* дает основания для использования национальных традиций, опыта всего общественного развития в ходе истории. *Метод интерпретации* заключается в истолковании компонентов педагогического процесса с позиций сущностных характеристик человека, раскрываемых философской антропологией, с позиции гуманистической и описательной психологии и методологии воспитывающего понимания. С помощью *интерпретации* раскрывается смысл и содержание значимых для педагогики явлений и процессов. *Метод идентификации* представляет собой взгляд с позиций философско-антропологического подхода на данные искусства, философии и морали 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.

К конкретным методам исследования относятся: *биографический* (автобиографический), который предполагает изучение дневников, продуктов творчества, интроспекция и анализ воспоминаний. Используется педагогической антропологией для изучения развития личности в единстве с социальной историей; *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. 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. [Б.М. Бим-Бад, 2002, с.54-55].

Ранее мы останавливались на взаимосвязи антропологического и герменевтического подхода. В педагогике сегодня все шире используются герменевтические методы. Так, по мнению В.И. Загвязинского и И.Н. Емельяновой, использование герменевтических методов основано на максимальном расширении источников постижения педагогической реальности, в число которых включается не только наука, но и искусство, религия, данные этнопедагогике, а также личный опыт педагога-исследователя. Областью применения герменевтических методов в узком смысле является педагогических текст. Однако, основные подходы и идеи могут быть успешно приложимы к пониманию педагогических реалий в целом.

При использовании герменевтических методов принципиально изменяется характер объективности результатов исследования, поскольку делается упор не на повторяемость, типичность педагогических фактов, а на их уникальность и самобытность. К числу методов и приемов педагогической герменевтики относятся:

- биографический метод;
- интеллектуальный диалог с автором научного, публицистического, религиозного или художественного текста;
- метафоризация и дематифоризация;
- терминологизация и ретерминологизация;
- составление педагогических нарративов (разнообразных по стилю и жанру «встречных текстов») и др. [Загвязинский, Емельянова, 2012, с.97].

Включение в арсенал педагогического поиска герменевтических методов исследования обусловлено упрочившейся в современном обществе тенденцией гуманитаризации педагогической науки и образовательной практики.

2.2 Выделение индикаторов применения антропологического подхода в педагогическом исследовании и образовательной практике

Для успешной деятельности педагогам-практикам, педагогам-исследователям необходимо, так или иначе, постоянно обращаться к теории и практике реализации антропологического подхода. Для этого, нами были выделены индикаторы антропологического подхода. Индикатор вообще от позднелатинского *indicator* – указатель. Мы используем данную категорию, так как она наиболее успешно характеризует деятельность ученых по ее применению. Так, критерий от греческого *kriterio* – средство для суждения, показа-

тель, по которому производится оценка или классификация; показатель же определяется как признак или свидетельство для суждения; признак же есть показатель, примета, знак, по которым можно узнать и определить что-либо. Поэтому, по нашему мнению, индикатор есть указатель, по которому сразу можно определить осознанно ли используется антропологический подход в образовательной теории или практике [Фирсова, 2014].

Нами были проанализированы 58 авторефератов начала XXI века по специальностям 13.00.01 и 13.00.08., где антропологический подход заявлен в методологической базе исследования крайне редко. При этом его интерпретируют следующим образом: «он ориентирует внимание на возможности педагогического вмешательства в процессы развития личности (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, В.К. Пичугина), что позволило в диссертации изучить зарубежный опыт педагогической работы с участниками молодежных субкультур по минимизации их отрицательного влияния на сознание и поведение молодежи»; «через специфику развития самого человека (Б.М. Бим-Бад) и существующие антрополого-педагогические концепции (В.К. Пичугина) антропологический подход дал возможность определить предпосылки и пути становления ведущих направлений изучения отклоняющегося поведения»; в третьем автореферате ведущим методологическим ориентиром исследования явились идеи гуманитарно-антропологического подхода (М. Шелер, К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев, Б.С. Братусь, М.К. Мамардашвили, Л.И. Воробьева, Е.И. Исаев, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков и др.) с его основными положениями о целостном взгляде на человеческую реальность, универсальности родовых качеств человека, о постижении единичных фактов и индивидуальных человеческих ситуаций; в четвертом автореферате встречаем понимание антропологического подхода (Б.М. Бим-Бад, А.Я. Гуревич, В.П. Зинченко, Л.М. Лузина, А.И. Пискунов) как ведущего, который реализован в раскрытии смысла, симплицированного в текстах В.И. Несмелова, в реализации диалога между прошлым и настоящим, на выявлении адекватности идей мыслителя менталитету религиозного сообщества, на поиске убедительных объяснений фактов истории и отрицании использования каких-либо трафаретов.

В основу исследования по проблеме интереса к человеку (Псков, 2013) был положен философско-антропологический подход (Н.М. Борытко Х.-Г. Гадамер, В. Дильтей, Н.Б. Крылова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер и др.). Идеи философской антропологии

(Петрозаводск, 2012), позволяющей рассмотреть субъектно-авторскую позицию учителя как бытийную категорию, максимально учесть весь комплекс человекознания в интересах целостного понимания современного учителя и выработать методологические положения теории и практики становления субъектно-авторской позиции учителя (Б. М. Бим-Бад, Н. М. Борытко, В. В. Горшкова, Б. В. Емельянов, А. Н. Леонтьев, Л. А. Липская, Л. М. Лузина, Б. Ф. Марков, Т. А. Петрунина, С. Л. Рубинштейн, и др.). В другом автореферате (Курск, 2012) встречаем в качестве теоретико-методологической основы положения философско-педагогической антропологии о человеке как субъекте деятельности и отношений, о личности как особом наборе социальных качеств, приобретенных в процессе совместной деятельности и отношений; о природной и социокультурной обусловленности развития человека и его взаимоотношений с окружающим миром; о ценностных основаниях гуманизации и гуманитаризации образования.

В исследованиях диссертаций на соискание докторской степени применение антропологического подхода (Б.М. Бим-Бад, Г.Б. Корнетов) позволило расширить представления о многомерности педагогической реальности и выявить основные этапы развития античных представлений «заботы о себе»; а также идеи антропологического подхода (Б.М. Бим-Бад, И.С. Смирнова, В.А. Сметанин, Р.У. Богданова, В.И. Гинецинский, Е.И. Исаев, Г.Б. Корнетов, В.Б. Куликов, В.С. Леднев, Л.М. Лузина, В.Л. Матросов, Л.К. Рахлевская, В.И. Слободчиков, Ю.С. Тюнников, В.В. Чистяков и др.), рассматривающие участников педагогического взаимодействия с учетом их человеческой природы (Калининград, 2011). В другом исследовании (Волгоград, 2006) автор указывает в качестве теоретико-методологической основы исследования идеи гуманитарно-антропологического подхода к проблеме человека (Аристотель, Гегель, И. Кант, К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, М. Бубер, Д. Гильдебранд, А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардишвили, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, П.А. Флоренский, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), позволяющие раскрыть функции и сущностные характеристики гуманитарного образования как «человекоформирующего» образования.

При этом нами установлено, что авторы указывают на следующие его основные *идеи*: идеи о целостном взгляде на человеческую реальность, человек рассматривается как наивысшая ценность, как предмет собственного бытия, как субъект отношений, способный к самоорганизации, самореализации; человеку присущи стремление к саморазвитию и стремление к постоянному

самосовершенствованию; человек изучается как субъект деятельности, как личность, как субъект труда, как индивидуальность; также указывается, что в учебно-воспитательном процессе преобладают субъект-субъектные отношения, идеи педагогической помощи и поддержки; идеи о природной и социокультурной обусловленности развития человека. Таким образом, мы полагаем, что даже не указав антропологический подход в своем исследовании, авторы обращаются к антропологическим идеям, используют категории подхода и методы. Наряду с традиционными методами, используются и рефлексия, биографический метод, сравнительно-исторический, генетический, а также методы понимания и описания, также присущие антропологическому подходу [Фирсова, 2014].

При анализе материалов педагогов-практиков, представленных в статьях различных сборников, мы также обнаружили, что антропологический подход, как правило, не указан в качестве методологического регулятива. Однако в самих статьях обосновываются его идеи, не заявленные как антропологические. Для анализа использования антропологического подхода в практике образования нами были проанализированы материалы международных педагогических чтений (2010-2013 гг.), материалы Макаренских педагогических чтений (2009-2013).

Так, Ю.В. Антонова, учитель МОУ «Октябрьский лицей» Калачевского муниципального района Волгоградской области, указывает на идею способности к сотрудничеству, формированию личностной позиции, диалогичность. Диалогичность предполагает субъективную активность всех участников диалога, их саморазвитие, самоактуализацию, самооценку. Происходит творческое сотрудничество говорящего и слушающего.

Е.Н. Харченко, учитель МОУ «Октябрьский лицей» Калачевского муниципального района Волгоградской области, указывает, что цель современной школы состоит в воспитании активной личности, самореализующегося индивида, способного к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности.

Г.В. Кондратьева, зам. директора по научно-методической работе Заплавинской СОШ Ленинского района, акцентирует внимание на уважении человека к себе, основанное на чувстве собственного достоинства, признании своих достижений и возможностей – начальный пункт каждого момента процессов воспитания и развития личности, воспринятых в их действительной, глубинной сущности. На этом покоится уверенное восхождение к педагогическому идеалу – утверждение личности с развитым ощущением личной зна-

чимости, высокого предназначения человека и ответственности за все происходящее в мире.

С.В. Кулигина, учитель математики СОШ № 11 г. Камышина, указывает на то, что важна рефлексия, самооценка деятельности ребенка на уроке; а также соблюдение принципа непрерывности, предполагающего такую организацию обучения, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа. Непрерывность процесса обеспечивает инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми ступенями обучения содержания и методики.

Л.Л. Кочергина, председатель комитета по образованию администрации Ворошиловского района г. Волгограда, и Л.И. Гриценко, докт. пед. наук, профессор, зав. каф. педагогики и психологии развития личности ВГАПК РО, чл.-корр. МАНПО, член правления Международной макаренковской ассоциации, акцентируют внимание на том, что современная ситуация в образовании выводит педагогику на необходимость работы с Человеком, с его внутренним миром. Феномен образования в этой логике можно определить как целенаправленное порождение в педагогическом процессе динамики смыслов и бытия Человека, актуализации человеческого начала. Поэтому важное значение сегодня приобретает педагогическая герменевтика – педагогика понимания, толкования, интерпретации и поиска смысла во всей образовательной деятельности.

Кроме того, введение в школьное образование Федеральных государственных стандартов нового поколения вызвало всплеск инновационных поисков отдельных педагогов и педагогических коллективов по разработке и внедрению в практику образования нового содержания, организационных форм методов и технологий обучения и воспитания [Фирсова, 2013, с.35-37].

В дополнительном образовании применение антропологического подхода также находит свое отражение, т.к. дополнительное образование сегодня помогает ребенку в профессиональной реализации, способствует направлению их сил и знаний, появляется возможность получить новый опыт и заново оценить факты и явления жизни, оно способствует удовлетворению индивидуальных потребностей и интересов, а также развитию потенциальных возможностей, адаптироваться в современном мире, дети получают возможность полноценной организации свободного времени [Фирсова, 2010, с.18-23].

Инновационность в современной образовательной ситуации проявляется в апробации экспериментальных площадок, одной из которых является Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №88 Тракторозаводского района г. Волгограда при ГОУ ДПО «Волгоградская государственная Академия повышения квалификации работников образования». Тема эксперимента: «Антропологический подход к организации духовно-нравственного воспитания обучающихся». Актуальность опытно-экспериментальной работы обусловлена потребностью в теоретическом и методическом знании об эффективных способах духовно-нравственного воспитания обучающихся как присвоения базовых национальных ценностей. Между тем анализ образовательной практики свидетельствует о том, что в сфере духовно-нравственного воспитания обучающихся используются преимущественно традиционные методы и формы работы: беседа, экскурсия, конкурс творческих работ. При этом слабо учитывается специфика духовной сферы человека и её определяющая роль в его целостном развитии. С позиций антропологического подхода духовно-нравственное воспитание является результативным, если оно выстраивается иерархично, с учётом приоритета духовной (ценностно-смысловой) сферы человека. Именно духовная сфера определяет особенности психофизического и социального развития ребёнка. Исходя из этого процесс включения обучающегося в социум и процессы его физического и психического развития должны быть ориентированы на присвоение ребёнком ценностей и открытие в них собственных смыслов. Важным является также положение антропологического подхода о связи предметно-практической и духовной деятельности и об определяющей роли последней. Методы и формы духовно-нравственного воспитания должны выстраиваться также с учётом антропологических (возрастных, гендерных и иных) характеристик обучающихся.

Для педагогического коллектива МОУ СОШ № 88 г. Волгограда духовно-нравственное воспитание обучающихся является приоритетной задачей. Это обусловлено особенностями социального окружения образовательного учреждения, в первую очередь большим количеством социально неблагополучных семей, где отсутствуют условия для полноценного духовного и нравственного развития ребёнка. В этой связи актуальным направлением наряду с организацией духовно-нравственного воспитания обучающихся является работа с родителями обучающихся, оказание им помощи в духовно-нравственном воспитании детей.

Цель эксперимента: разработка и реализация модели системы духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательной школы, разработанной на основе концептуальных положений антропологического подхода.

Результатами опытно-экспериментальной работы должны стать: модель системы духовно-нравственного воспитания обучающихся общеобразовательной школы, разработанная на основе концептуальных положений антропологического подхода и разработка средств формирования у обучающихся действий смыслообразования, нравственного самоопределения, нравственно-этического оценивания на уроках, во внеклассной и внешкольной деятельности.

Н.М. Борытко и А.Н. Кузибецкий указывают, что педагогический опыт – это научная категория педагогики с одной стороны, ею обозначают все то, что охватывает живую, развивающуюся действительность обучения и воспитания, реальную практическую деятельность педагогов.

Также авторы указывают, что *критерии передового педагогического опыта* – это наиболее важные, научно обоснованные показатели, с помощью которых можно отличать передовой опыт от других видов педагогического опыта. Часто используется следующая совокупность критериев:

- результативность, более высокая, чем в массовом опыте (эффективность);
- оптимальность (благоприятное влияние на здоровье детей, отсутствие перегрузки, наличие условия для свободного развития, индивидуализации и дифференциация учебной работы);
- целенаправленность (наличие авторского замысла, идеи, проектирование высокого результата в цели опыта);
- актуальность (значимость опыта для решения практических задач обучения и воспитания);
- новизна (уровни новизны могут быть разными: усовершенствование, комбинации, дополнение, преобразование, развитие);
- системность (степень проникновения нового, прогрессивного внутрь педагогической системы, функционирование в опыте как отдельными элементами, так и всей системой в целом);
- достаточная длительность существования, устойчивость и воспроизводимость результатов опыта [Борытко, Кузибецкий, 1996, с.19].

Ф.Ш. Терегулов указывает, что передовой педагогический опыт – это индикатор значительного наращивания знаний к первичным принципиальным

установкам. Учитель именно тот человек, который способен раздвинуть границы педагогической науки со стороны практики и обогатить педагогические рекомендации новыми подходами [Терегулов, 2014, с.207-216].

Так, Н.М. Борытко и А.Н. Кузибецкий разводят понятия «новации» и «инновации». Новациями в сфере образования, называются конкретные проекты педагогических новшеств, т.е. по сути, не что иное, как совокупность знаний о наиболее эффективных способах педагогической деятельности в конкретных условиях. Инновации же, напротив, обозначают новообразования, появляющиеся в практике обучения и воспитания в результате введения педагогических новшеств. Таким образом, новации и инновации – понятия, помогающие конкретизировать термин «передовой педагогический опыт».

