



Л. Э. Панкратова

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

**Екатеринбург
РГПУ
2016**

ISBN 978-5-8050-0606-8



9 785805 006068

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Л. Э. Панкратова

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Монография

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2016

ISBN 978-5-8050-0606-8

Екатеринбург
РГППУ
2016

УДК 130.2:572

ББК 41

П16

Панкратова, Лариса Эльмировна.

П16 Социальная антропология [Электронный ресурс]: монография / Л. Э. Панкратова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 128 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20930>. ISBN 978-5-8050-0606-8

Рассматриваются актуальные вопросы становления и развития социальной антропологии как науки. Проанализированы вопросы истории и методологии социальной антропологии; проведен анализ основных направлений и категорий данной науки.

Адресована специалистам в области социальной антропологии, преподавателям, аспирантам, студентам социогуманитарных специальностей.

Рецензенты: доктор социологических наук, профессор, действительный член РАН Л. С. Лихачева (ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина»); доктор филологических наук, профессор В. С. Третьякова (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Научное издание

Редактор Е. В. Евстигнеева, Т. В. Шептунова; компьютерная верстка О. Н. Казанцевой

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 19.05.16.

Текстовое (символьное) издание (1,5 Мб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2016

Введение

Различные антропологические концепции обсуждались в философии, начиная с периода античности. В современном гуманитарном знании активно рассматривается проблема «антропологического поворота» в науке. Вопросы «что такое человек», «какова его сущность» – самые важные в гуманитарном знании, поскольку в современной культуре по-прежнему одним из центральных понятий остается понятие «человек». Многовековая практика определения, что же такое человек, существующая со времен Сократа, не дала и, возможно, не даст никогда исчерпывающего ответа на этот вопрос. Человек для науки остается загадкой. Это связано с многомерностью и противоречивостью его природы. Любая философская система включает в себя постановку вопросов о том, что есть человек, в чем специфика человеческого отношения к миру. Поэтому именно философия становится фундаментом для других антропологических наук.

В разные времена проблемой определения человека занимались такие философы, как Августин Блаженный, Аристотель, Д. Бруно, Г. В. Ф. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, Н. Коперник, Марк Аврелий, К. Маркс, М. Монтень, Ф. Ницше, Б. Паскаль, Платон, И. Г. Фихте, З. Фрейд, М. Шелер. Также эта тема интересовала русских мыслителей Н. А. Бердяева, Ф. М. Достоевского, М. В. Ломоносова, А. Н. Радищева, В. С. Соловьева, Л. Н. Толстого, С. Л. Франка; Н. Г. Чернышевского, А. П. Чехова. Не обошли своим вниманием данную проблему и наши современники Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, В. М. Бехтерев, А. Н. Леонтьев, М. К. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Поршнев и др. Многообразие философских концепций природы человека демонстрирует неисчерпаемость и безграничность такого объекта познания, как человек. Постепенно антропологическая тематика выделяется из собственно философского дискурса, и возникает самостоятельная наука антропология.

Считается, что одним из первых мыслителей, употребивших термин «антропология» был Аристотель, применивший его для изучения духовной природы человека. По отношению к физическому строению человека, его анатомическим особенностям данный термин впервые применил в 1501 г. Магнус Хунд в книге «Антропология о до-

стоинствах, природе и свойствах человека и его элементах, частях и членах человеческого тела». Так в западноевропейской традиции и утвердилось двойное понимание данного термина: антропология как наука о душе человека, и как наука о строении тела человека. В дальнейшем появился еще один аспект понимания этой науки: антропология изучает особенности физического типа и культуры различных народов.

Антропология (от гр. «антропос» – человек, «логос» – учение) как комплексная наука о человеке возникает в конце XIX – начале XX вв. С первой половины XX в. от нее отпочковываются региональные антропологии: историческая, структурная, религиозная, психологическая, культурная и педагогическая. Хотя, к примеру, попытка создания педагогической антропологии была предпринята еще в середине XIX в. (она связана с именами Н. И. Пирогова и К. Д. Ушинского). Таким образом, реализовалась потребность в комплексном знании о человеке, синтезе различных научных знаний о нем.

Социальная антропология, в свою очередь, несет в себе знания о человеке и обществе, о закономерностях их развития и культурном многообразии. Парадокс заключается в том, что, с одной стороны, социальная антропология обобщает данные других наук, таких как этнография, история, филология, культурология, педагогика, психология, философия о человеке, с другой стороны, она дает исходные точки отсчета, фундамент для этих научных дисциплин.

Несмотря на достаточно длительную историю существования, социальная антропология находится и сегодня в процессе развития. Это связано и с определенным разрывом в науке, произошедшим в советский период, когда антропологическая тематика рассматривалась лишь в контексте общей философской тематики. Отдельный человек для науки в целом был некой составной частью общества и коллектива, не являясь предметом изучения какой-либо науки в частности. Многие выдающиеся мыслители в то время, конечно, занимались данной проблематикой, но термина «антропология» практически не использовали. Произошел разрыв традиций в осмыслении человека.

Сегодня происходит возрождение антропологии, поиск собственной предметной области, собственного концептуального аппарата. Человековедение является базой любой гуманитарной науки. Актуальность антропологического подхода обусловлена спецификой многих видов деятельности, где главным действующим лицом является чело-

век: педагогической, психологической, политической деятельности, а также социальной работы, социальной педагогики и т. д. Целями изучения данной науки является формирование мировоззренческого и методологического фундамента для комплексного осмысления человека как объекта и субъекта различных видов деятельности, для чего необходимо формирование целостного взгляда на человека через ретроспективный анализ философских образов человека в истории мировой культуры; становление системной и гуманистической картины мира и определение места и роли человека в ней; формирование навыков аналитического и критического мышления и саморефлексии.

Необходимо отметить, что сегодня в различных сферах науки наблюдается интерес к антропологической тематике. Так, в исследованиях Л. В. Туголукова изучаются антропологические аспекты социального управления и власти; онтологические и гносеологические проблемы социально-антропологического знания анализируются в работах А. Ю. Ашкерова; антропология экстремальных групп находит свое отражение в трудах К. Л. Банникова; антропология манипулирования – в исследовании Ю. В. Пую [6, 8, 54, 68]. Данная наука также формирует определенные знания о человеке, его проблемах в контексте дихотомического единства, где человек предстает и как «человек-нуждающийся», и как «человек-помогающий» [71]. Признанными учеными, занимающимися антропологической проблематикой, являются В. С. Барулин, В. В. Бочаров, А. И. Кравченко, Ф. И. Минюшев, Э. А. Орлова, П. В. Романов, В. В. Шаронов, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.

В монографии дается общая характеристика основных подходов к определению человека, описывается становление социальной антропологии как науки, определяются основные понятия и категории данной науки, а также актуальные антропологические проблемы современной культуры.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1.1. Теоретические основания генезиса образа человека в истории мировой мысли

Потребность в рассмотрении человека как отдельной философской проблемы обусловлена необходимостью в целостном подходе к его изучению. Можно сказать, что сама философия как таковая и началась с попыток определить сущность человека, поэтому антропология и является неким смысловым ядром любой философской системы.

В Древней Греции осмыслить, что есть человек, одним из первых попытался Сократ. До него в философии не проявлялся интерес к человеку. Это отражало общую мифологическую картину мира, в которой человек чувствовал себя частью единого природного организма и социального целого – коллектива. Человек рассматривался как часть единого природного порядка, Космоса. Но постепенно, с развитием общества человек начинает осознавать свою независимость от природы и других людей, происходит процесс его индивидуализации, аналогичный процессу становления своего «Я» у ребенка. Новое понимание человека требовало определения, и Сократ впервые теоретическим, абстрактным языком попытался это сделать. С этого времени начинается традиция рассмотрения человека как единства двух начал: тела и души. Душа бессмертна, она разумна и способна раскрыть истинную сущность вещей. Тело смертно, телесные чувства обманчивы и непостоянны. Разум в человеке доминирует над телесным началом. Так были заложены основы рационалистического понимания человека (лат. «рацио» – разум). Идеалом считался человек – созерцатель, познающий с помощью разума красоту Космоса как мироздания. Необходимо отметить, что античная философия с разных сторон пыталась определить человека и его сущность. Например, Протагор говорил о том, что человек – это мера всех вещей. Аристотель считал, что человек – это, прежде всего, политическое животное. Но самое главное, на наш взгляд, это то, что впервые в мировой философии была сделана попытка определить, что есть человек, и произошло «разделение» человека на два начала: духовное и телесное.

Понимание человека несколько изменилось в эпоху Средневековья, которая характеризуется распространением и укреплением христианской религии на территории Западной Европы. Согласно данному пониманию человек сотворен Богом, он вторичен. Но человек наделен Богом свободной волей: он может выбирать между добром и злом. Богослов и философ Августин Блаженный считал, что человеку дана божественная предопределенность и определенная свобода выбора. Если античность рассматривала человека как двойственную структуру, состоящую из тела и души, то христианское Средневековье считало, что человек – это иерархическая соподчиненность трех частей. У него есть тело чувственное и грешное, душа как современный аналог психики и дух – высшее и бессмертное начало, роднящее человека с Богом. Идеал человека в эпоху Средневековья – это человек-богослов, с помощью разума (рационалистическая традиция – схоластика) или через мистическое откровение (иррационалистическая традиция, – или мистицизм) познающий Бога, а значит и мир, и самого себя.

Третьим этапом в понимании человека можно назвать эпоху Возрождения. Человек в это время становится центральной фигурой культуры. Он – высшая цель мироздания. Антропоцентризм (мировоззрение, согласно которому человек – цель мирового порядка и центральная фигура в мире) – главная характеристика эпохи Возрождения. Появляются такие понятия, как «личность» и «индивидуальность». Непохожесть на других, неповторимость и «креативность» (способность творить новое) становятся высшими ценностями. Человек является творцом собственной жизни, в этом он подобен Богу. Бог сотворил мир из ничего, и человек каждую секунду творит собственную жизнь. Он может подняться до невиданных высот, а может и опуститься до дьявольского зла. В этом его свободный выбор и в этом процессе все средства хороши, что соответствует изречению Н. Макиавелли: «цель оправдывает средства». В эпоху Возрождения, с одной стороны, формируется гуманистическое мировоззрение, согласно которому человек и его жизнь – это высшие ценности, а с другой стороны, оборотной стороной возрожденческого гуманизма становится имморализм (отрицание моральных норм и принципов и вседозволенность). Ограниченность гуманизма эпохи Возрождения проявлялась в понимании человека как центра мира, в представлениях о том, что человек превосходит все и всех в мире и, следовательно, любые его действия и поступки могут быть оправданы. Идеал человека в этот

период – это человек деятельный, свободный, творческий, обладающий универсальными способностями и всесторонне развитый. Именно в эту эпоху зародилась одна из главных педагогических утопий – формирование всесторонне развитой личности. Но, к сожалению, не существовало понимания того, что человек – это часть природы, а не просто ее венец, что он зависим от природы и других людей. Такое понимание пришло только в XX в.