Опыт специалистов образовательных учреждений, действительно соответствующих по своей профессионально педагогической подготовленности требованиям квалификационных уровней, обязательно является передовым. Структура квалификационной работы должна состоять из трех разделов, включающие следующие сведения об опыте:

- первый – справочно-информационные;
- второй – технологические;
- третий – о перспективах использования опыта в массовой практике.

Содержание же лучше оформлять в соответствии со стандартизированным набором параметров. Параметры первого раздела:

- тема опыта;
- автор опыта;
- должность автора;
- место функционирования опыта;
- разновидность опыта в зависимости от новизны;
- материалы, иллюстрирующие опыт.

Второй раздел должен содержать следующее:

- обоснование актуальности опыта;
- перечень задач, решаемых в опыте;
- совокупность педагогических средств, найденных и проверенных в опыте;
- последовательность и правила использования педагогических средств, разработка и проверка эффективности которых произведена в опыте (технология работы);
- полученный в опыте педагогический результат.

Третий раздел квалификационной работы содержит сведения:

- о теоретико-практических основах опыта;
- об условиях эффективности опыта;
- о перспективах и возможностях использования опыта в массовой образовательной практике [Борытко, Кузибецкий, 1996, с.27-28].

Нами был проанализирован с данных позиций опыт учителей, претендующих на высшую квалификационную категорию. Это опыт по формированию у старшеклассников отношения к педагогической деятельности как социально-нравственной ценности, по организации ценностно-смыслового диалога на уроках русского языка и литературы, опыт по реализации здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры: личностно-ориентированный подход.

Так, в опыте учителей просматриваются идеи антропологического подхода: признание человека как высшей ценности; обращенность к внутреннему миру человека (осознание своего внутреннего существования); требование учета индивидуальности человека; субъектная позиция личности ребенка; способность человека к рефлексии, в т.ч. к саморефлексии; способность занимать позицию Другого; способность Человека к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию.

В научно-методических материалах исследования «Гуманитарные ориентиры исследования творческой индивидуальности человека (педагогический аспект)» Р.У. Богдановой (РГПУ им. А.И. Герцена), проведенного в рамках инновационной образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере» в качестве методологической основы избран антропологический подход. Данный подход был выбран неслучайно, поскольку только антропология может изучить развитие человека наиболее целостно. Антропологический подход, как нами также указывалось, дает возможность опираться в исследовании на идеи других подходов: аксиологического, герменевтического, культурологического, личностного, синергетического, системного, которые позволяют рассматривать человека в его всесторонних связях с миром и в многообразии проявлений в разных сферах жизнедеятельности.

Описывая опыт Р.У. Богдановой, мы остановимся на следующих аспектах. Автор указывает, что современное образование содержит антропологический потенциал в двух смыслах: и как ценность, и как процесс.

Р.У. Богданова указывает, что образование как ценность для личности, общества и государства содержит *антропологический потенциал*, служащий освоению и построению опыта созидательной жизни ребенка, при наличии следующих факторов.

- Человек непрерывно овладевает средствами образования, позволяющими ему в процессе жизнедеятельности обогащать и раскрывать свои сущностные силы как творческой индивидуальности. Он сам стремится к постижению тайн бытия, познанию и пониманию Природы, Культуры, Другого, Самого себя, готов к многоаспектному восприятию мира и расширению «кругов понимания» (Э.Н. Гусинский) его. Человек, благодаря своей включенности в систему непрерывного образования, находится в постоянном поиске смысла жизни, жизненных идеалов и перспектив, стремится воплотить в жизнь свои мечты. Он активно участвует в созидательной жизнедеятельности, проявляя независимость, инициативу, ответственность. При этом человек не ограничивается социально-практической сферой, а значительное внимание уделяет сфере внутреннего духовно-нравственного самостроительства и самосовершенствования. Это позволяет ему испытывать богатую палитру переживаний, связанных с риском, успехом и неудачей, нередко трагедией, «встречей» со значимым Другим и Самим собой. Человек старается преодолеть встречающиеся на жизненном пути барьеры благодаря приложению собственных усилий, проявлению силы духа и воли.

- Личность, общество и государство признают право на индивидуальное, самобытное миропонимание каждого, основанное на познании и собственно интерпретации (понимании) познанного: культивируют духовно-нравственные ценности, определяющие опыт созидательной жизни человека и сообществ, членом которых он является: человека, его творческой индивидуальности, образования, созидания, достойного человека образа жизни; понимают, что человек не выражает свою сущность только в наличных социальных формах: не менее существенным является экзистенциальное переживание им бытия; стремятся к согласованию и гармонизации жизненных смыслов, ценностей, целей и перспектив, ориентируясь при этом на ценностный и социальный опыт гражданского общества; особо почитают человека, ведущего созидательную жизнь. Непреложным для них является положение о том, что отношения между всеми субъектами взаимодействия всегда основываются на праве и ответственности и ими регулируются. Государство и общество создают условия для приобщения человека к духовно-нравственным ценностям гражданского общества, расширяя границы образовательного процесса в его институциональных формах до включения в него

всего социокультурного жизненного пространства человека; уважительно относятся к индивидуальному пространству жизнедеятельности человека, го личному времени как пространству и времени интенсивной внутренней духовно-нравственной, эмоциональной жизни; обеспечивают необходимые условия, чтобы люди могли вести созидательную жизнь, чтобы был востребован человек-созидатель, мастер своего дела [Богданова, 2008, с.70-71].

Р.У. Богданова продолжая мысль указывает на Образование как процессии оно также содержит *антропологический потенциал* при наличии следующих факторов:

- Образовательная (педагогическая) цель не формулируется «жестко». Педагогом она может быть только обозначена как условно выделенное направление профессиональной деятельности.

- Содержание образования обязательно включает проблемы самопознания, ценностно-эмоционального отношения к миру, самому себе, преобразования себя.

- Изменяются педагогические средства, способы взаимодействия ребенка и педагога. Преобладают гуманитарные педагогические технологии. Они не просто обращены к человеку, учитывают индивидуальные особенности, а обусловлены конкретными людьми, их внутренним миром и жизненными проявлениями, необходимостью во взаимообмене миропониманием. Расширением кругов понимания. Ведущим средством является диалог, самостоятельная и совместная интерпретация познаваемого, предполагающая плюралистичность понимания.

- Меняется задача и позиция педагога в образовательном процессе. Его задача не сводится к созданию условий для усвоения учащимися определенной суммы знаний, отражающей достижения культуры и накопленный в человеческом обществе социальный опыт. Ему необходимо обеспечить процесс осмысления ребенком познаваемого, обретения им индивидуального опыта понимания мира – природы, культуры, людей, с которыми он рядом живет, себя самого. Позиция педагога – позиция со-деятеля.

- Меняется позиция самого ребенка. Он из поглощающего информацию превращается в человека, эту информацию отбирающего, осмысливающего, выбирающего партнеров по расширению кругов понимания бытия и самостоятельно строящего на основе личного миропонимания свою созидательную жизнь. Особое место при этом занимает работа школьника по самообразованию, самопознанию и самопониманию. Позиция ребенка – это позиция активного деятеля.

- Результатами педагогического процесса могут выступать такие показатели как стремление к познанию и пониманию мира, овладение различными языками культуры и способами их интерпретации [Богданова, с.77-89].

Чтобы обеспечить наиболее полную реализацию выделенных выше функций антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике, необходимо осознанное применение этого подхода, что существенно облегчается при выделении **индикаторов** (указателей) применения антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике.

Так, исходя из того, что Человек – ключевая категория антропологического подхода, к индикаторам его применения наше исследование позволило отнести следующие:

1. Признание Человека как наивысшей ценности (характеризуется обращенностью к человеку, его интересам и правам, уникальностью каждого человека во взаимосвязи с окружающим миром);

2. Обращенность к целостности феномена человека (обращенность к внутреннему миру человека (осознание своего внутреннего существования); требование учета индивидуальности человека; признание факта становления человека человеком в процессе образования и воспитания, т.е. «развитие через преодоление»; признание субъектной позиции ребенка);

3. Акцентирование внимания на способности Человека к рефлексии, (к саморефлексии; способность занимать позицию Другого; способность Человека к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию, рефлексия как механизм саморазвития) [Фирсова, 2014].

А результативность осознанного применения антропологического подхода обеспечивает следование *принципам* деятельности, основанным на закономерностях проявления его функций в соответствующей области его применения: в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике, о чем речь пойдет в следующей главе.

Таким образом, рассматривая связь (на основе целостности центрального объекта педагогики – Человека) антропологического подхода с экзистенциальным, системным, целостным, ценностным, герменевтическим, культурологическим и синергетическим подходами мы пришли к следующим выводам. Согласно экзистенциальному подходу, Человек находится в процессе

постоянного становления, осознания своего внутреннего существования, своей свободы, нуждается в чувстве собственного достоинства, уверенности в себе, что, соответственно, требует индивидуального отношения к каждому человеку. Реализацию полного проявления сущности человека обеспечивает целостным подходом к его образованию. Кроме того, системный и целостный подходы помогают рассматривать антропологический подход не изолированно, а во взаимосвязи областей его применения (концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной).

С позиций ценностного (аксиологического) подхода, Человек есть абсолютная и наивысшая ценность, что согласуется с главной идеей антропологического подхода. Сегодня ученые все чаще указывают на взаимосвязь антропологического подхода с герменевтикой и синергетикой как отраслей (частей) гуманитарного педагогического знания. Гуманитарное знание – это знание, которое должно обрести личностный смысл для каждого человека. Здесь Человек рассматривается целостно, как открытый возможностям, акцентируется внимание на его всесторонних связях с миром и в многообразии проявлений в различных сферах деятельности.

С точки зрения герменевтического подхода, процесс познания в целом, а также процессы исследования и обучения в частности, должны быть направлены на то, чтобы исследователь, обучающий и обучаемый понимали смысл исследуемого и изучаемого, а главное – чтобы они видели смысл в том, что и для чего изучается. Поэтому, главная задача педагога заключается не в информировании, а в разъяснении информации и оказании необходимой индивидуальной личностно развивающей помощи обучаемым. При рассмотрении такого сложного феномена как Человек, мы находим подтверждение того, что это сложная, самоорганизующаяся система, требующая самореализации, которая состоит в способности системы к самопреобразованию и приобретению новых качеств.

Расширение состава традиционных методов исследования за счет герменевтических способствует *гуманитаризации научно-педагогического знания*, его оригинальному включению в социокультурный контекст, т.е. реализации культурологических идей видения образования сквозь призму культуры, понимания его как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат Человеку, свободно проявляющему свою инди-

видуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей.

Поэтому, антропологический подход как основание гуманитарного знания интегрирует выделенные идеи различных подходов, обеспечивает целостную представленность антропологического знания, обладая арсеналом как традиционных, так и специфических методов исследования и практики образования. Так антропологический подход, взаимодействуя главным образом с герменевтикой, актуализирует метод интеллектуального диалога исследователя с различного рода текстами, их понимание, а также в практике образования используя диалог как метод обеспечения наиболее успешного взаимодействия педагога и воспитанников.

Анализ 58 авторефератов диссертаций, защищенных по специальностям 13.00.01 и 13.00.08 показал, что антропологический подход заявляется в методологической базе исследования крайне редко. При этом авторы указывают на следующие его основные идеи: идеи о целостном взгляде на человеческую реальность, человек рассматривается как наивысшая ценность, как предмет собственного бытия, как субъект отношений, способный к самоорганизации, самореализации; человеку присущи стремление к саморазвитию и стремление к постоянному самосовершенствованию; человек изучается как субъект деятельности, как личность, как субъект труда, как индивидуальность; также указывается, что в учебно-воспитательном процессе преобладают субъект-субъектные отношения, идеи педагогической помощи и поддержки; идеи о природной и социокультурной обусловленности развития человека. Таким образом, даже не указав антропологический подход в своем исследовании, авторы обращаются к антропологическим идеям, используют категории подхода и методы. Наряду с традиционными методами, используются и рефлексия, биографический метод, сравнительно-исторический, генетический, а также методы понимания и описания, также присущие антропологическому подходу.

При анализе материалов педагогов-практиков, представленных в статьях различных сборников, мы также обнаружили, что антропологический подход, как правило, не указан в качестве методологического регулятива. Однако в самих статьях обосновываются его идеи, не заявленные как антропологические.

Чтобы обеспечить наиболее полную реализацию выделенных выше функций антропологического подхода в научно-педагогическом исследова-

нии и образовательной практике, необходимо осознанное применение этого подхода, что существенно облегчается при выделении *индикаторов* (указателей) применения антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике.

Исходя из того, что Человек – ключевая категория антропологического подхода, к индикаторам его применения наше исследование позволило отнести следующие:

1. Признание Человека как наивысшей ценности (характеризуется обращенностью к человеку, его интересам и правам, уникальностью каждого человека во взаимосвязи с окружающим миром);

2. Обращенность к целостности феномена человека (обращенность к внутреннему миру человека (осознание своего внутреннего существования); требование учета индивидуальности человека; признание факта становления человека человеком в процессе образования и воспитания, т.е. «развитие через преодоление»; признание субъектной позиции ребенка);

3. Акцентирование внимания на способности Человека к рефлексии, (к саморефлексии; способность занимать позицию Другого; способность Человека к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию, рефлексия как механизм саморазвития) [Фирсова, 2013, 2014].

ГЛАВА 3

ПРИМЕНЕНИЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЯХ

В данной главе на основе анализа инновационных процессов в образовании, а также опыта авторских школ выявляются закономерности и обосновываются соответствующие им антропологические принципы научно-исследовательской и практической деятельности педагога.

3.1 Принципы применения антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании

Основываясь на выделенных областях антропологического подхода, мы выделяем две группы его принципов: методологические и практические. С позиций праксеологии, принцип – это исходный пункт осознанной деятельности. Согласимся с мнением И.А. Колесниковой, что в отличие от правила или требования принцип по определению не может варьироваться, будучи универсальным регулятивом. Вариативными могут быть лишь формы его воплощения в жизнь, но не смысл и механизмы, на действие которых он указывает [Колесникова, 2005, с. 78].

В понимании И.А. Соловцовой и Н.М. Борытко, в характеристике принципа следует выделять две стороны: объективную (как руководящее требование, предписание, как действовать для достижения цели, норма деятельности; принцип вытекает из понимания закономерностей педагогического процесса) и субъективную (внутреннее убеждение, принятое как руководящая идея, способ восприятия определенных явлений). Авторы приходят к выводу, что принципы всегда действуют в системе, дополняя и развивая друг друга. *В рамках разных педагогических концепций и парадигм один и тот же принцип может получать разное значение* [Борытко, Соловцова, 2006, с.30].

По мнению И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой [2005, с.65] одной основных праксеологических видов норм в сфере образования являются закономерности как объективно существующая (проявляющаяся) связь между явлениями. Так, нами выделены следующие принципы применения антропологиче-

ческого подхода в научно-педагогическом исследовании [Фирсова, 2013, 147-156]

Результативность применения антропологического подхода в концептуально-теоретической области, то есть в научно-педагогическом исследовании, обусловлена следующими закономерностями. Если исследователь стремится изучать феномен наук о человеке разносторонне, то возникает необходимость исследования сближения и связь наук о нем, наряду с их дифференциацией.

Принцип интегративности. Человек в целом, это самая сложная из живых систем, поэтому и необходимо остановиться на характеристиках дисциплин, которые его изучают [2008, с.5].