В эпоху Просвещения в Западной Европе (XVII–XVIII вв.) на первый план выходит такая характеристика человека, как разум. Это связано со становлением буржуазного общества, капиталистического производства и развитием науки. Именно разум есть основа творческого преобразования мира, природы и общества. Идеал человека в этот период – это автономный индивид, познающий мир с помощью разума, практичный, деятельный, обладающий правами и обязанностями гражданина. Рационалистическое понимание человека претерпело кризис в ходе Великой французской революции. Оказалось, что невозможно построить общество по рационалистическим образцам, а значит, разум не всемогущ и не делает человека счастливым.

Эпоха Нового времени (XIX – начало XX вв.) рационалистическому пониманию человека противопоставляет иррационалистические (от лат. «иррационалис» – лежащее за пределами разума) концепции. В это время существуют разные теории, которые выдвигают на первый план различные аспекты и характеристики человека. К рационалистическим трактовкам человека можно отнести концепцию К. Маркса, по которой человек – существо социальное, социальность является его главной сущностной характеристикой. В философской антропологии К. Маркса появляются новые идеи о том, что познавательная деятельность человека должна быть дополнена учением о его преобразующей практической деятельности; что сущность человека есть совокупность общественных отношений; что понять человека вне исторического развития невозможно. По иррационалистической концепции Фрейда, человек – это, прежде всего, существо, движимое бессознательными сексуальными и агрессивными инстинктами. По Ф. Ницше, который также поддерживал иррационалистическую концепцию, главное в человеке – это воля к власти.

Как оппозиция классическому рационализму в эпоху Нового времени в конце XIX в. возникло такое направление, как философия

жизни, в которой можно увидеть философские предпосылки педагогической антропологии. Поэтому подробнее остановимся на этом направлении. Его представителями были А. Бергсон, В. Дильтей, Ф. Ницше, О. Шпенглер. Если рационалисты рассматривают мир как объективную, независимую от человека реальность, то философия жизни центральным понятием называет жизнь, которую понимает как первичную, целостную, нерасчленяемую действительность. Понятие «жизнь» трактуется по-разному: у В. Дильтея – это поток переживаний; у Ф. Ницше – хаос, в котором нет ни цели, ни смысла, ни направленности. Согласно философии жизни, жизнь – это поток творческого становления, не поддающийся рациональному осмыслению. Жизнь шире любых теоретических схем, понятий. Она, как и сам человек, не уместится ни в какие теоретические объяснительные схемы. Согласно Ф. Ницше, по-настоящему счастлив и гармоничен был древний грек до Сократа. В нем сочетались два начала: аполлоновское, пытающееся упорядочить, объяснить жизнь, и дионисийское, игровое, непосредственное восприятие жизни. Дальнейшее развитие культуры пошло по пути подавления аполлоновским началом дионисийского, рациональным – иррационального. Это упростило жизнь человека, так как в порядке жить проще, чем в хаосе. Но человек, подавив свою естественную природу, стал несчастным. Непохожесть, оригинальность, индивидуальность перестают цениться, а в мире торжествует посредственность. Культура, образование делают человека несчастным, подавляя его естественную природу, так считали З. Фрейд и другие иррационалисты. Для философии жизни характерна попытка рассмотрения человека как целостного существа, обладающего не только разумом, но и инстинктами, чувствами, волей, эмоциями.

Антропологический подход в эпоху Нового времени реализовывал в философии И. Л. Фейербах. Он считал, что человек – это единственный, универсальный и высший предмет философии; что человек – это целостное психофизиологическое существо, движимое стремлением к счастью. В русской философии антропологическим принципом руководствовался Н. Г. Чернышевский, полагавший, что в человеке сочетаются биологическое и социальное начала и в обществе надо гармонизировать их. Религиозно-философская традиция в русской философии также рассматривала человека как центральную фигуру в мироздании, но акцент делался на осмыслении его через включение в микро- и макрокосмос (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, В. В. Зеньковский, П. Д. Юркевич).

Тем не менее, в начале XX в. все острее становится проблема определения природы человека и возникает необходимость в антропологии как комплексной, интегративной науке о человеке. Различные науки (психология, философия, социология, физиология и т. д.) в разные времена рассматривали человека каждая со своей точки зрения. Но самый главный вопрос «Что такое человек?» остался без ответа. Таким образом, человек сам для себя стал проблемой, считал основатель философской антропологии М. Шелер. Утратилась целостность в постижении себя, человек превратился в отвлеченное понятие, в субъект, в носителя разума.

Таким образом, идейными истоками философской антропологии можно считать именно философию жизни, которая полагала, что человек не сводим к субъекту, а жизнь не уместается в понятие объективной реальности. Поэтому для постижения человека и жизни необходимо опираться не столько на разум, сколько на интуицию, чувства, инстинкты. Согласно мнению М. Шелера, есть разные подходы к человеку: религиозный, философский, естественнонаучный. Но они существуют параллельно и не соприкасаются друг с другом. Всеобщей, целостной идеей человека, по М. Шелеру, люди не овладели. Новизна его подхода к определению человека заключалась в попытке соединения абстрактного, философского понимания человека с конкретно-научным знанием. Свои идеи по философской антропологии М. Шелер изложил в незавершенной работе «Положение человека в космосе» (1928 г.), где поставил вопрос о том, чем человек отличается от животного? По мнению мыслителя, специфика человека в том, что он духовное существо. Именно дух составляет его сущность. Как духовное существо человек свободен от витальной зависимости и способен бескорыстно созерцать идеи и ценности. Человек – это место встречи духа и жизни, витальных инстинктов. При этом как биологическое существо человек недостаточен, инстинктивно не приспособлен к миру (нет ни одного инстинкта, который позволил бы человеку выжить). И только дух, который дан человеку от Бога, позволяет компенсировать ему биологическую недостаточность за счет создания мира культуры. Так человек приспособливает среду к себе. Таким образом, с точки зрения М. Шелера, в основе культурного и социального лежит биологическое начало человека. Такой подход называют биологизаторским.

Другим представителем философской антропологии был Г. Плеснер. Сущность человека, по его мнению, заключается в том, что он за-

нимает центральное и исключительное место в мире. Для характеристики этого исключительного положения в мире Г. Плеснер использует понятие «эксцентричность». В отличие от животного человек не имеет строго определенного места в мире, определенного «центра». Приставка «экс» в данном понятии означает выход из центра. Человек – единственное существо, способное выйти за собственные пределы и посмотреть на себя и мир со стороны. Кроме того, Г. Плеснер сформулировал три антропологических принципа: 1) все высказывания о человеке принимаются как равноценные; 2) эти высказывания должны быть едины по источнику происхождения; 3) они обладают равной объяснительной величиной.

Еще одним представителем данного направления называют А. Гелена. Он считал, что человек – это «биологически недостаточное» существо, инстинктивно недостаточное. Человек «незавершен» в биологическом плане. Выживает он за счет мирооткрытости – особого отношения к миру, способности взаимодействовать с окружающей средой и создавать культуру. А. Гелен также разделяет мысль о биологической основе культуры.

Общим для всех представителей философской антропологии является понимание человека как биологически недостаточного существа, компенсирующего это духом, эксцентричностью, мирооткрытостью. В этом заключаются сущность человека и главное его отличие от животного.

Антропология, как и любая другая наука, развивалась в русле двух взаимосвязанных процессов: интеграции – объединения данных других наук о человеке и дифференциации – разделения на локальные, региональные антропологии (физическую, психологическую, историческую, структурную, диалогическую, педагогическую, культурную). Физическая или естественнонаучная антропология рассматривает человека как природное существо, занимается вопросами происхождения и эволюции человека. Психологическая антропология изучает субъективный мир и психику человека. Историческая – исследует человека в разных исторических эпохах. Структурная – изучает взаимосвязь языка, обычаев, мифов. Также необходимо отметить, что собственно антропология развивалась по двум основным направлениям: как естественнонаучная дисциплина и как социогуманитарное знание.

В XX в. философские образы человека представлены многообразно. Но в основном они являют собой противоборство между ра-

ционалистическим и иррационалистическим пониманиями человека. Наиболее радикально образ человека переосмысливается в философии постмодернизма. Это направление появилось во Франции в 60-х гг. XX в. и представлено именами Ж. Батай, Ж. Деррида, Ж. Лакан, М. Фуко и др. С точки зрения постмодернистов, у человека нет никакой устойчивой сущности. Природа человека слишком многообразна и невозможно выделить что-либо общее, присущее всем людям. Человек – это особая самодостаточная и непредсказуемая реальность. Спонтанность – главная ценность человека. С их точки зрения, нельзя также говорить о целостности человека. Он есть разорванность и фрагментарность. Если философская антропология А. Гелена, Г. Плеснера, М. Шелера пыталась создать единую, целостную концепцию человека, то постмодернисты отказались от такой попытки. Другим важным моментом постмодернистского образа человека является постановка проблемы тела, телесности человека. В мировой культуре, начиная с Сократа, тело понималось как неизбежное зло, придаток к душе. Телесные чувства преходящи и обманчивы, а само тело смертно. Эта традиция наиболее полно воплотилась в христианской религиозной культуре: тело – это темница для души. Западная культура развивалась в направлении дискриминации всего телесного как ограниченного и ущербного. Но уже Ф. Ницше говорил о том, что тело есть идея более поразительная, чем старая «душа». Психолог К. Юнг также считал, что разделение тела и духа – это искусственная дихотомия. В реальности духовное и телесное настолько тесно переплетены друг с другом, что по свойствам тела можно делать выводы о психике человека, и наоборот. В русской философии эту проблему затронул в начале XX в. В. В. Розанов, утверждавший, что телесно-духовное в человеке сконцентрировано в половой принадлежности человека. По его мнению, творческая и божественная природа человека проявляется в актах половой любви. Постмодернизм также говорит о том, что человек – это телесность, преодоление разрыва тела и духа.

Сегодня же проблема тела является одной из центральных тем в антропологии и практической обыденной жизни. Это связано с кризисом вербального в современной культуре. Слова «стерлись» как старые монеты, люди им не верят. И только тело не способно обмануть, так как оно проявляет истинную природу человека. Тело сегодня – это знак социальной позиции, достатка и групповой принадлежности. Тело говорит о человеке больше, чем слова. В массовой культуре

процветает идея телесного комфорта. Повышенное внимание к телу проявляется в расцвете индустрии фаст-фудов, бодибилдинга, фитнеса, пластической хирургии, татуирования, здорового питания и т. д. Возникает практика конструирования собственного тела как элемент творческой реализации человека. Важность телесного общения подчеркивается сегодня и в педагогике и в психологии. Появилась телесно-ориентированная педагогика. Сегодня можно говорить об ориентации системы воспитания и образования на развитие человека как целостного телесного существа. Следует отметить, что есть целые категории детей, которые не могут реализовать потребность в телесных контактах. Это дети из детских домов, приютов. Поэтому именно в таких учреждениях педагогу необходимо максимально усилить телесную составляющую общения через массажи, игры, танцы, прикосновения и т. д.

Современная философская мысль все чаще обращается к рассмотрению телесности как социокультурного феномена. Тело человека не просто биологический феномен, оно зависит от влияния на него социальных, культурных, исторических факторов и воздействий. Проблемой телесности в отечественной науке занимаются такие ученые, как И. М. Быховская, Т. С. Леви, И. Г. Малкина-Пых, А. В. Старовойтов и др. Так, И. М. Быховская считает, что под термином «телесность» подразумевается не естественное само по себе тело, а его преобразование, «благоприобретенное» состояние, которое возникает не взамен, а в дополнение к естественному [14]. Большинство же авторов на сегодняшний день придерживаются холистического подхода к определению природы человека (в отличие от дихотомического, противопоставляющего тело и душу). С позиции этого подхода тело рассматривается как равноправный элемент человеческого бытия.

В целом постмодернистский образ человека характеризуется антирационализмом и пониманием человека как спонтанности и телесности. Современные философско-антропологические системы преодолевают рамки научно-рационалистического понимания и объяснения человека. Они исходят из невозможности логически определить природу человека. Однозначные определения человека исключают такие его характеристики, как свобода и индивидуальность.

Можно выделить классическую и неклассическую философскую антропологию. Классическая антропология, существовавшая до нача-

ла XX в., искала сущность человека, выясняя природные или социальные факторы, которые называла определяющими. Считалось, что человек обусловлен внешними факторами, такими как среда, труд, мораль, климат, культура, религия и т. д. Современный неклассический антропологизм делает акцент на постижении субъективного внутреннего мира человека. Кроме природы и социума выделяется третья сфера – внутренний духовный мир, определяющий специфику активности и индивидуальности человека. Индивидуальность и самоценность отдельного человека выходят на первый план.

Говоря о теоретических основаниях генезиса образа человека в истории мировой мысли, следует сделать особый акцент на том, что антропологизм является содержательной характеристикой любой философской системы. За каждой философской системой скрывается своя антропология, свой образ человека, свое понимание его сущности. Также и любая педагогическая система, по нашему мнению, исходит из собственной модели человека, собственной антропологии.

Таким образом, можно утверждать, что теоретической предпосылкой социальной антропологии является философско-антропологический подход. Несмотря на многообразие философских концепций, пытающихся объяснить природу человека, современный социум, насущные проблемы социальной жизни каждый раз с новой остротой требуют переосмысления следующих вопросов: что есть человек? как объяснить его поведение? как сделать совместную жизнь людей менее конфликтной и более гармоничной? Это те «вечные» философские вопросы, ответить на которые до конца невозможно, но невозможно и оставить их без ответа.

1.2. Развитие социальной антропологии: основные теоретические подходы и школы

До XIX в. вопросами определения природы человека занималась в основном философия, но постепенно появилась потребность в науке, которая бы обобщила данные других наук о человеке. Сам термин «антропология» стал активно использоваться еще в XVI в. и понимался как наука о строении человеческого тела. В дальнейшем понимание антропологии изменилось. Так, И. Кант рассматривал антропологию в контексте учения о душе человека. Возникновение боль-

шого интереса к антропологической проблематике стимулировали открытия Ч. Дарвина, перевернувшие традиционные представления о человеке. С этого времени антропология начала развиваться как естественнонаучная дисциплина, изучающая человека как биологический вид. Такая традиция понимания антропологии сохраняется и на сегодняшний день.

В отечественных исследованиях долгое время представление об антропологии было только как о биологической науке. Данный подход к антропологии рассматривает ее как науку, состоящую из трех основных разделов: морфологии человека (учения о строении человеческого тела); антропогенеза (историко-эволюционного процесса становления человека и общества); расоведения (раздела антропологии, изучающего человеческие расы). Как естественнонаучную дисциплину антропологию называют *физической* антропологией, в отличие от социогуманитарной антропологии. Антропология в этом случае рассматривается как отрасль естествознания, которая изучает происхождение и эволюцию физической организации человека и его рас (М. Г. Левин, Я. Я. Рогинский). Задачей физической антропологии является анализ процесса перехода от биологических закономерностей, которым подчинялось существование животных – предков человека, к закономерностям социальным. Несмотря на то, что физическая антропология использует естественнонаучные методы исследования (антропоскопия, антропометрия), такой раздел данной науки, как антропогенез, является общим для изучения в физической и социальной антропологиях. Физическая антропология признает, что опираясь только на естественнонаучные методы, невозможно объяснить происхождение человека и появление у него сознания. Поэтому данная проблема носит междисциплинарный характер, и в целом является в некотором роде философской и мировоззренческой.

В связи с этим вполне закономерно, что исторически первым теоретико-методологическим подходом в антропологии был *эволюционизм*. Понятие «эволюция» приравнивается к понятию «развитие». Так, настроенный позитивистски Г. Спенсер считал возможным объяснить развитие человека и общество в строгих научных терминах естественных дисциплин. По мнению сторонников данного подхода, развитие человеческого общества можно объяснить естественными причинами, выявив определенные закономерности. Эволюция как

процесс постепенного усложнения и приспособления системы объясняла и природу человека, и сущность социокультурной жизни. Культура в этом случае рассматривается как способ адаптации общества к усложняющимся социальным условиям. Данного подхода придерживались британский антрополог Э. Тейлор и американец Л. Г. Морган. Современная американская школа социальной антропологии во многом и сегодня опирается на традиции неозолуционизма (А. Вайда, Р. Раппопорт, Л. Уайт), возникшего на фундаменте эволюционизма, рассматривающего проблемы модернизации современного общества с точки зрения эволюционного процесса, имеющего как биологическую, так и культурную форму.

Следующей парадигмой в антропологии, тесно связанной с эволюционизмом, можно считать *структурно-функциональный подход*. Некоторые авторы (П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова) выделяют отдельно функционализм и структурализм как основные теоретические школы социальной антропологии [81, с. 388]. Если функционализм как теоретический подход рассматривает любую систему (например, общество) как структуру элементов, связанных между собой определенными функциями, и объясняет любой социальный феномен через те функции, которые данный феномен выполняет по отношению к целому (Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, А. Рэдклифф-Браун), то структурализм исходит из приоритета в анализе любого явления его структуры как наиболее устойчивой и объективной связи (Р. Барт, Ж. Деррида, Ж. Лакан, К. Леви-Строс, М. Фуко). Оба эти подхода являются разновидностями позитивизма, с его установкой на объективность и строгую научность. Доведенные до своего логического завершения обе теоретические установки приводят, по мнению Л. Альтюссера, к позиции «теоретического антигуманизма», считающей человека производным от функционирования объективных структур, а возможно и вообще «вынесенным» за рамки рассмотрения в науке. Именно в структурализме и родился тезис о «смерти человека». Таким образом, данная установка привела антропологию к некому методологическому тупику.

Еще одной методологической установкой в антропологии можно назвать *марксизм*. Интерес к К. Марксу как философу-антропологу возник в 1932 г., когда были опубликованы «Экономическо-философские рукописи 1844 г.». Вопросы сущности и существования челове-

ка, проблемы отчуждения и возможности его преодоления – вот спектр антропологических интересов молодого К. Маркса. Он считал, что необходимо выяснить, какова человеческая природа вообще, прежде чем говорить о социально-экономических преобразованиях [34].

Главная идея марксизма состоит в признании человека существом социальным; сущность человека – это, по К. Марксу, «ансамбль общественных отношений». Но выйти за пределы тотального отчуждения действительности возможно, так как человек еще и практическое существо. Так, К. Маркс подводит философско-антропологический фундамент под социальные утопии о преобразовании мира. Тем не менее, советская марксистская философия «задвинула» человека на окраины своих философских изысканий. Она отрицала существование отдельной специальной науки о человеке.

Другой важнейшей идеей философии марксизма являются анализ и объяснение проблем отчуждения. В процессе отчуждения происходит отрыв от человека тех сил, которые он сам и создал и, далее, осуществляется господство этих сил над ним. Происходит отчуждение собственности, денег, религии, государства, труда, идеологии. Отчуждение постепенно достигает состояния «враждебной чуждости». К. Маркс предугадал возникший в будущем образ «маленького человека», «винтика» в огромной и враждебной государственной машине.

Современная отечественная научная мысль не отвергает потенциал марксистского подхода к объяснению сущности человека, общества и истории. Примером тому может служить определенный интерес в нашей стране к такому направлению, как «теплый марксизм» (термин Э. Блоха). Его апологет К. Ф. Медведев отвергает абсолютизацию экономического детерминизма в учении К. Маркса и предполагает усиление гуманистической направленности марксизма за счет учета этических, религиозных и других факторов [44]. В условиях разорванной и абсурдной постмодернистской картины мира и человека в нем «теплый марксизм» стремится возродить гуманистический потенциал учения и дать современному человеку надежду на лучшие изменения в социальной жизни. В данных условиях «теплый марксизм» является более практически ориентированным направлением социальной жизни, чем обоснованным теоретическим подходом.

В противовес классическим антропологическим подходам в нашей стране еще в 70-е гг. XX в. возникло такое направление, как *си-*

энергийная антропология, стремящаяся описать человека во всей его целостности (А. В. Ахутин, В. В. Бибихин, С. С. Хоружий). Данный подход представляет собой вариант неклассической философской парадигмы, рисуящий неклассическую же модель человека, отвергающую возможность описания и объяснения человека в терминах «сущность», «субстанция», «субъект». Этот подход обращается к восточному византийскому христианству, и в особенности к исихастской практике, рассматривающей «выход» человека за его пределы и направление его энергии к энергии иного бытия.

Как пишет С. С. Хоружий: «...такова, в самом кратком описании, основа синергийной антропологии – неклассической антропологии, бессубъектной и бессущностной, трактующей человека как энергийную формацию и определяющей человека его Границей, его предельными проявлениями. Эти два принципа, энергийность и предельность, определяют рабочий аппарат и методы новой модели человека. Ее непосредственный предмет изучения – различные виды антропологических практик» [73].