При современных тенденциях развития теории и практики образования, как мы уже отмечали, и увеличивающемся интересом к проблеме антропологического подхода, актуальной становится проблема интеграции знаний вообще о человеке. Необходимость интегративности вытекает из необходимости представить человека как можно более всесторонне и целостно. Интеграция [tolkslovar.ru] – (лат. integration – восполнение, восстановление, от integer – целый), понятие, означающее процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации. Как известно, на сегодняшний день существует множество «антропологий», суть которых заключается в следующем. Е.Г. Пономарев указывает на то, что общепринятым в науке является разделение антропологии на физическую и культурную, а иногда в качестве самостоятельного направления выделяется и философская антропология [Пономарев, 2008, с.12-16].

Так Е.Г. Пономарев выделяет, по меньшей мере, восемь направлений антропологий: физическую, философскую, культурную, историческую, политическую, педагогическую, психологическую и лингвистическую. Физическая антропология включает палеонтологию приматов, эволюцию человека, антропометрию, соматологию (изучение специфики различных групп людей), расовую антропологию, конституциональную антропологию (исследование типологии тел, поведения, заболеваний), биологию, психофизиологию и эмбриологию.

Философская антропология исследует природу и сущность человека в соотношении его с миром. Термин «философская антропология» ввел в науку О. Касман в конце XIX в. Такие течения как экзистенциализм, персонализм,

космизм, антропологизм, философское человековедение, выделяются внутри философской антропологии.

Культурная антропология включает в себя археологию, этнографию (изучение привычек и обычаев этносов), этнологию (историю распространения человека на Земле), фольклор, структурную и/или социальную антропологии (изучение социальных процессов и социальной структуры), лингвистику (изучение живых и мертвых языков) и изучение культуры и личности (отношение между отличительными типами жизни и характерной психологией). Таким образом, все эти направления отличаются социоцентризмом, то есть признают авторитет культуры, общественных форм жизни над природными условиями бытия человека. Культурная (социальная) антропология исследует вопросы взаимодействия человека с культурой, в рамках которой он существует и действует, то есть она изучает человека через призму его культуры.

Историческая антропология изучает специфику менталитета, материальной жизни, повседневности человека. Автор оговаривает, что лишь в 90-е гг. XX в. с подачи А.Я. Гуревича и его коллег данный термин стал проникать и в зарубежные исследования, в европейской и американских научных исторических школах до недавнего времени понятия «историческая антропология» не существовало.

Термин «политическая антропология» был введен Ж. Ле Гоффом, точнее заимствован из работ этнологов, которые в 60-70-е гг. XX в. его использовали при изучении происхождения и форм власти в архаических обществах. В современной науке термин обозначает изучение феномена власти в определенном социкультурном контексте.

О феномене педагогической антропологии речь шла ранее, и мы лишь напомним, что она возникла в европейских странах (60-70-е гг. XX в., западная Германия – О.Ф. Больнов) как направление философии, связанное с исторической антропологией, с историей образования. В отечественной науке термин ввел 60 г. XIX в. К.Д. Ушинский.

Психологическая антропология возникла как междисциплинарная область исследований, тесно связанная с педагогической антропологией. Психологическая антропология использует для интерпретации фактического материала разнообразные психологические теории и стремится к интегративному знанию о человеке в условиях различных культур. Предмет психологической антропологии – анализ мышления, деятельности и эмоциональных реакций человека в условиях различных культур.

Как часть философской существует лингвистическая антропология, которая рассматривает проблему становления и развития Человека разумного. Инструментом исследования этой проблемы является язык. Язык отражает и опосредует процесс познания человеком мира и себя в нем. Сегодня лингвистическая антропология определяется как гуманитарная дисциплина, как интегративная область знаний, вбирающая в себя результаты исследований языкознания, антропологии, этнолингвистики, эпистемологии, возрастной и социальной психологии и лингвокультурологии [Пономарев, 2008, с.16].

Так, человека изучает множество наук и, как мы отметили выше, существует также и множество антропологий. В гуманитарной парадигме образования Человек – центральная категория, исследуются вопросы его взаимоотношения с миром, его связи и отношения с окружением.

Е.Г. Пономарев также подчеркивает, что философия изучает соотношение «человек и мир», социология – «личность и общество», социальная психология – «личность и группа», психология – «индивид и его личность», социальная экология – «человек и природа», этнопсихология – «индивид и этнос», психоанализ – «индивид и социальная жизнь» и т.д. [Пономарев, 2008, с.17].

В связи со сказанным выше, суть принципа интегративности антропологического подхода заключается в том, что все существующие антропологии как научные направления, занимаются изучением человека в собственных отдельных аспектах, но исходя из определения антропологического подхода, мы приходим к выводу, что если данный подход – целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, то принцип интегративности является методологическим принципом на концептуально-теоретическом уровне трактовки антропологического подхода. Используя антропологический подход в педагогическом исследовании, исследователь обращается к совокупному знанию о человеке, тем самым реализуя принцип интегративности.

Если исследование обращено к осознанию человеком собственных действий и поступков, оцениванию и сравнению результатов, сопоставлению их с другими выводами, а также способности познавать самого себя, то оно приводит к выявлению закономерностей постоянного саморазвития человека.

Принцип рефлексивности. Г.М. Коджаспирова определяет рефлексивность как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных знаний и поступков». Рефлексия определяется не просто как «знание или понимание субъектом самого себя», но еще и как

«выяснение того, как другие знают и понимают “рефлектирующего”, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления». При этом педагогическую рефлексию автор понимает, как «способность дать себе и своим поступкам отстраненную оценку и понять, как тебя воспринимают дети, другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения». В центре профессионально-педагогической рефлексии выделяется осознание восприятия и понимания школьником воспитателя и его действий [Коджаспирова, 2005, с.292]

По мнению Н.М. Борытко, для исследователя рефлексия является и способом профессиональной деятельности, который позволяет найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии («я-исполнитель») и как субъект («я-контролер»), который регулирует собственные действия и поступки. Такие свойства человека, как выдержка, самообладание, саморегуляция, критичность, позволяют направить рефлексию в конструктивное русло.

Рефлексия через осмысление исследователем себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного направлена на самоорганизацию Я. Рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решения исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личного опыта. Тип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя [Борытко, 2007, с.84-85].

В Новейшем словаре иностранных слов и выражений «рефлексия» трактуется как размышление, самонаблюдение, самопознание, осмысление человеком собственных действий и их законов» [2002, с. 700].

А.А. Бизяева определяет рефлексию как «деятельность самопознания, раскрывающая человеку содержание его духовного мира». Древнегреческие философы впервые ввели понятие «рефлексия», что подразумевало самопознание человека. Сократ считал рефлексию как познание человеком своей

духовной активности; Платон говорил о важности самопознания в связи с воспитанием благоразумия, которое он определял как знание самого себя; Аристотель определял рефлексию как свойство божественного разума, который способен обнаружить единство предмета познания и знания, т.е. мыслимого и мысли.

В философии Нового времени, как указывает А.А. Бизяева, понятие рефлексии расширилось. Рефлексия в понимании Р. Декарт определялась способностью человека сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего и телесного. Таким образом, получается единственно достоверное знание, которое становится основанием для последующих размышлений о существовании Бога, о свойствах физического мира.

Как внутренний опыт, являющийся основным источником знаний, в отличие от опыта внешнего, основанного на восприятии окружающего мира органами чувств рассматривал рефлексию Дж. Локк. Он впервые выделил рефлексию как особую психическую реальность и определял ее как наблюдение ума за собственной деятельностью. У Локка это эмпирическая рефлексия как источник познания, она описывает внутренний опыт мыслящего субъекта. И. Кант выделял два вида рефлексии: логическую и трансцендентальную. При явлении логической рефлексии представления об окружающем мире просто сравниваются друг с другом, а при трансцендентальной рефлексии сравниваемые представления связываются с чувственностью или рассудком. Кант вкладывает два смысла в понятие «рефлексии»: рефлексия как состояние души, в котором человек прежде всего пытается найти субъективные условия, при которых он может образовать понятие, и, рефлексия как осознание отношения данных представлений к различным источникам человеческого познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено [Бизяева, 2004, с.7].

Феноменология Э. Гуссерля рефлексию трактует как универсальный способ познания сознания. Герменевтика (Г. Гадамер, К. Ясперс, П. Рикер) определяет основную функцию рефлексии как интерпретацию и обоснование смысла, определяя рефлексию как соотношение между смыслом и Я. В философии экзистенциализма (Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, С. Франк) рефлексия становится голосом совести человека и обретает функцию контроля сознания (этическое свойство).

А.А. Бизяева указывает, что в современной философии принято выделять три основных вида рефлексии:

- элементарная рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний, размышлению об их границах и значении;
- научная рефлексия как анализ и критика теоретического знания на основе методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- философская рефлексия как осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом [Бизяева, 2004, с.10].

При исследовании рефлексии обнаруживается гносеологический парадокс. Он заключается в следующем. Познать нечто – значит отнести к нему как к объекту; но если предмет познания становится субъект, то превратить его в объект – значит лишить его всех качеств субъективности. Рефлексия и подводит к этому парадоксу, и одновременно указывает некоторые пути к его разрешению само понимание как особый механизм, бесспорно, включает в себя рефлексивную составляющую, способность человека воспринимать себя в соотнесенности с другой субъективностью, а также умение взглянуть на себя «со стороны», критически оценить свои мотивы, действия и т.п. [Лебедев, 2005, с.261]. Интересно высказывание М.М. Бахтина: «...безоценочное понимание невозможно. Нельзя разделить понимание и оценку; они одновременны и составляют единый целостный акт» [Бахтин, 1979, с.346].

Если исследователь приходит к необходимости в исследовании человека не фрагментарно «по частям», то необходимо обращение к человеку как единству физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального.

Принцип целостности человека как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального. В.И. Беляев указывает на то, что впервые Конфуций открыл человека и стал первым учителем человечности в человеке. Он учил правильно чувствовать, мыслить и действовать, нельзя быть «человеком вообще», каждый человек должен быть самим собой. Конфуций впервые говорит о «внутреннем», «целостном» человеке [Беляев, 2010, с.329]. И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах уделяли проблеме человека колоссальное значение, их взгляды схожи в том, что человек становится человеком только в процессе воспитания и образования. Н.А. Бердяев отмечал, что «...разгадка бытия для человека скрыта в человеке. В познании бытия человек есть совсем особая реальность, не стоящая в ряду

других реальностей. Человек есть дробная часть мира. В нем заключается цельная загадка и разгадка мира» [Бердяев, 1993, с.63].

В настоящее время, как замечает А.Н. Орлов, в панораме дискурсов о Человеке выделяются, по меньшей мере, три крупных блока: религия, философия и наука, каждая из которых по-своему понимает человека. Возможности философии, науки и религии в постижении целостной природы Человека различны. Так, наименьших успехов на этом пути достигла наука, так как каждая из специальных научных дисциплин исследует только какую-либо одну часть изучаемого явления. Сегодня Человека изучают естественные, технические, общественные и гуманитарные науки [Орлов, 2009, с. 45].

Человек в естественных науках – особый биологический вид *Homo sapiens*, это продукт биологической эволюции, это организм, это компонент биосферы и т.д. В.А. Игнатова отмечает, что «Человек – это целостная, гетерогенная, открытая, самоорганизующаяся термодинамическая нелинейная система» [Игнатова, 1998, с.50].

К Человеку в технических науках обращаются созданием устройств, имитирующих некоторые человеческие функции в технологических процессах.

Человек в общественных науках исследуется как основной компонент любой социальной системы, как элементарный носитель социального качества, как главная производительная сила общества, субъект и объект исторического процесса, личность, предмет воспитания и т.п.

Так, А.Н. Орлов считает, что представленная дифференциация наук является неременным условием углубленного изучения выбранной части (аспекта) объекта, благодаря чему накапливаются такие данные, которые не могут быть получены другой специальной дисциплиной. Но вместе с тем такое исследование односторонне и таит опасность потери целого. Человек, конечно, включен в многообразные и разнообразные связи и отношения с действительностью, но живет и действует как единое целое. На современном этапе развития науки задача синтеза знаний о Человеке, накапливаемых в разных ее отраслях, становится важнейшей. Таким образом, без интеграции знаний об отдельных элементах или отдельных сторонах объекта невозможно представление о *целостности системы*. Принято считать, что «интеграция» (лат. *integration*, полный, целый, объединенный в целое) подчеркивает процесс и механизм объединения частей, а «система» (греч. *sistema*, целое, составленное из частей, объединение) в большей мере фиксирует объективную форму целого [Орлов, 2009, с. 46-48].

Человек, как считает В.А. Игнатова выступает как сложная био-психо-социо-культурная система, которой присущ своеобразный иерархический порядок, заключающий в себе различные уровни организации, причем каждый данный уровень включает нижеследующий как часть в целое, а сам, в свою очередь, входит в качестве компонента в систему более высокого порядка. «...Человек – система, в которой тесно переплетено физическое, химическое, психическое и социальное...» – утверждает В.А. Игнатова [1998, с.202].

В связи с этим, весьма интересны выводы Б.А. Намаканова и М.М. Расулова об интегративно-целостном человеке. Так, интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают *синтетичность* – способность к комбинированию разнокачественными данными с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; *виртуальная образность* – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; *историчность* – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; *альтернативность* – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну единственную линию разрешения («генеральная линия», «безальтернативная ситуация», «путь реформ» и т.п.), во-вторых, – к выбору из множеств имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации, это: *нелинейность* – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с этими изменениями; это *стохастичность* – способность к вероятностному мировидению; это *эмерджентность* – способность к принятию идеи существованию универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и созидающих во всех системах и процессах по исходным сценариям; это *синкретичность* – способность, во-первых, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, во-вторых, к принятию представлений о том, «что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи»; это *антиномность* – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия –

случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т.д.; *гибкость* – способность к быстрому реагированию в условиях быстро меняющейся ситуации к корректировке, а в необходимых случаях к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; *критичность* – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; это *концептуальность* – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; это *методологичность* – способность к ценностно-аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т.д., а также нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; *голографичность* – способность к многомерно-панорамному видению мира; *прогностичность* – способность к предвидению и прогнозированию [Намаканов, Расулов, 2011, с.67-68].

Представление о целостности ребенка в школе М.Р. Битяновой, Т.В. Бегловой – это интерпретация его как Человека в основных ипостасях человеческого существования, в системе социальных отношений и разнообразных видах деятельности. В традиционном варианте построения образовательного процесса, несомненно, место ребенку. Однако он представлен в таком образовании преимущественно одной стороной своей целостности – «как субъект восприятия информации и нормативного общения».

Достижение целостности – это создание в рамках образовательной среды школы в целом или отдельных ее аспектах условий, позволяющих ребенку реализовать и развивать разнообразные стороны своего «Я», переживать состояние целостности на интеллектуальном, эмоциональном, физическом и духовном уровнях [Битянова, Беглова, 2006, с. 21].

Таким образом, мы можем констатировать, что чем более осознанно используются закономерности антропологического подхода в исследованиях, тем наиболее явно и просматриваются его принципы, а также реализуются его функции. Так, используя антропологический подход в педагогическом исследовании, исследователь обращается к совокупному знанию о человеке, тем самым реализуя принцип интегративности. Здесь подход реализует гносеологическую функцию как познание целого. Для исследователя также рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогиче-

ского взаимодействия. Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Так реализуется прогностическая функция в понимании человеком всего происходящего и стремлении к улучшению себя и собственной деятельности. Если исследователь приходит к необходимости в исследовании человека не фрагментарно «по частям», то необходимо обращение к целостному человеку. При этом мы обнаруживаем реализацию нормативно-праксеологической функции для познания феномена целостности Человека [Фирсова, 2014].

3.2 Принципы применения антропологического подхода в инновационной образовательной практике

Для того чтобы отразить специфику реализации антропологического подхода в практике образования, необходимо остановиться на феномене инновационности. На сегодняшний день в педагогической науке активно разрабатывается такая область, как педагогическая инноватика.