Социальная антропология сегодня пытается использовать всю совокупность различных теоретических подходов, выработанных мировой мыслью в понимании человека. Как базисные теоретико-методологические подходы используются эволюционизм и неоэволюционизм. Особенно это касается рассмотрения проблем антропо- и социогенеза, эволюции трудовой деятельности, соотношения биологического и социального в человеке. *Структурно-функциональный подход* на сегодняшний день применяется для анализа проблем социального управления, власти, культурных систем и культурных процессов. *Семиотический подход* рассматривает социальную и культурную реальность как «текст», систему объективных семиотических (знаковых) явлений. Для этого подхода особенно велико значение работ К. Леви-Стросса, основателя структурной антропологии. Со структурализмом данный подход сходен в понимании превалирования объективных структур в любых явлениях окружающего мира. Как знаковые системы можно рассматривать язык, денежную систему, языки программирования, мифы, ритуалы и др. «Таким образом, структурализм можно назвать рациональной теорией общества, утверждающей, что разнообразные культурные формы, встречающиеся в реальности, отражают

ряд когнитивных оппозиций (возможных вариантов проявления перво-модели), моделирующих (в более фундаментальном плане) структуру человеческого ума» [81, с. 36].

Кроме того, в современных социально-антропологических исследованиях используются *диалектический подход*, позволяющий понять генезис, взаимосвязь и детерминацию любого социального явления, *деятельностный подход*, *системный подход*, рассматривающий объект в его целостности, *историко-философский*, *герменевтический*, *диалогический* и *компаративистский* (сравнительный) подходы.

Необходимо отметить, что становление и развитие социальной антропологии шло в русле философской антропологии, пытающейся определить основы человеческого бытия, человеческих возможностей и человеческую природу в целом. Разнообразные объяснительные модели делали акцент на различных основаниях. Из биологических основ при объяснении человека исходили такие исследователи, как А. Гелен, К. Лоренц, Г. Плесснер, А. Портман. Диалогическое отношение человека к миру считал основополагающим представитель «диалогического персонализма» М. Бубер. Из божественного начала при определении сущности человека исходили такие исследователи, как Г. Лотц и Х. Э. Хенгстенберг. Перечисленные теоретические подходы обнаруживают существенные различия как в методах исследования, так и в понимании характера самой антропологии.

Большое влияние на социальную антропологию оказало развитие этнографии – науки, предполагающей изучение различных этносов через сбор конкретной информации об их языке, обычаях, традициях, верованиях, нравах и т. д. Эти данные могут служить эмпирической базой для теоретических построений в рамках социальной и философской антропологии. Сегодня *этнографический подход* выступает одним из основных методологических подходов в социальной антропологии. Отечественная наука внесла свой вклад в его становление. Еще в первой половине XVIII в. В. Н. Татищев составил анкету для изучения антропологических характеристик народов Урала и Сибири. Антропологические вопросы были и предметом изучения Великой Северной экспедиции (1733–1743 гг.). Один из ее участников С. П. Крашенников дал антропологическую характеристику народов Камчатки (камчадалов, коряков, курильцев) в своей книге «Описание земли Камчатки». Другой ее участник Г. Ф. Миллер также со-

ставил подробную анкету для описания антропологических характеристик изучаемых народов с указанием их телосложения, роста, формы носа и т. д. Этнографический материал собирался и при проведении кругосветных плаваний в начале XIX в. русскими путешественниками В. М. Головиным, Н. Ю. Лисянским, Ф. П. Литке. Систематизацией полученных сведений и оформлением антропологии в самостоятельную науку занимался естествоиспытатель, путешественник, основатель антропологического музея К. М. Бэр. Исследования путешественника Н. Н. Миклухо-Маклая народов Новой Гвинеи доказали равноценность различных рас и общность их происхождения. В советский период изучением антропологических типов народов, населявших территорию СССР, занимались Д. Н. Анучин, А. П. Богданов, В. В. Бунак, Я. Я. Рогинский.

Следует отметить, что этнографический анализ в антропологии тесно связан с физической антропологией, но оказывает влияние и на *компаративистский подход*, предполагающий сравнение различных этносов, культур, антропологических типов, с целью выявления их общих и специфических характеристик.

Необходимо отметить, что разные научные школы используют в определении социальной антропологии различные термины. Если британская научная традиция использует в основном термин «социальная антропология» и изучает человека в контексте социальных общностей и социальных структур (А. Р. Рэдклифф-Браун, Дж. Фрэйзер), то американская школа рассматривает человека через призму культуры и использует термин «культурная антропология» (А. Кребер, Э. Сэпир). Разделение это довольно условно, и многие исследователи даже используют термин «социокультурная антропология». Что касается российской традиции, то она использует термин «социальная антропология». Во многих университетах России открыты кафедры именно по социальной антропологии. Возможно, сказывается традиционное доминирование марксизма в советский период, когда использовался принцип социального детерминизма при объяснении практически всех явлений и человеческой природы в том числе.

Философская антропология в отечественной науке была частью философии. И только к концу XX в. социальная антропология оформляется в отдельную науку. Но и в середине XX в. были исследователи в психологии и педагогике, которые понимали необходимость в целос-

тной науке о человеке. Так, вклад в отечественную антропологию внес известный психолог Б. Г. Ананьев, написавший в 1969 г. книгу «Человек как предмет познания» [2]. Он выступал за комплексный, междисциплинарный подход к изучению человека и целенаправленно вводил антропологизм как принцип построения психологии. Сегодня его считают одним из основателей психологической антропологии.

Постепенно формируются методологический и понятийный аппарат, объект и предмет отечественной социальной антропологии. В отечественной интерпретации социальная антропология изучает человека в контексте социальности. Осмысление человеческого бытия происходит через попытку сформировать целостный образ человека. Например, Ф. И. Минюшев считает объектом социальной антропологии человека, жизнедеятельность которого протекает совместно с другими людьми [35]. П. В. Романов и Е. Р. Ярская-Смирнова определяют предметным полем социальной антропологии кросскультурное разнообразие жизненного опыта людей в различных социальных группах, обществах и культурах [81]. В. С. Барулин считает, что социально-философская антропология исследует то, как человек, созидая себя и общество, становится человеком, а также изучает потенциал человека. Большинство авторов определяют объектом социальной антропологии «сущность человека» [24]. Но, например, Н. Г. Скворцов называет объектом данной науки общество [55, с. 198]. Различия в определениях объекта социальной антропологии объясняются методологическими установками исследователей: одни авторы опираются на социологические подходы в рассмотрении человека, другие – на этнографические и кросскультурные аспекты или на культурологические подходы. Сама же социальная антропология в настоящее время складывается из множества отдельных направлений, «грозящих» в будущем отделиться в самостоятельные науки. Многие из антропологических направлений сегодня уже обрели такой статус в отечественном наукознании. Это относится во многом к педагогической антропологии, о которой мы будем подробно говорить во второй главе данной работы.

Глава 2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

2.1. Педагогическая антропология: истоки становления, развитие, понятийный аппарат

Поворот к теоретическому осмыслению проблем человека в современном социогуманитарном знании определил востребованность такой науки, как педагогическая антропология. Первый этап развития педагогической антропологии связан с Россией XIX в. В журнале «Русское Просвещение» в 1856 г. появилась статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», в которой он раскрывает суть воспитания. По Н. И. Пирогову, сутью воспитания является сам человек. Но философия, призванная дать ответ на вопрос «что есть человек?», превратила последнего в некую абстракцию, в «отвлеченное» понятие. Эта позиция сближает Н. И. Пирогова с представителями философии жизни. Если человек, считал Н. И. Пирогов, не будет задавать себе вопросов о собственной сущности, о смысле жизни, то общество будет манипулировать им. Реальная практика воспитания, по его мнению, должна способствовать становлению у человека рефлексивной позиции.

Но сам термин «педагогическая антропология» впервые был введен К. Д. Ушинским в 1868 г. в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». При этом сам К. Д. Ушинский считал, что Н. И. Пирогов первым посмотрел на воспитание с философской точки зрения. Следует отметить, что стройной педагогической науки в 60-е гг. XIX в. не было. Одни ученые понимали под педагогикой собрание правил воспитательной деятельности, другие считали, что наука или общество должны ставить конкретные цели по развитию человека перед воспитанием. К. Д. Ушинский полагал, что не наука ставит цели перед воспитанием, а сама жизнь. Жизнь, с которой имеет дело воспитатель, не уместается ни в какую теорию – вот общий принцип К. Д. Ушинского и философии жизни. Воспитание должно определяться практической жизнью, условиями душевной и телесной природы человека. Для этого нужно знать, что же такое человек. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях», – писал К. Д. Ушинский [69, с. 15].

Следовательно, для того чтобы узнать человека, необходимо собрать данные других наук о нем, нужны специальные знания, а их может дать педагогическая антропология как пограничная дисциплина, поскольку ее ядром являются психология и физиология.

Цель воспитания, по К. Д. Ушинскому, это всестороннее развитие личности. Человек им рассматривается как единый психофизиологический организм, непрерывно развивающийся и изменяющийся. Понятие организма как целостной развивающейся системы стало центральным у К. Д. Ушинского. Развитие человека зависит и от способностей, задатков, и от воспитания. В процессе воспитания необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и обстоятельства его жизни. Не может быть универсальных методов и средств воспитания. Педагогика, полагал К. Д. Ушинский, не столько наука, сколько искусство, опирающееся на науку. По его мнению, необходимо поставить на службу педагогике все антропологические науки: анатомию, физиологию, патологию человека, психологию, логику, географию, филологию, статистику, историю, философию, поскольку там изучаются факты, касающиеся предмета воспитания – человека.

Работа К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» являлась первой попыткой создать целостную науку о человеке. На этом этапе своего становления педагогическая антропология как наука поставила перед собой определенные цели и критически переосмыслила опыт других наук по проблеме определения человека.

После смерти К. Д. Ушинского педагогическая антропология не получила дальнейшего развития как самостоятельная отрасль знания. Но поставленные К. Д. Ушинским задачи реализовывались в рамках самой педагогики в виде антропологического подхода, предполагающего соотношение воспитания и знание природы человека. Деятельность многих отечественных педагогов носила антропологическую направленность.

В России в конце XIX начале XX вв. наблюдался настоящий «педагогический бум». Возникло множество педагогических течений, некоторые из них носили антропологический характер. Б. М. Бим-Бад выделяет несколько основных направлений в этом процессе: 1) естественнонаучные течения, базирующиеся на механическом и биологическом понимании человека; 2) «опытники», одним из которых был

Л. Н. Толстой, опирающиеся на представление о человеке как существе, спонтанно развивающемся в процессе усвоения опыта; 3) социологические течения, делающие акцент производности человека от общества; 4) теологическое направление, рассматривающее человека как образ и подобие Бога; 5) синтетическо-антропологическое направление, представителями которого были П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, пытающиеся рассмотреть человека как целостное существо [12].

Остановимся подробнее на некоторых из этих направлений.