Понятие «инновация», в понимании А.М. Саранова, происходит от латинского языка (*in* – в, *novus* – новый), что означает «обновление», «изменение», «ввод чего-то нового», «введение новизны», «нововведение». Следовательно, понятие «новое» является одним из стержневых смыслов в переводе данного термина [Саранов, 2001, с.51-52].

В ходе анализа проблемы сущности педагогических инноваций, проведенном автором, выявлено, что это понятие раскрывается через смежные термины, такие как *новшество, новизна, нововведение, нечто новое*. Исследователи волгоградской научной школы (В.И. Данильчук, В.В. Зайцев, Е.А. Крюкова, А.Н. Кузибецкий, Т.С. Перекрестова и др.) определяют новшество как нечто новое в теории и практике образования, существующее в виде идеи, концепции, принципа и т.д. Методологическая ценность понятия «нововведение» в педагогике заключается в том, что оно характеризует содержательную сторону инновационной деятельности учителя и отражает то новое, что появляется в целях, средствах, методах и формах его деятельности.

Так, педагогическая инновация – это высшая форма саморазвивающейся практики, обогащенной теорией, развитой теоретическими средствами. В ее основании лежит инновационный процесс, в котором инновационная деятельность учителя носит проектировочный характер и направлена на создание нового вида педагогической практики, развивающейся на основе научно

обоснованных педагогических идей и технологий. Проектирование инновационных процессов основывается на их системном познании, в котором изучается: 1) структурная организация процесса, его механизмов и условий протекания; 2) деятельность коллективных и индивидуальных субъектов развивающейся педагогической системы; 3) парадигмальные установки, реализуемые (сознательно или стихийно) участниками инновационных процессов; 4) продукт инновационного процесса новое качество образовательных систем. Его достижение не означает прекращения инновационного поиска, который, по сути, становится проявлением высокоэффективной педагогической деятельности, адаптированной к индивидуальному потенциалу учителей, которые благодаря участию в новаторстве индивидуальным образом ассимилируют достижение науки. В свою очередь сама педагогическая наука может существовать лишь в органическом единстве с инновационной практикой [Саранов, 2001, с.62].

В понимании сущности инновационных процессов в образовании, по мнению В.А. Сластенина, лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни инновационные процессы связывают с изучением, обобщением и распространением передового педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Результатом же инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе [Сластенин, 2002, с.660].

Также, автор выделяет ряд обстоятельств, обуславливающих необходимость инновационных процессов. Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования определили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики. Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм и технологий обучения. В-третьих, происходит изменение отношения учителей к

самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности [Там же, с.661-662].

В.А. Слостенин выделяет следующие критерии инноваций: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения в массовом опыте [2002, с.664].

Р.М. Асадуллин указывает на то, что сегодня наблюдаются инновационные процессы в образовании, больше того, подходы к изучению, преобразованию и конструированию педагогической действительности не могут быть одними и теми же для решения разных задач, поэтому и требуются различные процедуры педагогической деятельности [Асадуллин, 2014, с.7-12]

Так же, как и в концептуально-теоретической, в процессуально-деятельностной области также существуют собственные закономерности, из которых вытекают практические принципы антропологического подхода. Применительно к образованию определить закономерность – значит, выявить основу идеального плана педагогической деятельности, получить общие регулятивы педагогической практики (Н.Е. Щуркова).

Нами выделены следующие принципы применения антропологического подхода в инновационной образовательной практике [Фирсова, 2013, 147-156]

Так, если педагог в своей профессиональной деятельности осознает потребность в саморазвитии, как для себя, так и для ученика, то он приходит к пониманию необходимости обеспечить образование человеку на протяжении всей жизни. Отсюда следует принцип непрерывности образования для человека.

Принцип непрерывности образования для человека. Выделению данного принципа способствовало то, что на сегодняшний день в Нормативных документах (Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Президентская инициатива Наша новая школа; Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы) закреплено требование к обеспечению непрерывного образования и созданию условий для самореализации граждан в течение всей жизни.

Непрерывное образование вообще развивалось в двух направлениях – как педагогическая концепция и своего рода парадигма педагогического мышле-

ния и как феномен практики. Так, Н.К. Сергеев и В.В. Сериков, проанализировав педагогические и исторические источники по данному вопросу, выделяют три основные точки зрения на время происхождения этой идеи и ее авторство. Сторонники первой точки зрения происхождения идеи непрерывного образования (А.В. Даринский, Х. Гуммель, Г.А. Ягодин и др.) считают, что эта идея существует на всем протяжении развития человеческого общества. Сторонники второй точки зрения связывают появление идеи непрерывного образования с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной, информационной, научно-технической сферах (О.В. Купцов, В.Г. Осипов). Третья точка зрения сводится к тому, что идея непрерывного образования появилась давно, но сам практический феномен – недавно (А.П. Владиславлев, В.Г. Онушкин, Г.П. Зинченко и др.) [Сергеев, Сериков, 2013, с.250-251].

Известно, что образование (конечно, не в современном его понимании), зародилось вместе с появлением человека, который мыслил, приобретал знания и опыт, а также практические умения. Предпочтение в таком образовании отдавалось развитию способностей мышления (рассуждению, диалектике, созерцанию) в сравнении с передачей готовых знаний и утилитарных умений (Аристотель, Сократ, Платон, Конфуций).

Сегодня во время стремительного накапливающейся и меняющейся информации принципиальный выход в том, чтобы учить учиться, учить мышлению, рефлексии, творчеству, учить фундаментальным обобщенным знаниям, которые позволяют в течение всей жизни быстро овладевать меняющейся конкретикой.

Идея непрерывного образования находит отражение в гуманистических взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали ее с проблемами бесконечного в конечном, достижения полноты человеческого развития, в чем усматривается антропологический смысл. Впервые Я.А. Коменский говорил о «школах зрелости и старости» (помимо традиционного образования), именно в его высказываниях о необходимости учиться всю жизнь и заниматься самосовершенствованием и содержится в зародыше мысль о непрерывном образовании.

Н.К. Сергеев отмечает, что первая стадия развития современных концепций непрерывного образования начинается в 1950-1960-е гг., когда приходит понимание того, что непрерывное образование – это нечто иное, отличное от сложившихся «дискретных» форм образования, даже при большом их разно-

образии, что не сводится оно и к самообразованию, даже – систематическому (А. Гартунг, Дж. Кидд и др.). Непрерывное образование рассматривается вначале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей (чаще школьной) подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Таким образом, складывается первая точка зрения на непрерывное образование как систему образования, дообучения и профессионального совершенствования, реализующуюся через работу различного рода курсов, последипломных форм образования и всякие другие формы учебы, направляемые на обновление, расширение и актуализацию профессиональной информации.

Вторая стадия – феноменологическая, в центре внимания которой основные определения и положения концепции, сам феномен непрерывного образования (П. Лангранд, А. Корреа, П. Шукл, Э. Фор). Непрерывное образование в трактовке П. Лангранда – система, в центре всех образовательных функций которой – человек, которому следует создать оптимальные условия для полного развития его способностей на протяжении всей его жизни.

Следующая стадия формирования концепции непрерывного образования – методологическая (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроплей, М. Карелли, Б. Суходольский). В поле зрения исследователей здесь попадают тенденции образовательной практики, приближающейся к реализации принципа непрерывного образования, признаки, характерные для непрерывного образования, условия социально-экономического и организационно-педагогического плана и т.д. В качестве признаков непрерывного образования с организационно-педагогической точки зрения называют: охват образованием всей жизни человека; интеграцию «вертикальную» (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и «горизонтальную» (образовательных воздействий школы, семьи, неформального окружения, средств массовой информации и др.); развитие и включение в целостную систему образования внеинституциональных и неформальных форм образования; «увязку» общего, политехнического и профессионального образования; открытость, гибкость системы образования; разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; возможность свободного их выбора учащимися; равноправную оценку и признание образования по фактическому результату.

Следующая стадия развития непрерывного образования – стадия теоретической экспансии и конкретизации, когда разработка концепции осуществ-

лялась применительно ко всем звеньям системы непрерывного образования (Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркин, В. Митгер, Д. Карелли, Т. Ла Белль и др.). Здесь ученые исследовали проблемы воспитания и обучения в семье и в дошкольном учреждении, роль школы как культурного центра, ядра системы непрерывного образования, место внешкольных форм образования и т.д. Так, в 1984 г. ЮНЕСКО была предложена трактовка понятия непрерывного образования: *непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира* [Сергеев, 2013, с.258].

Также, Н.К. Сергеев указывает наиболее значимые идеи феномена непрерывного образования: идеи о главной цели непрерывного образования человека – непрерывном развитии его как личности, ориентированной на непреходящие духовно-нравственные ценности, как свободного творца, субъекта целеполагания и целеосуществления на протяжении всей жизни; о непрерывности образовательного процесса как такой его характеристики, сущность которой раскрывается через категории целостности и целенаправленности, преемственности и поступательности, гибкости и динамичности, перманентной смены социальной ситуации развития личности; о непрерывном образовании как организационно-педагогическом принципе, регулирующем взаимоотношения, взаимосвязи различных этапов и ступеней общего и профессионального образования человека; о специфике педагогической деятельности, закономерностях овладения ею и на этой основе уточнение целей профессиональной подготовки учителя; о системе непрерывного образования как едином комплексе государственных и негосударственных образовательных институтов различного уровня и назначения, различных институциональных и процессуальных характеристик; вместе с тем характеризующемся организационным и содержательным единством, преемственностью, образующей своего рода «образовательную лестницу», и об основных тенденциях развития педагогического образования [Сергеев, 2013, с.270].

В.Н. Турченко в статье «Методологические проблемы развития системы непрерывного образования определяет непрерывное образование следующим

образом: «Это процесс целенаправленного систематического формирования человека, подчиненный задачам воспитания определенных качеств личности, ее знаний, навыков, ценностей и норм поведения, процесс, который длится всю жизнь». По его мнению, непрерывное образование может быть рассмотрено с пяти сторон:

- 1) непрерывность процесса систематического приобретения знаний;
- 2) перманентное обновление содержания образования;
- 3) единство процессов подготовки к жизни и самой жизни, процессов подготовки к труду и самого труда;
- 4) перманентный характер преобразований в области просвещения;
- 5) постепенное превращение образования в самообразование.

Сопоставляя традиционное и непрерывное образование, В.Н. Турченко дает модель непрерывного образования по следующим характеристикам:

1. Временная характеристика: процесс всей жизни.
2. Пространственная характеристика: место не ограничено. Специализированные учреждения, оставаясь опорными пунктами системы образования, интенсивно расширяют свои функции, реализуя их не только в собственных рамках, но и внутри всех других сфер деятельности.
3. Внешняя характеристика: максимальное сближение школы со всеми другими сферами общественной деятельности, принцип «открытой школы».
4. Внутренняя характеристика: сомкнутость, преемственность всех ее элементов, плавные переходы от низших ступеней к высшим. Различные формы и типы обучения взаимно дополняют друг друга.
5. Количественная характеристика: включает не только подрастающее поколение, но и все старшее поколение, являясь в принципе всеохватывающим.
6. Функциональная характеристика: ученик – субъект самообразования, способный стать серьезным оппонентом своего учителя и даже превзойти его.
7. Характеристика развития: непрерывное образование – это процесс, его ведущая тенденция – непрерывное обновление содержания, форм и методов обучения, интенсификация учебно-воспитательных процессов [Турченко, 1983, с. 21–22].

Принципы функционирования непрерывного образования выделяет В.И. Астахова:

- принцип целостности (всестороннее, гармоничное развитие личности, создание условий для такого развития. Целостность образовательной системы означает, что в ее структуре нет более или менее важных звеньев: все они вносят свой вклад в решение общих задач);

- принцип преемственности (преемственность между различными ступенями и формами образования, между различными направлениями формирования личности, о преемственности образовательных программ, их согласованности на всех уровнях подготовки, о взаимосвязи общего и профессионального образования и т.д.);

- принцип интеграции (всех образовательных воздействий и образовательных структур);

- принцип гибкости и маневренности;

- принцип непрерывности и бесконечности образования;

- принцип многоуровневости;

- принцип индивидуализации;

- принцип цикличности (предполагает разделение этапов обучения на ряд достаточно самостоятельных периодов, позволяющих с освоением нового периода достигать более высокого уровня. Наряду с этим, в системе непрерывного образования сохраняется возможность обновления знаний в любой момент жизни.);

- принцип вариативности форм и методов обучения;

- принцип соответствия образовательной подготовки реальным личностным и общественным потребностям;

- принцип всеобщности и дополнительности;

- принцип открытости и практической направленности;

- принцип инновационности [Астахова, 2011, 89-90].

Ученые (А.П. Владиславлев, А.В. Даринский, В.Н. Турченко и др.) также указывают на принципы непрерывного образования, которые сводятся к следующим: всеобщность, демократизм и доступность; непрерывность; интегративность и преемственность; принцип самообразования.

Непрерывность образования, прежде всего выступает в создании условий для того, чтобы человек мог учиться без всяких ограничений. Следующее условие проявления этого принципа состоит в формировании у человека с самого раннего детства и на протяжении всей жизни потребности в знаниях и постоянном дополнении их, а общество, заинтересованное в непрерывном образовании, стимулирует эту потребность всеми возможными способами и

создает такие условия учебы, работы, получения и повышения квалификации, при которых каждый его член ставится в ситуацию необходимости постоянного образования, длящегося на протяжении всей жизни [Фирсова, 2012, 2013].

Самообразование выступает как связующее звено между ступенями специально организованного обучения, придавая образовательному процессу непрерывающийся, восходящий, целостно завершенный характер. Вне самообразования идея непрерывного образования неосуществима [Рындак, 2010].

Если педагог создает возможность активному и заинтересованному участию обучаемого/воспитанника в педагогическом процессе, обеспечивая его целостный характер, то возникает потребность обращенности к проблеме человека и развитию целостного человека, отсюда следует принцип гуманитарности.

Принцип гуманитарности означает обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность как проблема всестороннего и гармоничного развития человека. К данному принципу относится и гуманитарное познание в целом как основа антропологического подхода в педагогическом знании, и гуманитарность стратегии образования. С позиции антропологического подхода гуманитарное образование, по выводу С.В. Беловой, предстает в качестве системы и процесса становления целостности человека, выступающего как субъект жизнетворчества и культуротворчества, как личность в отношении к Другому и как индивидуальность в пространстве духовного развития. Антропологический подход «вбирает» в себя идеи разных подходов, концентрирующихся вокруг ключевого понятия «целостность человека», имея в виду целостность образования человека и целостность педагогического процесса, а также целостность самого человека как главный ценностно-смысловой ориентир гуманитарного образования [Белова, 2006, с.38, с.54].

Гуманитарность в данном случае означает восприятие человека субъектом образования и культуры. Субъектность утверждает ребенка с качествами активности, самостоятельности, способного к осуществлению предметно-практической деятельности, т.е. человека – «субъекта деятельности». Категория «субъект» проникла в педагогику в 1970-х гг. через систему философско-психологических знаний. В философском смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (С.Л. Рубин-

штейн, Б.Г. Ананьев). Являясь «активным делателем», субъект активнее в выборе оснований своей деятельности. Они содержатся в его смыслах, ценностях, потребностях. Кроме того, подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, которую осуществляет с момента осознания мотивов и цели до получения результата и способности откорректировать весь ход своих действий на основе оценки результата. Субъект является носителем свойств субъектности и субъективности. *Субъектность* – способность владеть деятельностью, присваивать явления бытия, превращая их в многообразии форм собственной жизнедеятельности. *Субъективность* же выступает как внутренне начало, организующее контекст субъективной реальности, содержание которой определяют характер и направленность избирательной активности человека, субъективность отражает неповторимую специфику конкретного субъекта.