Религиозно-философские идеи Л. Н. Толстого и его *«педагогика свободного воспитания»* базируются на определенном подходе к человеку. Л. Н. Толстой не использует термин «педагогическая антропология», но так или иначе, она присутствует в его учении. Писатель исходит из того, что человек – существо двойственное, в нем соединены два начала: животное (телесное) и разумное (духовное). Как телесное существо человек несвободен, удовлетворив одну потребность, он сразу хочет удовлетворить следующую, и так до бесконечности. Человек оказывается в плену собственных телесных потребностей. И только как духовное существо человек свободен. Эта свобода в выборе получена им от Бога. Если человек – свободное существо, значит, и педагогика должна быть свободной. Человек свободно и осознанно подчиняется воле и заповедям Бога, стремится к самосовершенствованию. Поэтому воспитание может быть только религиозным, поскольку именно оно дает жизни смысл. Воспитание, считал Л. Н. Толстой, есть бессознательное усвоение ребенком определенных норм и правил; это ведущий вид педагогической деятельности. Главное в процессе воспитания – это изменение образа жизни взрослых, их приобщение к религиозному опыту. Л. Н. Толстой отрицал обрядовую сторону христианства и сводил все к этическому содержанию учения. Свободное воспитание предполагает, что детей нельзя ни к чему принуждать; отношения между воспитателем и ребенком должны быть естественными, партнерскими; ребенок может выбирать предметы, учителей, свободно посещать школу. Таким образом, педагогика свободного воспитания Л. Н. Толстого опиралась на понимание человека как свободного и духовного существа, соблюдающего все этические нормы христианства. Дальнейшее развитие идеи свободного воспитания получили у К. В. Вентцеля, но уже без религиозной направленности.

Антропологический подход в педагогике реализует и П. Ф. Лесгафт. В своей работе 1889 г. «Антропология и педагогика» общей целью воспитания и образования он называет *всестороннее развитие человеческого организма*. Антропология должна стать, с его точки зрения, главной опорой педагогики. Иначе педагогика никогда не станет наукой, а будет историей педагогических методов. Только антропология способна дать целостный взгляд на человека, на его физическое и психическое развитие. В своей работе «Семейное воспитание ребенка и его значение» П. Ф. Лесгафт выделяет определенные антропологические типы: лицемерный, честолюбивый, добродушный и т. д. На формирование этих типов определяющее влияние оказывают семейное воспитание и среда. Нормальный тип школьника, с точки зрения П. Ф. Лесгафта, формируется тогда, когда в семье он окружен атмосферой любви и радости, когда мать является эталоном нравственности, когда есть гармония между умственным и физическим развитием.

Антропологические идеи развивали также В. П. Вахтеров, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев. Их объединяет *понимание человека как саморазвивающегося организма*. По их мнению, творческая активность, внутреннее стремление к развитию и росту изначально присущи ребенку. Принципы развития ребенка должны быть изучены всесторонне с помощью таких наук, как медицина, биология, антропология, психология и др. Цель воспитания – гармоничное развитие личности с учетом индивидуальных особенностей, а воспитатель должен создавать условия для этого развития, устраняя неблагоприятные факторы.

Дальнейшее развитие педагогической антропологии в России в начале XX в. связывают со становлением *педологии* (греч. «наука о детях») – науки, объединяющей знания всех других наук о детях, которая появилась в 1894 г. Эта наука позволяла целостно изучать ребенка на всех возрастных этапах, что создавало предпосылки для антропологического фундамента педагогики. Основателем педологии в России считают А. П. Нечаева, открывшего в 1901 г. в Санкт-Петербурге педологическую лабораторию имени К. Д. Ушинского. Студенты в ней изучали психологию, физиологию, статистику, медицину, педагогику. Широкое распространение педология получила после Октябрьской революции. Были открыты педологические институты, лаборатории, изучающие жизнедеятельность ребенка; стал издаваться «Педологический журнал». Педология связана с именами таких уче-

ных, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинда, В. П. Кащенко, А. Р. Лурия, М. М. Рубинштейн. П. П. Блонский считал, что педология – это наука о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. Он писал, что ребенок в своем развитии повторяет все основные стадии биологической и культурно-исторической эволюции человечества [45, с. 36].

Несмотря на определенные успехи, с 30-х гг. XX в. началось уничтожение педологии. Это связано с тем, что продолжая основные идеи К. Д. Ушинского, ученые-педологи пропагандировали индивидуальный подход к воспитанию, что не соответствовало интересам тоталитарного общества с его «усредненным» подходом к человеку. Педология была запрещена в 1936 г. постановлением Центрального комитета Всесоюзной коммунистической партии (большевиков) (ЦК ВКП (б)) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» и распалась на изолированные друг от друга науки: возрастную психологию, возрастную физиологию, педагогическую психологию.

Первой попыткой возродить педагогическую антропологию, которой в какой-то мере являлась в начале XX в. педология, в нашей стране предпринял выдающийся психолог Б. Г. Ананьев в 70-е гг. XX в. В статье «О человеке как субъекте и объекте воспитания» он, опираясь на основные положения К. Д. Ушинского, поднял вопрос о создании специальной научной дисциплины о человеке. Но идеи Б. Г. Ананьева начали реализовываться только в 1990-е гг. Основной идеей педагогической антропологии о необходимости изучения человека для его воспитания руководствовались ученые В. В. Давыдов, В. Я. Сухомлинский, Д. Б. Эльконин. Опираясь на педагогику свободного воспитания Л. Н. Толстого, в 80-е гг. XX в. оформилось новое направление в отечественной педагогике – «педагогика сотрудничества», которую представляли Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин. В основе этой педагогики лежали идеи новых отношений преподавателя с учениками, исключающие принуждение, вовлекающие детей в совместное творческое взаимодействие, а также эта педагогика пропагандировала уважение к ребенку и изучение его личности.

Собственно *педагогическая антропология* в XX в. развивалась преимущественно в Германии. Возможно, немецкие педагоги пыта-

лись понять идейные истоки, толкнувшие их страну к фашизму. Ученник Г. Плеснера и последователь философии жизни О. Ф. Больнов пишет в 1983 г. книгу «Антропологическая педагогика». Жизнь, человеческое бытие, с его точки зрения, неисчерпаемо и неизмеримо. Человек также неисчерпаем и открыт для бесконечных интерпретаций. Воспитание же есть не просто целенаправленная деятельность, а изначально присущее человеческому бытию качество. У человека, по мнению исследователя, есть неискоренимая потребность быть воспитателем и воспитанником. О. Ф. Больнов впервые анализирует такие неустойчивые формы человеческого бытия, как кризис, риск, встреча, совет, пробуждение, неудача и их воспитательные возможности. Особое значение, как считает ученый, для воспитания имеет кризис – нарушение привычного стиля жизни, в результате которого происходит переосмысление человеком собственной жизни и перед ним открываются новые горизонты. Задача воспитателя – показать ученику перспективы обновления и развить способность критического взгляда на себя. Критичность – это сущностная черта индивидуальности, позволяющая сформировать собственные суждения по любому вопросу и не стать, таким образом, объектом манипуляции со стороны общества. Возможно, критичность и самостоятельность суждений – это то, чего не хватало немецкому обывателю, легко принявшему на веру «благие намерения» основателей нацизма. Центральной категорией антропологической педагогики О. Т. Больнова является *категория встречи*. Встреча – специфическое проявление кризиса, резкий, неожиданный поворот во внутреннем мире человека при столкновении с другим духом. Встреча – это открытие для ученика чего-то значимого при общении с учителем, воспитателем. Воспитание есть встреча ученика и учителя. Понятие встречи в работах О. Ф. Больнова перекликается с понятием диалога в философии М. Бубера. *Диалог* М. Бубером понимается (как и встреча по О. Ф. Больнову) как установление таких отношений между людьми, которые характеризуются любовью и заинтересованностью друг в друге. Любая встреча, по О. Ф. Больнову, грозит возможностью неудачи и риском. Оба эти понятия («неудача», «риск») тоже таят в себе воспитательные возможности. Поскольку современное общество – это общество мегарисков, то человеку необходимо научиться жить в ситуациях неопределенности и непредсказуемости. Риск есть там, где есть свобода и ответст-

венность. Рациональное отношение к риску уменьшает уровень ответственности. Предпосылкой человеческой жизни, считал О. Ф. Больнов, является доверие к миру. Это внутренний настрой человека, когда он чувствует себя защищенным. Без этого настрой невозможно воспитание. Чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности и испытывал доверие к миру, необходимо создать *педагогическую атмосферу* (еще одно из понятий антропологической педагогики О. Ф. Больнова). Педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных условий, которые возникают между воспитателем и ребенком и служат фоном воспитательных воздействий. Задача воспитателя – поддерживать радостное, веселое настроение, поскольку только тогда возникнет педагогическая атмосфера между ним и ребенком.

Необходимо отметить, что термин О. Ф. Больного «антропологическая педагогика» не получил широкого распространения в Германии. В рамках данного подхода человек объясняется через призму воспитания. Термин «педагогическая антропология» более широкий, и дальнейшее развитие данной науки описывается именно им.

Проблемами педагогической антропологии в Германии занимались Й. Блас, Г. Депп-Форвальд, Й. Дерболав, К. Динлт, В. Лох, Г. Ноль, Г. Рот, Э. Финк и др. В 70-е гг. XIX в. сформировалась критическая тенденция в педагогической антропологии. Те определения человека, которые существуют, являются слишком широкими, неопределенными, считал Й. Блас. Это затрудняет деятельность педагогов-практиков. Педагогическая антропология не имеет собственной предметной области, она не отдельная дисциплина, а ядро общей педагогики. Педагогическая антропология должна существовать как эмпирическая наука, дающая педагогике методы и способы исследования проблем воспитания (эмпирическое направление).

Г. Рот рассматривал педагогическую антропологию как интегративную эмпирическую науку. Он считал, что человек – это существо, которое вынуждено вновь и вновь определять себя, существо, зависящее от самоинтерпретации, т. е. от воспитания и образования. Педагогическая антропология собирает и исследует данные других наук о человеке, поэтому она является интегративной наукой. Данные эти она собирает для педагогов-практиков, поэтому она также является эмпирической наукой. Педагогическая антропология, по мнению Г. Рота, исследует человека под углом зрения возможности и необхо-

димости воспитания; изучает ценности и нормы в их значении для образования; исследует средства, которые способствуют изменению человека в определенном социальном направлении.