Субъектом педагогической деятельности можно считать только ее профессионального носителя. Педагог способен выступить в позиции субъекта, если:

- у него сформирована устойчивая индивидуальная мотивация, касающаяся предлагаемой деятельности;
- он способен к выдвижению (поиску, коррекции) цели, выбору методов и критериев оценки профессиональной деятельности;
- может реализовывать в позиции «субъекта-одиночки» независимо от числа параллельно действующих коллег, т.е. им освоен индивидуальный механизм достижения цели;
- умеет осуществлять постоянную обратную связь, позволяющую оперативно корректировать ход деятельности;
- качество получаемого на индивидуальном уровне результата соответствует социально принятым нормам.

Условиями работы педагога в позиции субъекта, как считает И.А. Колесникова, являются: интерес к профессиональному заданию или проблеме, высокий уровень мотивации применительно к содержанию и процессу труда, не требующий подкрепления со стороны; осознанное отношение к собственной деятельности, готовность к включению в деятельность и активному личностному восприятию профессионально-педагогических ситуаций, владение необходимым для предлагаемой деятельности предпосылочными профессионально-педагогическими знаниями, умениями, навыками, самостоятельность,

способность к волевым усилиям, ответственность [Колесникова, 2005, с.50-51].

При субъектном подходе, согласно Е.В. Бондаревской, человек воспринимается в качестве активного субъекта деятельности и общения. Ученик является активным участником воспитательного процесса, способным оказать на него существенное влияние, перестроить его в соответствии с потребностями своей личности, интересами саморазвития. Человек самоценен. Поэтому свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены природой в ученика как возможности его личностного саморазвития. С этих позиций воспитание осуществляется как процесс субъект-субъектного взаимодействия, основанный на диалоге, обмене смыслами, сотрудничестве его участников. Содержание воспитания не регламентируется, имеет открытый характер [Бондаревская, 2001, с.32].

Чтобы у ребенка появилось главное человеческое свойство – субъектность, по В.В. Серикову, Н.К. Сергееву, он должен встретиться с ее носителем. В этом и кроется глубинная сущность педагогического труда – создание среды, востребующей проявления субъектности – активности, порождаемой не внешней ситуацией, а внутренними переживаниями человека. Субъектность учителя проявляется при этом в том вкладе, который вносит учитель в заданный государством или каким-то другим управленческим механизмом педагогический проект – в программу, текст учебника, методику, события в жизни ребенка и т.п. проявлениями субъектности учителя являются собственная (субъективная) формулировка образовательных целей; интерпретация учебного материала, норм и ценностей; акцентирование внимания на тех или иных или иных фрагментах постигаемого учениками опыта; использование собственного личностного потенциала для актуализации мотивационной и личностно-рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе; внесение различных по масштабу авторских модификаций в рекомендуемую педагогическую методику (технология); извлечение из собственного опыта вариантов решения проблем, с которыми столкнулись ученики; собственные приемы психологической поддержки и сопровождения учебной (или какой-либо другой) деятельности учащихся; субъективная «политика оценки» с учетом собственного представления о ее педагогической целесообразности; субъективное членение учебного процесса на ситуации, фазы его движения, своеобразную, субъективно представляемую логику становления учащихся; субъек-

тивные аспекты в профессиональной рефлексии и оценке собственной эффективности, формулирование собственных принципов и педагогических идей, своего рода авторской системы [Сериков, Сергеев, 2013, с.9].

Н.К. Сергеев и Н.М. Борытко выделяют в качестве основных характеристик субъекта следующие: способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; способность осознавать и самостоятельно определять задачи; осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности; способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий; направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития и др.; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений; обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству и общению [Сергеев, Борытко, 2005, с.8].

Если говорить о ребенке как субъекте активности (в рамках гуманитарной парадигмы), то интересны выводы М.Р. Битяновой и Т.В. Бегловой. Авторы указывают, что в антропологической педагогике образование рассматривается как процесс, в который человек включен в активной позиции. Активность может возникать за счет разных источников:

- интерес к информации (познавательная потребность);
- интерес к способу действия;
- интерес людям, организующим или участвующим в процессе;
- потребность в самовыражении и (или) самопрезентации;
- потребность в самопознании и (или) самовоспитании;
- актуализации творческой позиции;
- осознание значимости происходящего для себя и других (в настоящем и будущем);
- потребность в социальном признании;
- получение материальных выгод и преимуществ [Битянова, Беглова, 2006, с.22].

Главное – что эта активность (даже если она умело создана извне) управляет ребенком изнутри, помогает ему преодолевать трудности, идти к цели, ставя перед собой и самостоятельно решая задачи собственного развития.

Здесь мы уже переходим к диалогичности как субъект-субъектному характеру взаимоотношений педагога и воспитанника, их ценностно-смысловому равенству. По мнению В.В. Серикова [1999, с. 103-108] диалог как прием обучения, как наиболее благоприятная форма отношений субъектов учебного процесса известна с незапамятных времен. Диалог рассматривается как специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п. Диалог направлен на накопление учащимся опыта реализации ценностного выбора, критическому восприятию ситуации. Субъект-субъектное общение ведет к восприятию партнера в его самозначимости, т.е. не как средства для чего-то, а как собственной цели общения.

Диалог, диалогичность – это свойство всего «человеческого» в природе. Именно человек, как существо разумное и «богоподобное» в своем потенциале, способно встать в диалогическую позицию к миру, то есть вопрошать и отвечать. Диалог – это способность рефлексировать, «выходить» из самого себя, трансцендироваться, дистанцироваться. Диалогичный путь жизни – это путь искания истины, приближения к ней. Но способность к диалогу не рождается в нас автоматически, и мы можем овладеть им или, же остаться на уровне только биологического и социального существования, что предполагает противостояние, неравенство и односторонность. Истина собственно человеческой жизни, с точки зрения философии, заключается в приближении к Человеческому уровню бытия. На этом уровне люди в определенном смысле равны. Только здесь и возможен диалог, который человека делает Человеком [Белова, 2004, с.80]. Диалог есть адекватная форма взаимодействия с «чужой» субъективностью и субъектностью. Именно диалог есть важнейшая сущностная, собственно-человеческая характеристика гуманитарной системы. Диалог предполагает согласование, договоренность, понимание [там же, 2004, с.24-25].

Диалог, по мнению К.Г. Митрофанова, это:

- работа с неизвестным результатом, сам поиск является предметом диалога;
- взаимопонимание, взаимопроникновение, основанное на интуиции, импровизации;

- игра с нарушением правил;
- разрушение рамок, освобождение от позиции знающего, стереотипов «правильности» и «истинности»;
- единение, конфронтация, диалектика взаимоотношений я-ты-он, мы-вы-они;
- помощь Другому понять себя, людей, мир [1991, с.55-56].

Диалогичность, как указывают Ю.В. Сенько и М.Н. Фроловская – один из принципов стиля нового педагогического мышления. Следование этому принципу означает не только обмен знаниями, но и личностными смыслами. Совместный поиск, способный стать взаимным учением, основой сотворчества участников образовательного процесса. Для того, чтобы такое взаимодействие стало возможным, учителю необходимо быть терпимым и терпеливым, признавать, что ошибки, промахи – это необходимый этап в развитии и самого себя, и учеников. «Практическая диалогика» предполагает умение выслушать ученика, отказ от привычного оценивания и манипуляции. Для организации диалогических отношений необходима установка на поиск и решение задач, интересных для ученика и учителя. Здесь важно понимание собственной профессиональной деятельности, умение слышать «голоса» учащихся и откликаться на них. Полифоничность диалога в такой трактовке предполагает диалог учителя и ученика, ученого, писателя, художника. Обращаясь к гуманитарности в образовательной деятельности, мы подчеркиваем, что педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии [Сенько, Фроловская, 2007]. Поэтому, здесь есть необходимость обратиться к феномену педагогической поддержки.

Педагогическая поддержка была заявлена О.С. Газманом как особая, инновационная, сфера педагогической деятельности, направленная на самостановление и самоопределение ребенка. Педагогическая поддержка – процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности. Газман утверждал, что на смену *педагогике необходимости* должна прийти *педагогика свободы*. С этим основополагающим тезисом он и связывал педагогическую поддержку как возможность перехода от декларативного постулата «Ребенок – субъект воспитания» к методически обеспеченной системе само-развития личности в качестве помощи

ребенку в самоопределении, самореализации, самоорганизации и самореабилитации в разных ситуациях:

- самостоятельного решения им своих жизненных проблем;
- преодоления трудностей учения, общения, здоровья;
- проведения досуга.

Очевидно, что за идеей педагогической поддержки стоит понимание человека как целостности и требование стать другом своим ученикам, т.к. не может быть воспитания без дружбы [Рындак, 2013, 200-208].

Педагогическая поддержка дает понимание того, что становление каждого ребенка в качестве субъекта собственной жизнедеятельности, частью которой является образовательный процесс на протяжении всей жизни, – объективная данность современного образования. Педагогическая поддержка – не только и не просто инновационная проблема для педагогики, но и социальная проблема для сферы образования и поэтому должна рассматриваться как часть образовательной политики. Эти процессы и способствовали появлению концепции педагогической поддержки – определенной ее трактовке и объяснению как конструктивного принципа особого направления педагогической деятельности, что и было сделано О.С. Газманом в 90-х гг. основой концепции было описание задач педагогической поддержки, направленных на:

- выявление и решение проблемы ребенка (это было непосредственной областью поддержки);
- помощь ребенку в понимании себя как суверенного субъекта самостоятельной практики (это ближайшее пространство поддержки);
- создание условий саморазвития ребенка и подростка (это перспективная область поддержки).

Чтобы понять глубинные инновационные смыслы поддержки, Н.Н., Михайлова, С.М. Юсфин приводят основные тезисы работы О.С. Газмана «Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема» (1995):

1. Гуманистическая теория и практика не получают развитие, если они не станут основываться на различении социализации и индивидуализации.
2. Эти процессы оппозиционны, поскольку отражают противоречие интересов общества, государства и человека.

3. Образование призвано решать задачи и социализации, и индивидуализации.
4. Образование, т.е. обучение и воспитание (социализация), есть средство выстраивания растущего человека в общее для всех жизненное пространство.
5. Воспитание – усвоение социально одобряемого или должного.
6. Индивидуализация – система средств, способствующая осознанию человеком своего отличия от других; личностное самоопределение и самодвижение.
7. Переход к личностно ориентированной педагогике, закономерно связанной с психологизацией воспитания, воспринимается многими как кризис традиционного воспитания.
8. Индивидуализации соответствует особый педагогический процесс – педагогическая помощь и поддержка ребенка в индивидуальном развитии (саморазвитии). Поддерживается развитие самости [Михайлова, Юсфин и др., 2006, с.35, с.261].

Педагогическая поддержка в научной литературе рассматривается как:

- 1) превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) (О.С. Газман);
- 2) элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации (Н.Б. Крылова);
- 3) принцип гуманистической, личностно-ориентированной системы воспитания и др.

Т.А. Яркова и Н.А. Палихова таким образом, педагогическую поддержку определяют как «мягкую педагогическую технологию, направленную на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности. Основными предметами поддержки педагогов являются субъектность («самость», самостоятельность) и индивидуальность, т.е. уникальное сочетание в человеке общих, особенных и единичных черт, отличающее его от других индивидов» [Яркова, Палихова, 2010, с.262, 263].

Так, анализируя феномен педагогической поддержки, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. указывают, что постепенно концепция О.С. Газмана приобрела черты теории, т.е. систематизированного объяснения особой области практики. Педагог, осуществляющий поддержку, опирается на нормы:

- гуманной педагогики, создавая условия для полноценного становления индивидуальности (уникальности) каждого ребенка и стремясь выявить Миссию каждого ребенка (по Ш.А. Амонашвили);
- превентивной педагогики, заботясь о предупреждении и разрешении личностных и межличностных конфликтов в жизнедеятельности ребенка, обеспечивая взаимодействие с ним, направленное на становление у него способности к адекватной оценке действительности;
- психолого-педагогической помощи консультирования, заботясь о психологическом здоровье ребенка, культивируя его индивидуальность и самостоятельность, реализуя его право прожить свой возрастной период по принципу «здесь и теперь», создавая условия для его включенности в детско-взрослое сообщество и продуктивного самоутверждения в нем [2006, с. 262-263].

Педагог, строящий свою деятельность на принципах поддержки, видит в проблеме ребенка не источник неприятностей для себя и окружающих, а точку внутреннего роста ребенка и прецедент для конструирования совместно с ним новой образовательной ситуации. Целенаправленно действуя в ее рамках, он использует ее содержание для развития разных способностей и жизненного опыта ребенка, делающих его субъектом, автором собственной жизнедеятельности. Профессию учителя В.А. Сухомлинский называл «человековедением», призванную видеть целостного Человека в каждом ребенке [Рындак, 2008, с.240-247].

Педагогическая поддержка выступает инновационной частью целостной педагогической деятельности классного руководителя (воспитателя) и это определяет ее стратегию. Стратегия педагогической поддержки находит свое выражение в ее разнообразных тактиках, в которых отражены разные варианты перевода жизненных проблем ребенка в продуктивные развивающие и образовательные ситуации. Умение пользоваться различными методами, тактиками и приемами в зависимости от детских проблем и ситуаций позволяет педагогу быть гибким и мобильным в оказании педагогической поддержки.

Так, указанный нами принцип гуманитарности реализуется во всех работах учителей-практиков и предполагает использование рефлексивных методов в работе (рефлексивные инверсии-перевертыши стереотипов обыденного сознания, рефлексивный анализ собственных действий, рефлексия мотивов профессионального выбора); использовались различные виды педагогических ситуаций (ситуации создания успеха, ситуация педагогического события, ситуации поиска смысла деятельности и т.д.). Также использовались такие методы, как диалог, дискуссия, герменевтические методы (понимание и интерпретирование). Такие методы позволяют учащимся проявить свои возможности за счет осознания учебной проблемы, тем самым цели учебного занятия всегда будут выступать для учащихся личностно-значимыми.

Если действия учителя построены на понимании формирования человека в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, то это приводит к необходимости строить обучение и воспитание сообразуясь с природой и культурой, в которой растет обучаемый/воспитанник. Это приводит к принципу социокультурного соответствия.

Принцип социокультурного соответствия (сообразности). Вслед за В.И. Загвязинским, мы считаем, что данный принцип выражается двумя исторически сложившимися принципами природо- и культуросообразности. Принцип природосообразности, как известно, имеет давнюю историю. Он утверждается Я.А. Коменским и, затем, неоднократно встречается в педагогических системах XVIII, XIX, XX вв.: у Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского и дает понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, развитие их инициативы и самостоятельности. Этот принцип означает отношение к ребенку как к части природы, что предполагает его воспитание в единстве и согласии с природой. Данный принцип, по мнению Е.В. Бондаревской, предписывает учитывать в воспитании половозрастные особенности детей, воспитывать мальчиков иначе, чем девочек, не стремиться переделывать ребенка, а принимать, учить и воспитывать таким, какой он есть [Бондаревская, 1999, с.351].

Принцип природосообразности Л.М. Лузина понимает как принцип и в воспитании, и в обучении и, что правильное обучение и воспитание во всем должно сообразовываться с природой.

Л.М. Лузина выделяет следующие черты природосообразности.

1. Человек – часть природы, подчиняется ее всеобщим законам:

а) связь проживания ученика с природно-климатическими условиями: климат, пища, средства материальной жизни.

Природосообразность – есть соблюдение этих частных особенностей – они определяют здоровье, духовное развитие.