Справедливости ради необходимо заметить, что в современной педагогической антропологии нет единого подхода к изучению человека. Если классическая антропология пыталась определить сущность человека, то неклассическая антропология (и педагогическая антропология в том числе) опирается на постмодернистское понимание человека. Так, по М. Фуко, человек – это не абстрактный и анонимный субъект, а конкретная личность – персона. Личность не сводима к совокупности каких-либо свойств и качеств. Такая традиция определения человека идет еще от Г. Плеснера, который говорил, что если кажется, что все о человеке уже известно и сказано, то следует помнить, что это всего лишь приблизительное и неполное знание и оно не может быть последней истиной. Г. Ноль, вторя Г. Плеснеру в «Педагогическом человековедении», говорит о том, что человека можно понять, лишь идя к нему разными путями. Постмодернисты считают, что человек есть принципиальная неопределяемость и открытость для интерпретаций. Он не имеет никакой определяемой сущности, никакой устойчивой природы. Есть разные проекты (образцы будущего) человека в сознании человека, они не заданы, а конструируются через культурные практики. Спонтанность – главная ценность и основная характеристика личности. Образование и воспитание тоталитарны, поскольку направлены на деперсонализацию. Они стремятся заставить людей одинаково «правильно» думать, говорить, делать; они подавляют человеческую спонтанность. При таком подходе педагогика выступает формой террора, направленного против личности. А образование и воспитание в том виде, в котором существуют сейчас, враждебны детям. Необходимо свободное и открытое образование, которое будет способствовать культивированию человеческой спонтанности [29].

Подводя итог всему вышесказанному об истоках становления и развитии педагогической антропологии, нужно отметить, что эта наука, возникшая в XIX в. и обязанная своему появлению К. Д. Ушинскому, прошла длительный и сложный путь становления. Но и сегодня, уже в XXI в., круг ее проблем, понятий и методов еще недостаточно четко очерчен. Однако не вызывает сомнений, что такая наука нужна и это соответствует общей тенденции гуманизации современной педагогики.

Теоретическая педагогика и реальная педагогическая деятельность осознанно или неосознанно исходят из определенной концепции человека. Академик Б. М. Бим-Бад обрисовал три основных модели педагогической деятельности [47]:

1) *социоцентрическая модель*, определяющая личность как часть общества, освоившую социальные роли и социальные навыки. Главные воспитательные воздействия на личность оказывают общество, среда, коллектив. Представители этого подхода – Платон, Д. Локк, французские просветители, советские педагоги;

2) *натуроцентрическая модель* (от лат. «натура» – природа), рассматривающая человека как часть природы, а главной целью воспитания считающая следование законам природы (Ж. Пиаже, Ж.-Ж. Руссо, представители психоанализа);

3) *антропоцентрическая модель* (гуманистическая), считающая, что человек – это «потенциальная возможность» для саморазвития, а цель воспитания есть создание условий для самоопределения личности (А. Маслоу, К. Роджерс – представители западной гуманистической психологии).

Педагогическая антропология возникает на стыке философии и педагогики, а также собственно антропологии. Находясь в процессе своего становления, педагогическая антропология сегодня пытается обрести собственную предметную область, так как важнейшей характеристикой любой науки является наличие собственного объекта, предмета, понятийного языка и методов исследования.

Педагогическая антропология, как и любая другая региональная антропология (историческая, экономическая, физическая, культурная), изучает человека. В связи с тем, что развитие человека происходит на протяжении всей жизни, он всегда является и воспитываемым и воспитателем. Поэтому объектом педагогической антропологии может быть не только ребенок, но и *человек любого возраста*.

Самое же общее определение предмета педагогической антропологии – это *человек в процессе воспитания*. В современной литературе представлены различные точки зрения по поводу предмета данной науки. Немецкий исследователь Й. Блас считает, что педагогическая антропология не имеет собственной предметной области, следовательно, она не является самостоятельной наукой. Й. Дерболав определяет предмет педагогической антропологии следующим образом: человек, изменяющийся под действием воспитания [29].

Российский исследователь данной проблемы С. А. Смирнов считает, что предмет педагогической антропологии – процесс становления конкретных индивидуальных качеств человека в практике обучения и развития [61, с. 51]. Б. М. Бим-Бад пишет, что предметом педагогической антропологии является «человек развивающийся» [47, с. 238]. Предмет педагогической антропологии, с его точки зрения, совпадает с объектом педагогики. Человек развивающийся – это очень широкое определение предмета педагогической антропологии, и Б. М. Бим-Бад уточняет его: разыскание закономерных связей между биологическим развитием человека и извне идущими воспитательными возможностями. В. И. Максакова определяет предметом педагогической антропологии ребенка как участника воспитательного процесса [30]. Дети проявляют свою человеческую природу иначе (они более чувствительны, активны, подвижны, восприимчивы), и это надо учитывать в процессе воспитания.

В настоящее время, считает исследователь Е. Г. Ильяшенко, в российской науке можно выделить несколько основных подходов к педагогической антропологии: 1) это самостоятельная интегративная наука, обобщающая знания о человеке в процессе воспитания и образования; 2) целостное и системное знание о человеке в процессе образования, где педагогика является составной частью системы; 3) отрасль педагогики, методологическое ядро педагогических наук; 4) отрасль гуманитарного знания, оформившаяся и развивающаяся в Германии, Австрии, Швейцарии; 5) отдельная учебная дисциплина; 6) это особая область научных исследований [22, с. 56].

Таким образом, можно сказать, что педагогическая антропология рассматривает человека в процессе воспитания, а само воспитание – как фундаментальный феномен человеческого бытия.

Следует отметить, что специфической чертой любой науки является наличие собственного языка, т. е. системы категорий и понятий, описывающих изучаемую реальность. В отличие от обыденного языка язык науки должен быть строго определенным, точным, фиксирующим наиболее общие закономерности и сущность изучаемых объектов. Педагогическая антропология синтезирует и обобщает данные других наук о человеке, поэтому она носит статус системного, комплексного знания о человеке и является междисциплинарной областью знания. Именно поэтому педагогическая антропология заимст-

вует категории и понятия из других наук, таких как педагогика, психология, философия, анатомия, физиология, культурология, социология, антропология. Итак, основные категории и понятия данной науки: «человек», «сущность человека», «развитие», «возраст», «индивид», «индивидуальность», «личность», «деятельность», «жизненный путь личности», «свобода», «ответственность», «риск», «культура», «воспитание» и др.

Кроме того, любая наука должна обладать собственными методами исследования. Метод – это путь, способ познания мира и построения теории. Интегративный и междисциплинарный характер педагогической антропологии предполагает, что и методы свои она в основном берет из других наук. Методы любой науки можно разделить на две группы: теоретические (анализ, синтез, дедукция, индукция, абстрагирование, моделирование), эмпирические (чувственные, опытные (наблюдение, опрос, анализ документов, биографический метод, беседа, анкетирование и др.)). Это общенаучные методы. Существуют также специфические для каждой конкретной науки методы исследования. Как уже было сказано, в педагогической антропологии на сегодняшний момент нет единства в определении методов исследования. Так, главным и специфическим методом педагогической антропологии Б. М. Бим-Бад считает *метод интерпретации данных различных наук, искусства и религии о человеке* [47, с. 187]. Интерпретация – это процедура истолкования, придания смысла любым проявлениям человеческой деятельности; необходимый момент и основа понимания. При педагогической интерпретации выявляются проблемы, относящиеся к педагогике; предполагается применение в педагогических целях методов других наук; обобщаются данные других наук и наблюдений за практической жизнью. Специфическими методами для педагогической антропологии являются также сравнительные методы. Среди них можно назвать следующие: *сравнительно-исторический* метод, который применяют при изучении взаимодействия человека и общества, сравнивая обыкновенного человека в различных исторических эпохах; *сравнительно-эволюционный*, который позволяет сравнить человека и животных на разных ступенях эволюции; *сравнительно-этнографический*, дающий возможность сравнить различные модели поведения и мышления в различных этносах; *биографический*, который позволяет изучать развитие личности на протяже-

нии жизненного пути; *казусный метод*, с помощью которого изучают нетипичные и типичные случаи, взятые из практики.

Исследователь Г. Е. Соловьев одним из важнейших методов педагогической антропологии считает *биографический метод* [64]. Этот метод направлен на определение уникальности индивида, особенностей и закономерностей его развития. Изучается биография человека, выделяются узловые, переломные события его жизни, выстраивается определенная логика жизненного пути. Биографический метод относится к эмпирическим методам исследования. Долгое время он не считался научным методом в силу своей субъективности и неточности. Только в XIX в. он обретает статус научного метода. Особенно широко биографический метод стал использоваться Чикагской школой социологии в 1910–1930 гг. Исследователи данной школы исходили из следующих трех принципов: 1) изучение людей в естественном окружении (через включенное наблюдение); 2) изучение людей посредством прямого взаимодействия; 3) теоретические выводы о перспективах. Представители данной школы изучали подобным образом подростковую преступность и пришли к выводу, что биографический метод может быть объективным и научным. Антрополог должен вычленять смыслы и значения, которые важны для рассказчика, и исследовать типичное для данной культуры и общества. Биографический метод может применяться в виде биографического интервью, биографического фильма и видео, устной истории и т. д.

Одним из основных понятий педагогической антропологии является понятие «*воспитание*». Воспитание является производным от категории развития и составной частью процесса социализации. И на уровне обыденного мышления, и в педагогике существует множество трактовок данного понятия. Первоначально оно имело значение «вытягивать», «выращивать» и связывалось с процессом питания. Так, в древнерусских текстах воспитатель часто назывался кормильцем. Позже процесс воспитания усложняется и превращается в осознанную и специфическую деятельность. Появляются профессии «воспитатель», «учитель», «наставник». Воспитание становится личным в зависимости от возраста, пола и т. д.

Понимание воспитания зависит от того, как в конкретной культуре воспринимается человек и его сущность, т. е. напрямую зависит от антропологических характеристик культуры. В данной работе уже

упоминалось, что в античности идеалом был человек, познающий красоту мира через познание самого себя. Воспитание, по мнению античных философов, было прежде всего познанием себя с целью уничтожения всего злого. Человек поступает плохо, потому что не знает, что такое хорошо, считал Сократ. В период Средних веков на первый план выходит воспитание покорности, послушания, богобоязности, презрения к телесным потребностям, милосердия и т. д. Воспитание в эту эпоху рассматривается как исправление грешной человеческой природы. Культура Возрождения выдвинула идею воспитания всесторонне развитой, творческой, активной личности. В этот период получили широкое распространение идеи гуманизма в педагогике. Воспитание передовыми педагогами понимается не как исправление, а как развитие, причем свободное развитие ребенка. Начиная же с эпохи Просвещения, воспитание приобретает черты деятельности, направленной на приобщение человека, прежде всего, к социальным нормам и правилам.

Можно выделить понимание воспитания в широком и узком смысле. В широком понимании воспитание рассматривал философ И. Кант, говоря, что человек имеет нужду и способность к воспитанию. Воспитание как феномен бытия рассматривал и О. Ф. Больнов, считая, что у человека изначально есть потребность и способность воспитывать и быть воспитуемым. В узком смысле воспитание понимается как целенаправленная деятельность по формированию у личности социально ценных качеств. Как определенный вид деятельности воспитание изучается такой наукой, как педагогика. Она рассматривает воспитание как процесс передачи социального опыта от старшего поколения к младшему.

Но в современной культуре востребованными оказываются новые черты воспитания. Просто передача определенных навыков, знаний и опыта от поколения к поколению оказывается малоэффективной, так как жизнь стремительно и динамично меняется и прошлый опыт, старые навыки и умения в новых условиях оказываются недейственными. На эти явления обратила внимание антрополог М. Мид, анализируя различные типы культур. В первом типе культур (архаичных, восточных, тоталитарных) опыт передается однонаправленно: от старшего поколения к младшему. В индустриальных обществах и старшее, и младшее поколение учатся у сверстников, потому что востре-

бованным оказывается настоящее, а не прошлое знание. А в постсоветском обществе все способы передачи опыта сохраняются, но появляется еще один: старшие учатся у младших. Младшее поколение, являясь более гибким и мобильным, лучше улавливает все изменения и легче адаптируется к ним. Картина мира младшего поколения, его язык, мышление еще не «забронзовели», они гибче и динамичнее.

Новые требования культуры заставляют делать акцент на новых характеристиках воспитания. Если традиционное определение воспитания ставило человека, ребенка в позицию объекта, пассивно воспринимающего воспитательные воздействия родителей, педагогов, взрослых, то современность требует рассматривать ребенка как полноправного субъекта воспитательного процесса. Следует отметить, что понятия «объект» и «субъект» пришли в педагогику из философии. *Объект* – это часть реальности, противостоящая человеку в процессе познания и деятельности. При таком подходе ребенку отводится роль «глины», «пластилина», из которого воспитатели лепят согласно требованиям общества и своего разумения нечто ими запрограммированное. Как видно из вышесказанного, *объектный подход к воспитанию* тесно связан с определенным пониманием личности. Личностью не рождаются, ей становятся в процессе воспитания и обучения.

Понятие «*субъект*» связано с человеком, активно взаимодействующим с миром, меняющим предметную обстановку бытия и самого себя. Ребенок является полноправным субъектом воспитательного процесса. Без его активности, без его желания никакая воспитательная деятельность невозможна. Воспитание предполагает активное двустороннее взаимодействие воспитателя и воспитуемого, в результате которого происходит взаимное духовное обогащение и взаиморазвитие. На это обращали внимание представители *диалогического подхода*, считая, что истинное взаимодействие между учеником и учителем возможно только как диалог. *Субъектный подход к воспитанию* предполагает опору на гуманистическую трактовку личности, согласно которой ребенок рождается личностью, и задачей воспитателя оказывается создание условий для саморазвития ребенка. Таким образом, понятие воспитания тесно связано с понятием самовоспитания. Так, ребенок пассивно внешне усвоивший определенные правила, нормы поведения, сразу же «забывает» их, попадая в другую среду и лишаясь контроля взрослых и воспитателей. Эти нормы и правила

не становятся для него внутренне необходимыми, принятыми, наполненными личностными смыслами. Недостаточно просто знаний и умений, необходимо формирование ценностного отношения к жизни, а знания и умения рассматриваются сегодня как средства в этом процессе. Задача воспитателя в новых условиях усложняется. Если традиционная педагогика главным воспитательным средством считала слово, вербальное воздействие на ребенка, основным методом воспитания была беседа, то в современной культуре с «обесцениванием» всего словесного, с общим недоверчивым отношением ребенка к словам взрослых требуются иные способы и методы воспитания. Традиционное воспитание – это монологическое воспитание. *Гуманистическое воспитание должно быть диалогическим, субъект-субъектным.* Воспитанный человек, по нашему мнению, – это человек, способный вступать в мировоззренческий диалог, понимать разные точки зрения и позиции, утверждая свою уникальность и идентичность. Гуманистическая педагогика определяет воспитание как процесс создания условий для самовоспитания.

Кроме диалогового режима воспитания необходимо делать акцент на фоновом воздействии воспитания на человека. Л. Н. Толстой определял воспитание как неосознаваемый человеком фон его жизни. Воспитательный процесс расширяется сегодня до всех сфер жизнедеятельности ребенка. Таким образом, на сегодняшний день воспитание является целенаправленной деятельностью и стихийным воздействием на человека. Именно поэтому исследователь А. В. Мудрик и определяет воспитание как относительно социально контролируемый процесс развития человека [37]. Кроме того, необходимо отметить, что воспитание не является самоцелью, оно должно служить средством для развития ребенка.

Основными принципами воспитания являются следующие: 1) *принцип природосообразности*, согласно которому воспитание должно соответствовать природе человека, учитывая его возрастные, индивидуальные, половые особенности, а также должно быть построено так, чтобы человек осознавал бы себя частью природы (этот тезис появился еще у Демокрита и сформулирован был Я. Коменским в XVII в.); 2) *принцип культуросообразности воспитания* (Ф. Дистервег, Д. Локк, И. Песталоцци), который предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры, с учетом нацио-

нальных культур и должно быть осмыслено как диалог культур; 3) *принцип гуманистической направленности воспитания*, рассматривающий человека как субъекта и личность, провозглашающий, что сам человек и его жизнь – высшие ценности и поэтому человек не может быть средством для реализации чьих-либо целей; 4) *принцип диалогичности*, предполагающий, что развитие человека осуществляется в процессе взаимодействия со значимыми для него другими людьми; причем диалог – это не просто беседа, разговор двух лиц, это философский термин, используемый для обозначения особого уровня коммуникативного процесса, на котором происходит слияние участников коммуникации; 5) *принцип коллективности*, согласно которому воспитание должно осуществляться в различных коллективах и давать человеку опыт взаимодействия с другими людьми; 6) *принцип незавершенности воспитания*, который предполагает открытость процесса воспитания и бесконечность индивидуального развития человека.

Абстрактные теоретические принципы признаются всеми педагогами. Но реальная практика воспитания показывает, что они могут по-разному интерпретироваться. Распространенными в педагогике являются подходы, предполагающие, что возможно определенное конструирование человека – проектирование желательных качеств и характеристик с помощью педагогических и психологических технологий. Такой подход условно можно назвать технологическим. Гуманистический подход и представление о человеке как о безграничном, неисчерпаемом и до конца не предсказуемом объекте познания отвергает возможность такого социально-психологического проектирования. Речь может идти только о создании условий для саморазвития и самовоспитания человека. А это процесс индивидуальный и не подлежит программированию.

Таким образом, любая воспитательная концепция имплицитно содержит в себе свою антропологию, свое представление о том, кого и как надо воспитывать. Новая антропологическая реальность в современной культуре потребовала воспитания таких качеств человека, как коммуникативность, умение самостоятельно действовать в меняющихся обстоятельствах, ответственность, готовность к риску, мобильность, приверженность здоровому образу жизни и т. д. Воспитание как целенаправленная деятельность по формированию этих качеств также в новых условиях должно приобретать новые черты, прежде всего, стимулирующие человека к самовоспитанию.

Педагогическая антропология ставит проблему и *антропологической экспертизы*. Экспертиза – это исследование какого-либо вопроса, требующего специальных знаний, с представлением мотивированного заключения. Она является методом исследования тех или иных проблем. Необходимость в проведении антропологической экспертизы связана с общей тенденцией к гуманизации общества. Главным показателем степени гуманизированности общества становится человек, степень удовлетворения его потребностей и интересов. Антропологическая экспертиза предполагает исследование, например, педагогических систем, воспитательного пространства, стиля семейных взаимоотношений, учебной литературы, законов, нормативных актов, связанных с образованием, на предмет их соответствия условиям развития человека. Существуют антропологические экспертизы группы людей, коллектива с целью выявления различных антропологических характеристик (пола, возраста, принадлежности к тому или иному поколению, наличия индивидуально-личностных характеристик). Кроме того, антропологической экспертизе могут быть подвергнуты и социальные отношения и преобразования. В последнее время много пишут о необходимости экономической и политической экспертиз. Экономическая экспертиза оперирует такими показателями, как «производительность труда», «норма прибыли», «уровень инфляции». Политическая экспертиза обращается к показателям политической целесообразности реформ: «целостность государства», «устойчивость политического режима» и «политических институтов». Сам человек, его интересы, потребности и желания учитываются лишь косвенно. Политическая и экономическая экспертизы направлены на экспертизу условий и средств достижения целей, а антропологическая экспертиза направлена на цель всех общественных преобразований – человека, на экспертизу того, как учитываются интересы развития индивидуального субъекта и творца общественных отношений. В основе антропологической экспертизы должна лежать оценка уровня и характера проводимых реформ и преобразований, соответствующих тенденциям развития человека. Исследователи А. С. Мамзин, В. Т. Пуляев, В. В. Шаронов считают, что антропологическая экспертиза есть необходимое продолжение и завершение процесса объективации, своеобразная саморефлексия, осуществляемая которую, человек осознает себя подлинным творцом истории и собственного социального бытия [31, с. 100].

Одним из главных принципов антропологической экспертизы является принцип центрации на развитии личности. В советской педагогике одним из показателей «годности» или «негодности» той либо иной педагогической системы служил идеологический фактор, соответствие ее «марксистско-ленинской теории». Сегодня многие исследователи говорят о необходимости гуманитарной (В. В. Иванов [20]) или антропологической экспертиз (А. С. Мамзин, В. Т. Пуляев, В. В. Шаронов) образовательных проектов для выявления реального влияния на процесс развития ребенка [31].

В современном обществе возникает потребность в антропологической экспертизе в связи с тем, что ранее существовали другие критерии «правильности» педагогических систем, которые были связаны с научной объективностью, идеологическими критериями, социальной иерархией, авторитетом. Но наличие разных, несводимых точек зрения, отсутствие необходимых данных, невозможность точно просчитать последствия реализации проекта приводят к ситуации неясности и необходимости независимой антропологической экспертизы. Создается возможность более или менее объективной оценки, не зависящей от идеологических интересов определенных групп.

Следует уточнить, что эксперты должны не только иметь определенные знания, но и быть людьми, вызывающими доверие, обладающими опытом, интуицией. В антропологической экспертизе должны участвовать практически все, кто имеет отношение к вопросам изучения человека. Но главное не количество участников, а представительность, репрезентативность выборки экспертов. Экспертиза антропологических систем может происходить различными способами: от рефлексивного анализа составляющих системы до проведения организационно-деятельностной игры. В конце экспертизы должен быть получен пакет документов: выводы, заключения, оценки ситуации, критика существующих элементов системы, прогнозы и сценарии будущего развития.