б) Соотношение природных ритмов времен года с четырьмя учебными четвертями, с фазами внутренней и внешней активности человека; возрастными периодами и изменениями отношений с внешним миром: каждое время года обладает своей «сензитивностью»:

Осень: богатство впечатлений, информации, благоприятно для развития мышления, воли, самоанализ, рефлексия, прогнозирование на год, рукотворчество, начало работы системы дополнительного образования (октябрь). Целесообразны занятия гуманитарными науками.

Зима: развитие мышления и воли, плодотворные занятия гуманитарными науками плавно переходят к естественно-математическим.

Весна: развитие эмоций и чувств, своего «я» во взаимодействии с окружающими людьми, внимание к гуманитарным наукам.

Лето: развитие воли, творчества, деловой активности, единение с природой, лагеря отдыха и т.п.

Таким образом, природосообразность – *фазово-цикловой* подход к организации учебной деятельности, позволяющий:

Оптимально в течение года распределять изучение разных по характеру учебных дисциплин, выделять доминирующие проблемы воспитания.

Предусмотреть познавательные и эмоциональные подструктуры личности, учебную и трудовую деятельность, личное и общественное, интеллектуальное и духовное и т.д.

Педагогам правильно распределять свои силы.

2. Природосообразность – *природные силы* ребенка.

а) методологический аспект – способность к развитию;

б) педагогический аспект – *природные дарования* в воспитании и обучении; – ум, способный отражать окружающий мир, влечение к знанию; способность *действивия* (рука, язык-речь); – воля (субъективная основа нравственности – влечение к красоте, добру, свету) [Лузина, 2003, с.56].

Воспитатель выявляет эти природные силы и создает условия, помогает ребенку раскрыть внутренние качества. Природные основы развития человека рассматриваются в системе и взаимосвязях.

Принцип культуросообразности ввел Ф.А.В. Дистервег в XIX веке: «...всякое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается последующее состояние. Поэтому та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов. Иными словами, мы должны поступать культуросообразно» [Дистервег, 1956, с.217-218]. Он указывает на соподчинение и взаимосвязь принципов культуро- и природосообразности, при этом, первый подчиняется второму: «...между принципом культуросообразности и природосообразности может произойти столкновение или конфликт... поступать наперекор природе всегда недопустимо. Наш долг призывает нас противодействовать ложному образованию, ложной культуре... В борьбе против извращений культуры следует искать помощи природы. Но сразу и тот час это редко удастся осуществить...» [по Пискунову, 1981, с.402].

Так, по мнению Т.Б. Алексеевой, классическая трактовка принципа культуросообразности состоит в следующем. Культура и культурная среда – определяющие условия развития человека в единстве индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал. Образование должно соответствовать требованиям времени, особенностям культуры страны, в которой живет человек. В трактовку принципа она включает следующие идеи:

- самоопределения и самореализации растущего человека в современной культуре;
- принятие разнообразия и многообразия, свойственного глобальной культуре, культурной толерантности;
- активного участия детей и взрослых в культурных событиях и создания таких культурных событий в школе и вне школы;
- формирование творческих способностей и установки на потребление, сохранение и создание новых культурных ценностей [Алексеева, 2008, с.105-106].

Этот принцип, в понимании Е.В. Бондаревской, определяет отношение между образованием и культурой как средой, растящей и питающей лич-

ность, а также отношение между воспитанием и ребенком как человеком культуры. Культурное ядро содержание образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности. Данный принцип предписывает создание в образовательном пространстве различных сред, которые в совокупности составляют единое культурно-образовательное пространство школы, где осуществляется развитие ребенка, приобретение им опыта культуросообразного поведения и оказание ему помощи в культурной самоидентификации и самореализации своих творческих задатков и способностей. Культуросообразное образование – это образование, которое своей организацией побуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе [Бондаревская, 1999, с.355; 2000, с. 75].

Л.М. Лузина принцип культуросообразности воспитания и обучения также рассматривает и понимает его как правило, предусматривающее понимание природы человека с точки зрения:

- влияния природно-исторического пространства;
- социальной среды;
- видов трудовой деятельности;
- семьи;
- религии;
- народного искусства [Лузина, 2003, с.57].

Любая воспитательная система будет естественной, если при конструировании учитывает данное содержание.

По мнению В. И. Загвязинского и И.Н. Емельяновой, эти два указанных принципа взаимно дополняют и обуславливают друг друга. Эти принципы исторически выражали требование строить образование, соотносясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Культура же представлена в обучении в широком плане: это и основы наук (гуманитарных и естественных), это и основы техники и производства, опыт практической деятельности, обычаи и традиции, религия, мораль, философия, искусство, педагогика и т.д. культура и представляет собой тот строительный материал, тот источник, осваивая который растущий человек сам приобретает свойства культурности, культуросообразности, становится носителем, преемником и творцом культуры [Загвязинский, Емельянова, 2012, с.253].

Так, мы видим тесную взаимосвязь между принципами антропологического подхода. Они не подчиняются один другому, а реализуются в комплексе. Они обеспечивают всестороннее развитие, наиболее полное раскрытие индивидуальных сил и способностей ребенка, а также наиболее полную самоидентичность подрастающего поколения в Культуре, при этом неумолима и роль поддержки учителя в этом процессе.

Анализ опыта учителей, отраженный в материалах конференций различного уровня и материалах педагогических чтений показал, что принципы антропологического подхода (в той или иной степени осознанно) широко используются в их практической деятельности. Так, при описании собственного опыта учителя указывают на принцип субъектности, педагогической поддержки, принцип рефлексии как собственных действий ученика, так и деятельности самого педагога, принцип признания ученика как наивысшей ценности, принцип диалогичности, субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и ученика, способствующий сотрудничеству, инициативности, творческому началу, помощи ученику самостоятельно учиться, что способствует саморазвитию, самообразованию, активизации познавательной деятельности и др. принципы по отдельности. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что эти принципы популярны в использовании учителями и признаются значимыми. Сопоставление опыта учителей-новаторов и деятельности современных учителей позволил нам объединить принципы в более крупные – принцип непрерывности образования, принцип гуманитарности и принцип социокультурного соответствия (сообразности). Таким образом, чем более системно используются данные принципы, тем более результативна деятельность педагогов.

При использовании принципа непрерывности образования для человека реализуется гносеологическая функция антропологического подхода, т.к. невозможно обеспечить потребность в непрерывном образовании без стремления к знанию, то есть развитие знаний человека осуществляется на основе познания.

При учете принципа гуманитарности реализуется рефлексивная функция, т.к. без рефлексии невозможен критический анализ собственных действий, а также обращение к самопознанию.

В принципе социокультурного соответствия реализуется нормативно-праксеологическая функция антропологического подхода, так как, принцип

социокультурного соответствия педагоги используют в качестве непосредственного (нередко даже – не осознаваемого) регулятора своей практической профессионально-педагогической деятельности, то есть в процессе воспитания/обучения.

Такое сочетание принципов обеспечивает благоприятную среду развития каждого учащегося, поскольку они выражают требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Анализ опыта учителей показал, что принципы антропологического подхода (в той или иной степени осознанно) широко используются в их практической деятельности. Так, при описании собственного опыта учителя указывают на принцип субъектности, педагогической поддержки, принцип рефлексии как собственных действий ученика, так и деятельности самого педагога, принцип признания ученика как наивысшей ценности, принцип диалогичности, субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и ученика, способствующий сотрудничеству, инициативности, творческому началу, помощи ученику самостоятельно учиться, что способствует саморазвитию, самообразованию, активизации познавательной деятельности и др. принципы по отдельности. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что эти принципы популярны в использовании учителями и признаются значимыми. Наблюдается улучшение результатов обучения при постановке антропологически ориентированных целей и при использовании принципов антропологического подхода. Таким образом, чем более системно используются данные принципы, тем более результативна деятельность педагогов.

На основе выделенных закономерностей и индикаторов обосновываются принципы антропологического подхода в концептуально-теоретической области.

Принцип интегративности основан на том, что человека изучает множество наук и, как отмечено выше, существует множество антропологий. Так, если исследователь стремиться изучать феномен наук о человеке разносторонне, то возникает необходимость исследования сближения и связи наук о нем, наряду с их дифференциацией. В гуманитарной парадигме образования Человек – центральная категория, исследуются вопросы его взаимоотноше-

ния с миром, его связи и отношения с окружением. Используя антропологический подход в педагогическом исследовании, исследователь обращается к совокупному знанию о человеке, тем самым реализуя принцип интегративности. Здесь подход реализует гносеологическую функцию как познание целого.

Принцип рефлексивности основан на том, что это принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных знаний и поступков. Если исследование обращено к осознанию человеком собственных действий и поступков, оцениванию и сравнению результатов, сопоставлению их с другими выводами, а также способности познавать самого себя, то оно приводит к выявлению закономерностей постоянного саморазвития человека. Для исследователя рефлексия выступает в качестве способа профессиональной деятельности, позволяющего найти путь саморазвития, корректировать свое поведение, деятельность, отношения в процессе не только исследования, но и педагогического взаимодействия. Рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление себя и своей поисковой деятельности в целом как способа осуществления своего целостного Я. Так реализуется прогностическая функция в понимании человеком всего происходящего и стремлении к улучшению себя и собственной деятельности.

Принцип целостности требует обращение к человеку как единству физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального. Если исследователь приходит к необходимости в исследовании человека не фрагментарно «по частям», то необходимо обращение к целостному человеку. При этом мы обнаруживаем реализацию также нормативно-праксеологической функции для познания сущности феномена целостности Человека.

В процессуально-деятельностной области обосновываются практические принципы антропологического подхода. При этом, антропологический подход реализует нормативно-праксеологическую функцию в качестве предписаний норм действий для учителя.

Принцип непрерывности образования для человека определяется как ведущий принцип развития образования и ценность каждого индивида, предусматривающий воспитание человека, который в постоянно меняющихся условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад и в саморазвитие, и в самореализацию, и в развитие общества, его прогрессивное

обновление. Он также означает требование обеспечить человеку образование на протяжении всей жизни и стимулировать потребность в знаниях и постоянном их обновлении. Если педагог в своей профессиональной деятельности осознает потребность в саморазвитии, как для себя, так и для ученика, то он приходит к пониманию необходимости обеспечить образование человеку на протяжении всей жизни, реализуя гносеологическую функцию.

Принцип гуманитарности, в основе которого лежит обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность как проблема всестороннего и гармоничного развития человека. Если педагог создает возможность активному и заинтересованному участию обучаемого/воспитанника в педагогическом процессе, обеспечивая его целостный характер, то возникает потребность обращенности к проблеме человека и развитию целостного человека. В содержание данного принципа включаются вопросы субъектности, предполагающей человека как активного субъекта деятельности от осознания мотивов и цели деятельности до получения результата и возможности ее рефлексии; диалогичности взаимодействия и педагогической поддержки, реализуется прогностическая функция антропологического подхода.

Принцип социокультурного соответствия (сообразности) выражается двумя исторически сложившимися принципами природо- и культуросообразности. Если действия учителя построены на понимании формирования человека в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, то это приводит к необходимости строить обучение и воспитание сообразуясь с природой и культурой, в которой растет обучаемый/воспитанник. То есть, задача учителя состоит в выявлении уже заложенных в ребенке потенциальных возможностей, в обязательном учете не только половозрастных особенностей учащихся, но и условий, в которых находится человек, культуры данного конкретного общества, в которых работает педагог. Эти принципы выражают требование строить образование, сообразуясь с природой, внутренней организацией, задатками ребенка, а также с законами окружающей ребенка природной и социальной среды. Такое сочетание принципов обеспечивает благоприятную среду развития каждого учащегося. При этом, реализуется нормативно-праксеологическая функция антропологического подхода.

Анализ опыта учителей показал, что принципы антропологического подхода (в той или иной степени осознанно) широко используются в их практической деятельности. Так, при описании собственного опыта учителя указы-

вают на принцип субъектности, педагогической поддержки, принцип рефлексии как собственных действий ученика, так и деятельности самого педагога, принцип признания ученика как наивысшей ценности, принцип диалогичности, субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и ученика, способствующий сотрудничеству, инициативности, творческому началу, помощи ученику самостоятельно учиться, что способствует саморазвитию, самообразованию, активизации познавательной деятельности и др. принципы по отдельности. Данное обстоятельство позволяет утверждать, что эти принципы популярны в использовании учителями и признаются значимыми. Наблюдается улучшения результатов обучения при постановке антропологически ориентированных целей и при использовании принципов антропологического подхода. Таким образом, чем более системно используются данные принципы, тем более результативна деятельность педагогов [Фирсова, 2014].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования, представленные в данной монографии позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Современное научное понимание антропологического подхода как методологического регулятива педагогической теории и образовательной практики состоит в том, что он выполняет следующие *функции*:

- гносеологическую – она является ведущей и определяет выбор методов исследования и деятельности. Реализуя ее в педагогическом исследовании в рамках антропологического подхода, исследователь делает выбор теоретико-методологических оснований. В практике образования эта функция направлена на целостное видение объекта исследования, переводя концептуальные положения науки в педагогическую теорию и далее – в практику образования;
- прогностическую функцию – антропологический подход обуславливает способ выдвижения и обоснования предположений о путях совершенствования учебного и воспитательного процессов, а также давать рекомендации по целесообразности деятельности;
- нормативно-праксеологическую функцию, определяющую реализацию принципов для успешной и эффективной педагогической деятельности.

Ведущая функция антропологического подхода в педагогике – гносеологическая, так как она отражает общемировоззренческое содержание подхода, на ее основе базируется прогностическая функция, обеспечивающая общее стремление человека к познанию окружающей действительности и на этой основе – построение прогнозов (элементов предвидения) ее развития, и далее располагается нормативно-праксеологическая функция, непосредственно предписывающая нормы действий. Система данных функций обеспечивает антропологическому подходу значение методологического регулятива теории и практики образования.

Структура антропологического подхода представлена двумя областями интерпретации: концептуально-теоретической (она содержит основные теоретические положения подхода) и процессуально-деятельностной (она представляет «адаптацию» идей и концепций к практике образования).

На основе конкретизации функций антропологического подхода в исследовании делается вывод, что *антропологический подход – это целостная система идей, ориентированных на человека как предмет познания, выполня-*

ющая в педагогической теории и практике современного образования гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксеологическую функции, реализуемые в концептуально-теоретической и процессуально-деятельностной областях методологии научно-педагогического исследования и практической деятельности педагога.

2. Для обеспечения наиболее полной реализации выделенных выше функций антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике, необходимо осознанное применение этого подхода, что существенно облегчается при выделении *индикаторов* (указателей) применения антропологического подхода в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике.

Так, исходя из того, что Человек – ключевая категория антропологического подхода, к индикаторам его применения наше исследование позволило отнести следующие:

1. Признание Человека как наивысшей ценности (характеризуется обращенностью к человеку, его интересам и правам, уникальностью каждого человека во взаимосвязи с окружающим миром);

2. Обращенность к целостности феномена человека (обращенность к внутреннему миру человека (осознание своего внутреннего существования); требование учета индивидуальности человека; признание факта становления человека человеком в процессе образования и воспитания, т.е. «развитие через преодоление»; признание субъектной позиции ребенка);

3. Акцентирование внимания на способности Человека к рефлексии, (к саморефлексии; способность занимать позицию Другого; способность Человека к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию, рефлексия как механизм саморазвития).

Результативность осознанного применения антропологического подхода обеспечивает следование *принципам* деятельности, основанным на закономерностях проявления его функций в соответствующей области его применения: в научно-педагогическом исследовании и образовательной практике.

• 3. Результативность применения антропологического подхода в концептуально-теоретической области (в научно-педагогическом исследовании) определяется реализацией следующих методологических принципов, обусловленных выделенными в исследовании закономерностями:

• *принцип интегративности* организует из различных существующих антропологий единый пласт знаний антропологического подхода в теории и

практике современной педагогической науки (закономерность: если исследователь стремится изучать феномен наук о человеке разносторонне, то возникает необходимость исследования сближения и связь наук о нем, наряду с их дифференциацией);

- *принцип рефлексивности* нацелен на самонаблюдение, самоанализ, самопознание человеком собственных действий (если исследование обращено к осознанию человеком собственных действий и поступков, оцениванию и сравшиванию результатов, сопоставлению их с другими выводами, а также способности познавать самого себя, то оно приводит к выявлению закономерностей постоянного саморазвития человека);

- *принцип целостности человека* как единства физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального (если исследователь приходит к необходимости в исследовании человека не фрагментарно «по частям», то необходимо обращение к человеку как единству физического и психического, телесного и духовного, общественного и индивидуального).

- В практике образования продуктивная реализация антропологического подхода обеспечивается на процессуально-деятельностной области при соблюдении следующих принципов и учете закономерностей:

- *принцип непрерывности* определяется как ведущий принцип развития образования и ценностный фактор каждого индивида, предусматривающий воспитание человека такого типа, который в постоянно меняющихся условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад и в саморазвитие, и в самореализацию, и в развитие общества, его прогрессивное обновление (если педагог в своей профессиональной деятельности осознает потребность в саморазвитии, как для себя, так и для ученика, то он приходит к пониманию необходимости обеспечить образование человеку на протяжении всей жизни);

- *принцип гуманитарности* – обращенность к человеку, его способностям и интересам; гуманитарность как проблема всестороннего и гармоничного развития человека; субъект-субъектный характер взаимоотношений педагога и воспитанника, их ценностно-смысловое равенство, диалогичность; саморазвитие через преодоление трудностей, решение индивидом постоянно возникающих задач (если педагог создает возможность активному и заинтересованному участию обучаемого/воспитанника в педагогическом процессе, обеспечивая его целостный характер, то возникает потребность обращенности к проблеме человека и развитию целостного человека);

- *принцип социокультурного соответствия (сообразности)* – понимание взаимосвязи природных и социокультурных процессов; учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, развитие их инициативы и самостоятельности; ребенок как человек культуры, культурное ядро содержание образования должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности (если действия учителя построены на понимании формирования человека в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, то это приводит к необходимости строить обучение и воспитание сообразуясь с природой и культурой, в которой растет обучаемый/воспитанник).

Таким образом, антропологический подход особую актуальность приобретает как в педагогической теории (концептуально-теоретической области), так и в практике образования (процессуально-деятельностной области), в связи с необходимостью решения задач гуманитаризации современного общества и образования. Антропологический подход служит основанием гуманитарных технологий в образовании, поскольку он обращает педагога к Человеку как главной и основной ценности всего образовательного процесса [Фирсова, 2014].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агарева, М. В. Воспитание образа телесного Я детей 5–7 лет средствами музыкальной деятельности : автореф....дис. канд. пед. наук / М. В. Агарева. – Волгоград : Перемена, 2012. – 13 с.
2. Академик [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – Режим доступа: dic.academic.ru, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения 07.12.2012).
3. Алексеева, Т. Б. Культурологический подход в современном образовании : научно-методическое пособие / Т. Б. Алексеева. – Санкт–Петербург : ООО «Книжный Дом», 2008. – 301 с.
4. Амонашвили, Ш. А. Как воспринимать ребенка / Ш. А. Амонашвили // Школа жизни. – Москва : ИД Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 14.
5. Амонашвили, Ш. А. Школа жизни / Ш. А. Амонашвили. – Москва : ИД Шалвы Амонашвили, 2000. – 144 с.
6. Андреев, И. Д. Теория как форма организации научного знания / И. Д. Андреев. – Москва : Наука, 1979. – 304 с.
7. Анисимова, В. В. Внутришкольное управление развитием авторских педагогических систем учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Анисимова. – Волгоград : Перемена, 1998. – 11 с.
8. Асадуллин Р.М. Дидактический дизайн антропоориентированного образовательного процесса // Р.М. Асадуллин // Инструментальная дидактика и дидактический анализ: теория, технология и практика многофункциональной визуализации знаний. Первая Всероссийская научно-практическая конференция. 2013. С. 8–10.
9. Асадуллин Р.М. Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания // Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 1 (50). С. 7–13.
10. Асадуллин Р.М. Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания // Р.М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 2 (51). С. 7–12.
11. Асадуллин Р.М., Терегулов В.Ш. Время и пространство образовательного процесса // Р.М. Асадуллин, В.Ш. Терегулов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. № 2. С. 46–72.

12. Асадуллин Р.М., Терегулов В.Ш. Человек как предмет педагогики и педагогической антропологии // Р.М. Асадуллин, В.Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 49–64.
13. Асадуллин Р.М., Терегулов В.Ш. Предмет педагогики и педагогической антропологии – человек / Р.М. Асадуллин, В.Ш. Терегулов // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2014. № 1. (13) С. 24–35.
14. Базаева, Ф. У. Подготовка учителя к самореализации в национально-культурной среде : автореф....дис. д-ра пед. наук / Ф. У. Базаева. – Волгоград : Перемена, 2012. – 40 с.
15. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 346 с.
16. Белл, Д. Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – Москва : Академия, 2004. – 788 с.
17. Белова, С. В. «Гуманитарная школа»: наука управления и искусство руководства : учебное пособие / С. В. Белова. – Москва : АПКИПРО, 2004. – 340 с.
18. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования / С. В. Белова : дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2006. – 333 с.
19. Беляев, В. И. Избранное (работы разных лет) : сборник научных трудов / В. И. Беляев. – Москва : Ваш полиграфический партнер, 2010. – 430 с.
20. Бердяев, Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – Москва, 1994. – 382 с.
21. Бенин В.Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки // В.Л. Бенин // Образование и наука. 2012. №6. С.122-135
22. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1990. – 413 с.
23. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.
24. Битянова, М. Р. Материалы курса «Разработка и внедрение в школе гуманистической (антропологической) модели образовательной системы» : лекции 1-4 / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова. – Москва : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 48 с.
25. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.

26. Бобрышов, С. В. Историко-педагогическое исследование развитие педагогического знания: методология и теория : монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь : Изд-во СКСИ, 2006. – 300 с.
27. Бобрышов, С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Бобрышов. – Ставрополь, 2006. – 477 с.
28. Бобрышов С.В. Становление историко-педагогической науки в России как отражение генезиса ее предмета (вторая половина XIX – начало XX века) / С.В. Бобрышов // Историко-педагогический журнал. 2011. № 3. С. 54–70.
29. Бобрышов С.В. И.А. Сикорский о недостатках современной ему школы, о задачах и факторах ее преобразования / С.В. Бобрышов // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. С. 43–53.
30. Бобрышов С.В. История педагогики как поле методологических детерминант историко-педагогического исследования / С.В. Бобрышов // Историко-педагогический журнал. 2013. №2. С. 35–47.
31. Бобрышов С.В. Сложности, закономерности и правила изучения историко-педагогического знания в курсе истории педагогики / С.В. Бобрышов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1 (10). С. 64–74
32. Богуславский, М. В. Страсти по синергетике / М. В. Богуславский // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 17–21.
33. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
34. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
35. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
36. Бордовская, А. Н. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования : учебное пособие / А. Н. Бордовская. – Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.

37. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход : учебник для студентов и магистрантов педагогических вузов / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – Волгоград, 2005. – 119 с.
38. Борытко, Н. М. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
39. Борытко, Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
40. Борытко, Н. М. Разработка и экспертиза авторских учебных программ / Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкий ; науч. ред. проф. В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1996. – 80 с.
41. Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания : учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК ПРО, 2006. – 98 с.
42. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – Москва, 1994. – 109 с.
43. Брызгалова, С. И. Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – 3-е изд., испр. и доп. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
44. Бурякова, Т. С. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов в вузе : автореф.... дис. канд. пед. наук. / Т. С. Бурякова. – Волгоград, 2012. – 14 с.
45. Воробьев, Н. Е. Педагогика экзистенциализма как одно из направлений развития педагогической мысли в Германии : монография / Н. Е. Воробьев, О. В. Новакова. – Волгоград, 2002. – 141 с.
46. Воронина, Е. В. Инновационный проект образовательного учреждения: Опыт описания инновационных проектов школ для участия в приоритетном национальном проекте «Образование» / Е. В. Воронина. – Москва : 5 за знания, 2008. – 368 с.
47. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д.

- Поляков, Н. Л. Селиванова ; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
48. Гершунский, Б. С. Методологические проблемы прогнозирования развития педагогической науки / Б. С. Гершунский // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1988. – С. 13–29.
49. Гершунский, Б. С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 64–71.
50. Гершунский, Б. С. Педагогическое науковедение / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С. 68–74.
51. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
52. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
53. Глебова, Е. А. Зарубежный опыт педагогической работы с молодежными субкультурами (на материале Великобритании, Германии, США и Канады) : автореф....дис. канд. пед. наук / Е. А. Глебова. – Волгоград, 2013. – 14 с.
54. Гуляихина, Е. С. Педагогическая концепция Джозефа Нифа : автореф....дис. канд. пед. наук / Е. С. Гуляихина. – Волгоград : Перемена, 2013. – 11 с.
55. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского Педагогического университета, 2000. – 440 с.
56. Джурицкий, А. Н. История педагогики : учебное пособие для студентов педвузов / А. Н. Джурицкий. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
57. Думов, А. С. Проблема преодоления отклоняющегося поведения несовершеннолетних в педагогике России (вторая половина XIX – первая треть XX века) : автореф....дис. канд. пед. наук / А. С. Думов. – Волгоград, 2013. – 15 с.
58. Егоренков, Д. В. Формирование готовности старшеклассника к преодолению экстремальных ситуаций : автореф....дис. канд. пед. наук / Д. В. Егоренков. – Волгоград, 2013. – 26 с.

59. Еремина, С. В. Формирование маркетинговой культуры у педагогов дополнительного образования детей : автореф....дис. канд. пед. наук / С. В. Еремина. – Волгоград, 2013. – 15 с.
60. Ефимов, В. С. Высшее образование в России: вызовы XXI века / В. С. Ефимов, А. В. Лаптева // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 4. – С. 6–17.
61. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании / В. И. Загвязинский // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 1(4). – С. 83–84.
62. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
63. Загвязинский, В. И. Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова ; под ред. В. И. Загвязинского. – 2-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 352 с.
64. Закирова, А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2008. – № 1(58). – С. 3–13.
65. Зейлигер-Рубинштейн, Е. И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е. И. Зейлигер-Рубинштейн ; под общ. ред. Ш. И. Ганелина, Н. С. Зинченко. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1978. – 108 с.
66. Ибатуллина, Е. Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма : автореф....дис. канд. пед. наук / Е. Ю. Ибатуллина. – Волгоград, 2013. – 16 с.
67. Игнатова, В. А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика : монография / В. А. Игнатова ; под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1998. – 196 с.
68. Ильин, В. В. Структура и развитие научных теорий : материалы спецкурса / В. В. Ильин. – Москва : Изд-во МГУ, 1980. – 82 с.
69. Ильяшенко, Е. Г. Педагогическая антропология в России: история и современность. В 6 ч. [Электронный ресурс] / Е. Г. Ильяшенко ; под ред. Г. Б. Корнетова ; Университет Российской академии образования, Ка-

- федра педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – М. : УРАО, 2003. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=714, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения : 03.09.2014).
70. Инновации в российском образовании : Высшее профессиональное образование, 1999. – Москва : Изд-во МГУП, 1999. – 259 с.
 71. Инновационная деятельность в образовательных учреждениях г. Волгограда: на пути к педагогике личности : тезисы докладов городской научно-практической конференции, Волгоград, 14 мая 1999 г. / сост. Т. В. Елисеева. – Волгоград : Перемена, 2000. – 100 с.
 72. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13(146). – 80 с.
 73. История и методология антропологии : учебное пособие / отв. ред. Е. Г. Пономарев. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. – 292 с.
 74. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др. ; под. ред. З. И. Васильевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
 75. История педагогики. Часть 2. С XVII в. до середины XX в. : учебное пособие для педагогических университетов / под ред. А. И. Пискунова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1997. – 304 с.
 76. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М. С. Каган. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1991. – 384 с.
 77. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург, 1996. – 391 с.
 78. Кареев, Н. И. Идеалы общего образования / Н. И. Кареев. – Санкт-Петербург, 1909. – 128 с.
 79. Каримский, А. М. Экзистенциализм и натурализм / А. М. Каримский // Советская педагогика. – 1967. – № 12. – С. 125–136.
 80. Ковешникова, О. Т. Гражданское самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам : автореф....дис. канд. пед. наук / О. Т. Ковешникова. – Волгоград, 2013. – 14 с.

81. Коджаспирова, Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Айрис-Пресс, 2006. – 93 с.
82. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2005. – 287 с.
83. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, Г. Ю. Коджаспиров. – Москва – Ростов-на-Дону : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
84. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
85. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – Санкт-Петербург, 1999. – 242 с.
86. Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
87. Концептуальная инновационная модель системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий : методические материалы. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2008. – 173 с.
88. Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – Москва : Мысль, 1974. – 568 с.
89. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики : учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – Москва, 1994. – 140 с.
90. Корнетов, Г. Б. История педагогики как наука и компонент содержания педагогического образования / Г. Б. Корнетов. – Москва : АСОУ, 2012. – 172 с.
91. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – Москва, 2001. – 121 с.
92. Косов, Г. В. Педагогическая антропология: социокультурный и психологический абрис (теоретико-методологические очерки) / Г. В. Косов, О. С. Бобренко ; под ред. С. В. Бобрышова. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. – 100 с.
93. Котова, И. Б. Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 3. – С. 10–22.

94. Котова, И. Б. Педагогическое взаимодействие / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского педуниверситета, 1997. – 112 с.
95. Котова, И. Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону, 1997. – 79 с.
96. Кохановский, В. П. Философия и методология науки : учебник / В. П. Кохановский. – Ростов-на-Дону, 1999. – 576 с.
97. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 393 с.
98. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В. В. Краевский. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 254 с.
99. Краткий педагогический словарь пропагандиста / под общ. ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова ; сост. М. Н. Колмакова, В. С. Суров. – 2-е изд., доп. и дораб. – Москва, 1988. – 367 с.
100. Кузибецкий, А. Н. Квалификационная работа и аттестация педагога / А. Н. Кузибецкий ; отв. ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 1996. – 64 с.
101. Кузнецова, Е. Н. Интерес к человеку как ценностное основание педагогического взаимодействия : дис... канд. пед. наук / Е. Н. Кузнецова. – Псков, 2013. – 276 с.
102. Кукуев, А. И. Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании» / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 55 с.
103. Куликова, С. В. Учебно-методический комплекс к рабочей программе по курсу «Педагогическая антропология». Для аспирантов и соискателей, обучающихся по специальности 13.00.01 – «Общая педагогика, история педагогики и образования» и 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Куликова, В. К. Пичугина. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 65 с.
104. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун // Структура научных революций / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. – С. 9–268.

105. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – Москва, 1980. – 358 с.
106. Леонова, И. А. Формирование конструкторской грамотности будущего архитектора в вузе : автореф....дис. канд. пед. наук / И. А. Леонова. – Волгоград, 2013. – 14 с.
107. Лидак, Л. В. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога : монография / Л. В. Лидак, О. С. Погребная. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008. – 128 с.
108. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технология : монография / отв. ред. В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2000. – 148 с.
109. Лордкипанидзе, Д. О. Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе. – 3-е изд. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1950. – 367 с.
110. Лузина, Л. М. Входящему в школьный класс (приглашение к диалогу) / Л. М. Лузина. – Псков : Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. – 244 с.
111. Лузина, Л. М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека) / Л. М. Лузина. – Псков, 1997. – 167 с.
112. Лузина, Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л. М. Лузина. – Псков : Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. – 186 с.
113. Максакова, В. И. Педагогическая антропология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Максакова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
114. Матвеева, Н. И. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов сельскохозяйственного колледжа : автореф....дис. канд. пед. наук / Н. И. Матвеева. – Волгоград, 2013. – 14 с.
115. Меретукова, З. К. Методология научного исследования и образования : учебное пособие для студентов занимающихся НИР и аспирантов / З. К. Меретукова. – Майкоп, Изд-во АГУ, 2003. – 244 с.
116. Аллагулов, А. М. Методология историко-педагогического познания / А. М. Аллагулов, В. Г. Рындак. Saarbrücken, 2011.
117. Митрахович, В. А. Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинско-

- го социума : автореф....дис. д-ра пед. наук / В. А. Митрахович. – Волгоград, 2012. – 27 с.
118. Митрофанов, К. Г. Учительское ученичество / К. Г. Митрофанов. – Москва, 1991. – С. 55–56.
119. Михайлов, Ф. Т. Всегда ли мы знаем то, что знаем? / Ф. Т. Михайлов // Управление школой. – 1996. – Ноябрь. – № 2. – С. 10–13.
120. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Москва, 2001. – 208 с.
121. Намаканов, Б. А. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики / Б. А. Намаканов, М. М. Расулов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 61–70.
122. Национальная энциклопедическая служба [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – Режим доступа: <http://www.term.ru/dictionary/181/word/chelovek, свободный.> – Загл. с экрана (дата обращения : 05.12.2012).
123. Никитина, Л. Е. Педагогическое прогнозирование : научно-методическое пособие / Л. Е. Никитина, И. А. Липский, С. Н. Майорова–Щеглова, Г. А. Наместникова ; под общ. ред. Л. Е. Никитиной. – Москва : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2009. – 288 с.
124. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. – Москва : Мысль, 2010. – 744 с.
125. Новейший словарь иностранных слов. – Москва : ООО «Издательство АСТ» ; Минск : Харвест, 2002. – 976 с.
126. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.
127. Новакова О.В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новакова Ольга Владимировна; [Волгоград. гос. пед. ун-т]. – Волгоград: Б.и.: 2002. – 19 с.: ил.; 21 см.
128. Образование, общество, учитель: традиции и инновации. Сб. научных статей / науч. ред.: В.Г. Рындак. Оренбург, 2010.
129. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 268 с.
130. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие / авт.-сост. : Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. – Екатеринбург : Изд-во

- Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 297 с.
131. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – Санкт-Петербург : Издательство Русского Христианского Гуманитарного Института, 2004. – 77 с.
 132. Огурцов, А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А. П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 1. – С. 71–87.
 133. Огурцов, А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А. П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 2. – С. 100–117.
 134. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Издательство «Азъ», 1992. – 955 с. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа : ozhegov.info, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 03.09.2014).
 135. Орлов, А. Н. Подготовка учителя на основе антропологического подхода : монография / А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова. – Барнаул : БГПУ, 2009. – 211 с.
 136. Панченко, В. М. Теория систем. Методологические основы / В. М. Панченко. – Москва : МИРЭА, 1999. – 96 с.
 137. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бимбада. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
 138. Персональный сайт С. В. Кульневича. Синергетическая концепция самоорганизуемого воспитания [Электронный ресурс] : [офиц. сайт]. – Режим доступа: <http://uchebauchenyh.narod.ru>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения : 03.09.2014).
 139. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater : Вестник высшей школы. – 2005. – № 2. – С. 54–60.
 140. Пиралова, О. Ф. Концепция оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов : автореф....дис. д-ра пед. наук / О. Ф. Пиралова. – Волгоград : Перемена, 2012. – 46 с.
 141. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
 142. Постигание педагогической культуры человечества. В 2 т. Т. 1. Общие вопросы. Зарубежный педагогический опыт / под ред. Г. Б. Корнетова. – Москва : АСОУ, 2010. – 200 с.

143. Проблемы модернизации образования: региональный контекст. Ставрополь, 2008.
144. Прокопенко, А. Ю. Формирование темпоральной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе : автореф. ... дис. канд. пед. наук / А. Ю. Прокопенко. – Волгоград : Перемена, 2013. – 14 с.
145. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
146. Роботова, А. С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики : научно-методическое пособие / А. С. Роботова. – Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2008. – 224 с.
147. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. А. П. Горкин. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999.
148. Рындак В. Г. Учитель Сухомлинский: уроки на завтра : монография / В. Г. Рындак. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – С. 150–175.
149. Рындак В. Г. Учитель в педагогике В.А. Сухомлинского / В.Г. Рындак // Наукові записки. Сер. "Педагогічні науки". – Кіровоград, 2008. – С. 240–247.
150. Рындак В. Г. Антропологические взгляды В.А. Сухомлинского / V. G. Ryndak // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освітуматеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань. 2012. – С. 72–75.
151. Рындак В. Г. Гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского: к 95-летию со дня рождения / В. Г. Рындак // Казак Білім Академиясынын Баяндамалары = Доклады Казахской Академии Образования. – 2013. – № 1–2. – С. 200–208.
152. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования / Г. И. Рузавин. – Москва, 1999. – 316 с.
153. Савинова, С. В. Совместная деятельность педагогов и родителей как условие воспитания ценностного отношения к здоровью у младших школьников : автореф....дис. канд. пед. наук / С. В. Савинова. – Волгоград, 2012. – 15 с.
154. Саранов, А. М. Аксиологические основы российской педагогической науки и практики: учебное пособие / А. М. Саранов, С. В. Куликова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 185 с.

155. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
156. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. М.: Дрофа, 2007. – 192 с. – (Высшее педагогическое образование).
157. Сергеев, Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2013. – 364 с.
158. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
159. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
160. Сериков, В. В. Развитие личности в образовательном процессе : монография / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.
161. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с.
162. Славская, А. Н. Личность как субъект интерпретации / А. Н. Славская. – 3-е изд., стер. – Дубна : Феникс+, 2009. – 240 с.
163. Сластенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Магистр, 1997. – 224 с.
164. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
165. Слипченко, Ф. Ф. Практическая педагогика : история педагогики / Ф. Ф. Слипченко, А. С. Вульфович, Ф. Л. Дубов. – Саратов : Лицей, 2005. – 268 с.
166. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива современного образования / В. И. Слободчиков. – Москва; Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
167. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное посо-

- бие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
168. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
169. Слободчиков, В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. (Основы психологической антропологии) : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. Н. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 1995. – 383 с.
170. Словарь – справочник по социальной работе / под ред. Е. И. Холостовой. – Москва : Юристъ, 1997. – 424 с.
171. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. М. Лузиной. – Псков : ПГПИ, 2003. – 71 с.
172. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Русский язык, 1986. – 797 с.
173. Словарь философских терминов / под ред. В. Г. Кузнецова. – Москва : ИНФРА-М, 2004. – XVI. – 731 с.
174. Современный философский словарь / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В. Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2004. – 861 с.
175. Соловцова, И. А. Общие основы педагогики : учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с.
176. Солянкин, А. В. Становление информатики как учебной дисциплины школьного образования России : автореф... дис. канд. пед. наук / А. В. Солянкин. – Волгоград, 2013. – 14 с.
177. Спиркин, А. Г. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. – 2-е изд. – Москва : Гардарики, 2006. – 736 с.
178. Становление субъектности учащихся в инновационном учреждении : научные основы и опыт : материалы педагогических чтений. Волгоград, 8 апреля 2004 года / под ред. Н. М. Борытко, А. Н. Кузибецкого. – Волгоград : Волгоградское научное изд-во, 2005. – 254 с.
179. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.

180. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя : монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. – Барнаул : БГПУ, 2004. – 546 с.
181. Теория и практика инновационной работы в образовательном учреждении : научно-методическое пособие для работников образования и студентов / авт.-сост. В. Ф. Лехтман. – Челябинск, 1996. – 87 с.
182. Терегулов Ф.Ш. Взаимодействие педагогической науки и практики как единой динамической системы // Ф.Ш. Терегулов // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 1 (13). – С. 207–216.
183. Терегулов Ф.Ш. О соотношении обучения и развития в формирующем образовании // Ф.Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 127–142.
184. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5 / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1990. – 528 с.
185. Фейербах, Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах // Избранные философские произведения. Т. 1. – Москва, 1955. – С. 53–96.
186. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики. – 2004. – 1072 с.
187. Философия науки : учебное пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. – Москва : Академический Проект, 2005. – 736 с.
188. Фирсова, А. Е. Антропологический подход в воспитании и образовании / А. Е. Фирсова // XII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Напр.12 «Педагогика», 13–16 нояб. 2007 г.: сб. науч. материалов. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – С. 327–332.
189. Фирсова, А. Е. Основы реализации антропологического подхода в современном образовании / А.Е. Фирсова // XIII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. г.Волгоград, 11-14 нояб. 2008 г.: сб. науч. материалов. – Напр.12 «Педагогика и психология» / отв.ред. И.А. Кириллова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 106–112.
190. Рожкова, А. Е. (Фирсова) Современные идеи педагогической антропологии как основа для реализации в образовании / А.Е. Рожкова (Фирсова) // XIV региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области. Волгоград, 10-13 нояб. 2009 г.: сб. науч. материа-

- лов. – Напр.12 «Педагогика и психология» – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – С. 113–118.
191. Рожкова, А. Е. (Фирсова) Основы реализации антропологического подхода в дополнительном образовании / А. Е. Рожкова (Фирсова) // Сборник студенческих работ №13 : материалы научно-практической конференции 16 апр. 2009 г. Ч. I. – Волгоград: «Колледж», 2010. – С. 18–23.
192. Рожкова, А. Е. (Фирсова) Антропологический подход в современном научном знании / А. Е. Рожкова (Фирсова) // Наука и современность – 2011 : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 182–186.
193. Рожкова, А. Е. (Фирсова) Актуальные проблемы антропологического подхода в педагогике / А.Е. Рожкова (Фирсова) // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы V международной научно-практической конференции 29–30 июня 2011 г.: Москва, 2011. – С. 193–194.
194. Фирсова, А. Е. Положение антропологического подхода в современном методологическом знании / А. Е. Фирсова // Молодой ученый. Ежемесячный научный журнал. №3 (50) / 2013. – С. 504–509.
195. Фирсова, А. Е. Антропологический подход как методологический регулятив в системе непрерывного образования / А. Е. Фирсова // Актуальные проблемы науки и образования: Сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2013 г. В 6 частях. Часть II. Мин-во обр. и науки – М.: «АР-Консалт», 2013. – С. 47–52.
196. Фирсова, А. Е. Антропологический подход в системе непрерывного образования / А.Е. Фирсова // Непрерывное образование в России: традиции, современность, перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. г. Михайловка Волгогр. обл. 21 дек. 2012 г. – Волгоград: ООО «Бланк», 2012. – С. 110–112.
197. Фирсова, А. Е. Функции антропологического подхода в исследовании педагогических явлений /А.Е. Фирсова // X Международная научно-практическая конференция «Антропологические особенности педагогической профессии как основа стандартов подготовки педагога для новой школы» (декабрь, 2013г.) Часть I / Под ред. Л. Л. Редько, С. В. Бобрышова. – Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – С. 320–328.

198. Фирсова, А. Е. /Категориальный аппарат антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Журнал «Научный потенциал». – 2013. – № 4 (13). – С. 74–79.
199. Фирсова, А. Е. Специфика реализации антропологического подхода в условиях перехода к ФГОС общего образования /А. Е. Фирсова // Международный научно-исследовательский журнал. Сборник по результатам XXI заочной научной конференции Research Journal of International Studies. Серия Педагогические науки. – № 11 (18) 2013. Ч. 3. – С. 35–37.
200. Фирсова, А. Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Известия Волгоградского Государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2012. – № 7 (71). – С. 15–19.
201. Фирсова, А. Е. Функции антропологического подхода в педагогике [Электронный ресурс] / А. Е. Фирсова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – URL: <http://science-education.ru> / 107-8273
202. Фирсова, А. Е. Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования / А. Е. Фирсова // Философия образования. – 2013. – №3 (48). – С. 147–156.
203. Фирсова, А. Е. Индикаторы антропологического подхода в педагогической теории и образовательной практике [Электронный ресурс] / А. Е. Фирсова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. Ч. 4. – URL: <http://rae.ru>/575-r34954
204. Фирсова, А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике [Электронный ресурс] / А. Е. Фирсова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <http://science-education.ru>/120-15307
205. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
206. Хмелева, О. Г. Интеграция постнеклассической науки и педагогического образования / О. Г. Хмелева // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 3. – С. 30–33.
207. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : автореф....дис. д-ра пед. наук / Н. В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 42 с.

208. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
209. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
210. Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается : материалы методологического семинара памяти профессора В. С. Ильина. – Вып. 5. – Волгоград : Перемена, 2001. – 198 с.
211. Чешуина, Т. Г. Теория образовательно-педагогического прогнозирования педагогической практики / Т. Г. Чешуина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Вопросы теории науки и образования (Спецвыпуск). – 2001. Вып. 1(27). – С. 72.
212. Шиянов, Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Электронный ресурс] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 19. – Электрон. версия печ. публ. – Режим доступа: <http://portalus.ru>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения : 03.09.2014).
213. Шпак, А. П. Идеи педагогической антропологии в трудах В. И. Несмелова : автореф....дис. канд. пед. наук / А. П. Шпак. – Волгоград, 2011. – 24 с.
214. Щедровицкий, Г. П. Построение науки педагогики / Г. П. Щедровицкий // Открытое образование. – 1993. – № 4. – С. 43–48.
215. Щедровицкий, Г. П. Система педагогических исследований. (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва : Касталь, 1993. – С. 16–200.
216. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.
217. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
218. Яковец, Ю. В. История цивилизаций / Ю. В. Яковец. – Москва : Владар, 1995. – 461 с.
219. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

220. Ярышкина, Ю. А. Становление субъектно-авторской позиции учителя : автореф....дис. канд. пед. наук / Ю. А. Ярышкина. – Петрозаводск, 2012. – 23 с.
221. Ясперс, К. Всемирная история философии. Введение / К. Ясперс; пер. с нем. К. В. Лощевского. – Санкт-Петербург : Наука, 2000. – 272 с.
222. Elschenbreich, H. Existenz und Ganzheit in Erziehung und Unterricht / H. Elschenbreich. – Freiburg, 1960. – s. 240 .
223. Leidtke, M. Padagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung / M. Leidtke // Diskussion: Padagogische Anthropologie. – Munchen, 1980. – s. 179.
224. Loch, W. Der Mensch im Modus des Konnens. Anthropologische Fragen padagogischen Denkens / W. Loch // Diskussion Padagogische Anthropologie. Hrsg. E. Konig. Munchen, 1980. – s. 219.
225. Prohaska, L. Existentialismus und Pdagogik. Verlag Herder Wien – Freiburg / L. Prohaska. – 1955. – s. 183.
226. Roth, H. Padagogische Anthropologie / H. Roth. – Hannover, 1966. – Bd. – s. 4.

Научное издание

А.Е. Фирсова

Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике

Монография

Электронное издание сетевого распространения

Доступ к пособию –
постоянный, свободный и бесплатный.
Пособие содержится в едином файле PDF.

<http://sphere-publishing.ru/images/banners/aefirsova.pdf>
Максимальный объем: 15 МБ.

Издательство ООО «Сфера»
400127, Волгоград, ул. Менделеева, 43,
sphere-vlg@mail.ru

Дата издания: 11.07.2023