Педагогическая система должна обладать всеми признаками системы. *Понятие системы* – одно из ведущих понятий в специально-научном и философско-методологическом знании в XX–XXI вв. Система – это совокупность элементов, составляющих единое целое. Эта целостность несводима к составляющим ее элементам. Взаимоотношения между этими элементами составляют структуру системы. Еще одним свойством системы, кроме целостности и структурности,

является иерархичность: каждый компонент системы может рассматриваться как система, а сама система – как компонент более широкой системы. Система является принципиально сложным объектом, поэтому каждый аспект системы можно описывать разным «языком» – набором своих символов. Кроме того, система обладает свойством проявлять себя при взаимодействии с окружающей средой, выступая при этом активным компонентом. Системы бывают абстрактные (теории, гипотезы) и материальные (физические, геологические, биологические); статические и динамические; закрытые и открытые; социальные, экономические, политические, философские, педагогические и др. Практически любой объект может быть рассмотрен как система. Для исследования и познания систем, для принятия обоснованных решений по сложным, проблемным вопросам используется *системный анализ* (системный подход). Как педагогическая система могут быть рассмотрены, например, программа воспитания в конкретном образовательном учреждении, концепция воспитания, педагогическая модель, проект деятельности и т. д. Существует также понятие «воспитательная система», введенное Л. И. Новиковой [38]. Для воспитательной системы характерны сформулированность педагогических целей, учитывающих актуальные потребности и цели воспитуемых, программа по реализации целей, упорядоченность жизнедеятельности организации, гуманистический характер этой жизнедеятельности и руководства, управляемое в соответствии с меняющимися условиями и запросами развитие. Главным критерием эффективности развития локальной воспитательной системы считается развитие личности.

Антропологическая экспертиза педагогических систем предполагает проведение системного анализа. Системный анализ и антропологическая экспертиза должны начинаться с четкой формулировки целей. Цель педагогической системы должна исходить из трех следующих принципов: 1) направленность на развитие ребенка; 2) уважение ребенка как личности; 3) признание детства самостоятельным периодом в жизни. Далее в ходе экспертизы должно быть определено, насколько целостно и взаимосвязанно существуют элементы системы. Здесь необходимо отметить, что иногда задачи или содержание деятельности не соответствуют заявленным целям. Следующим шагом экспертизы должно быть определение того, насколько построенная модель или проект отображает все факторы и взаимосвязи реальной

ситуации. Структурный анализ может дополняться структурно-функциональным анализом (расчленением элементов системы и определением их функционального назначения). Вышеперечисленные принципы играют определенную эвристическую роль при исследовании системных объектов и могут служить методологической основой при антропологической экспертизе.

В. И. Максакова, выделяя черты антропологически безупречных педагогических систем, по существу, называет показатели и критерии антропологической экспертизы. Это осознанная постановка гуманистических целей, ориентация на развитие человека, целостность и продуманность всех компонентов системы, учет всех принципов воспитания, развитие в детях активности, опора на их жизненный опыт, создание ситуаций успеха для каждого ребенка, творческое сотрудничество детей, педагогов и взрослых, бережное отношение ко времени ребенка [30, с. 178].

Педагогическая система должна исходить из факта, что ребенок и взрослый – равноправные партнеры в процессе взаимодействия. Педагог должен учитывать, что у ребенка как полноправного субъекта воспитательного процесса есть свои особенности: он более зависим от природных явлений, максимально активен, менее рационален, более впечатлителен, эмоционален, привержен воображаемому миру, поэтому легче взаимодействует с миром и взрослыми через игру.

Исходя из принципов гуманистической психологии и педагогики, необходимо учитывать, насколько в педагогической системе представлены условия для саморазвития личности. Это может служить еще одним критерием антропологической экспертизы.

Кроме того, антропологическая экспертиза должна учитывать особенности социокультурного развития детской субкультуры и особенности развития детей в современных условиях. То есть она должна носить конкретно-исторический характер. Современные дети более информированы и коммуникабельны, независимы и свободны в поведении, отличаются слабым здоровьем. Все это необходимо принимать во внимание при проведении антропологической экспертизы педагогических систем, указывая насколько отражены эти особенности детей и показаны пути решения проблем, обнаруженных в их воспитании.

Вопросы антропологической экспертизы недостаточно разработаны в теоретической литературе, хотя о необходимости этой процеду-

ры много пишут и говорят. В целом, остается неизменным тот факт, что главными показателями антропологической экспертизы являются развитие человека, уважение к его личности и достоинству.

Педагогическая антропология выделяется сегодня в самостоятельную науку, обладающую собственным объектом, предметом исследования, собственным языком и методами исследования. Педагогическая антропология – это целостная система представлений о человеке, лежащая в основе педагогической теории и практики и играющая существенную мировоззренческую и методологическую роль в педагогике. Педагогическая антропология может служить тем исследовательским полем, на котором происходит синтез различных подходов к ребенку и феномену детства в целом. Подводя итог всему вышесказанному, можно заметить, что возникшая в XIX в. педагогическая антропология, обязанная своему возникновению К. Д. Ушинскому, прошла долгий и сложный путь становления. С самых первых своих шагов она рассматривала ребенка с антропологических позиций как представителя человечества, а взрослого человека – как субъекта, постоянно находящегося в ситуации воспитания и обучения. Но и сегодня, уже в XXI в., круг проблем, понятий и методов педагогической антропологии еще не достаточно четко очерчен. Однако не вызывает сомнений, что такая наука нужна и это соответствует общей тенденции гуманизации современной педагогики. Находясь в процессе своего становления, педагогическая антропология сегодня пытается обрести собственную предметную область. Две исторически сложившихся традиции в понимании педагогической антропологии (первая, делающая акцент на человеке в процессе воспитания и обучения, и вторая, рассматривающая ребенка с антропологических позиций в том же контексте) не противоречат, а взаимодополняют друг друга. Данная наука может стать фундаментом для нового переосмысления роли человека в культуре, его самоценности и реализации новых педагогических технологий.

2.2. Медицинская антропология: проблемы антропологии здоровья

Рассмотрение человека через призму *категорий* «болезнь» и «здоровье» стало предметом изучения медицинской антропологии. Телесные и душевные болезни теперь рассматриваются многими исследо-

вателями не только как явления физиологические, но и как социокультурно обусловленные. Отношение к собственному здоровью как к определенной ценности – явление, существующее в современной культуре относительно недавно. Оно связано в целом с изменением отношения к собственному телу.

Истоки переосмысления роли всего телесного в жизни человека появились в европейской культуре еще в эпоху Возрождения. Но в устойчивую тенденцию это переросло лишь в начале XX в. Во многом это связано с успехами теоретической и практической медицины, установившей зависимость образа жизни и некоторых заболеваний; а также развитием системы медицинской профилактики. Определенную роль сыграла и психоаналитическая концепция З. Фрейда, открывшего зависимость психических процессов от удовлетворения или неудовлетворения сексуальных потребностей. Тело человека в XX в. из маргинального объекта превратилось в одно из центральных явлений современной культуры, став определенной ценностью. Произошло переосмысление антропологических оснований, на которых базируется современная культура.

Исследователь Д. В. Михель считает, что истоки медицинской антропологии находятся в изучении различных медицинских культур, которые проводились в рамках социальной антропологии с конца XIX в. [36]. В западной научной литературе это направление оформляется в 60-е гг. XX в. Как учебная дисциплина медицинская антропология изучается на факультетах социальной, культурной антропологии, а также на факультетах общественного здоровья. Исследователи подчеркивают междисциплинарный характер данного направления. Оно анализирует знания о медицинских системах, медицинских практиках в их взаимосвязи с социокультурным контекстом.

В России медицинская антропология начала оформляться в отдельное самостоятельное направление в начале 90-х гг. XX в. Тем не менее, оно рассматривалось традиционно в рамках физической антропологии. Например, такие авторы, как А. Н. Корнетов, Н. А. Корнетов, А. А. Коробов, В. П. Самохвалов называют медицинскую антропологию наукой о формах и факторах изменчивости организма и личности в норме и в пограничных с нею состояниях [79].

Истоком медицинского направления в антропологии считают историю медицины, которая показывает становление и развитие медици-

ны в контексте истории общества, социальных структур (работы Р. Смита «Испытание медициной: умопомешательство и ответственность в викторианских судах», М. Фуко «Рождение клиники», «История безумия в классическую эпоху»). Интерес исследователей, приверженцев данного направления, вызывали культурные и социальные причины и последствия болезней.

Необходимо отметить, что в различных обществах существует собственная практика отношения к телу, к болезни, к объяснению причин болезни, способам лечения и т. д. Эту ветвь медицинской антропологии называют *этномедицинской антропологией*, изучающей отношения между феноменами здоровья и социальной организации общества. Данное направление анализирует традиции врачевания, способы лечения, формы обучения врачей. К данному направлению можно отнести и критическую медицинскую антропологию.

Критическая медицинская антропология рассматривает здоровье в контексте политических, экономических и идеологических структур общества (к представителям данного направления антропологии можно отнести и М. Фуко). Неравные, властные отношения пронизывают всю медицинскую практику и, прежде всего, отношения между врачом и пациентом. Эти отношения являются отражением общей стратегии власти в обществе.

Понимание того, что телесные заболевания и способы их лечения не могут рассматриваться в отрыве от целостного изучения человека в единстве определяющих его биологических и социокультурных факторов входило в историю медицины и через работы по психиатрии Б. Мореля и Ч. Ломброзо, исследования которых посвящены в равной мере криминалистике и психиатрии.

Медицинская экология является еще одним из направлений медицинской антропологии. Она изучает влияние экологии на жизнь, здоровье, развитие человека. Данный термин был предложен микробиологом Р. Дюбо. Медицинская экология призвана анализировать медицинскую ситуацию конкретной территории, влияние разнообразных техногенных факторов на организм человека. Экологизация общественного сознания является одной из тенденций современности, поскольку не учитывать влияние окружающей среды на здоровье человека в постиндустриальном обществе просто невозможно.

Еще одно направление медицинской антропологии – *прикладная медицинская антропология* – ставит своей задачей сотрудничество со службами здравоохранения, изучение вопросов профилактики заболеваний, а также решение законодательных, экономических вопросов медицины. Данное направление изучает взаимосвязь между социальной политикой и проблемами здоровья. Одной из значимых прикладных задач медицинской антропологии является проблема подготовки будущих медиков. Особенно остро сегодня стоит проблема формирования человековедческой компетенции у студентов медицинских вузов, так как именно знания о человеке способствуют становлению гуманистического мировоззрения.

Кроме того, уже в рамках подготовки студентов медицинских специальностей следует уделять внимание проблемам профессиональной деформации личности и возможным способам ее профилактики. Исследователи отмечают, что любая профессиональная деятельность влияет на развитие личности как в прогрессивном, так и в регрессивном плане. Специалисты выделяют такие виды деформации личности, как выгорание, перегорание, профессиональная усталость, хроническая усталость, разрушение личности. Профессиональные риски у медицинских работников настолько велики, что опасность эмоционального и профессионального выгорания должна учитываться при подготовке будущих специалистов. Противостоять негативным факторам, с которыми неизбежно сталкивается медицинский работник в реальной практике профессиональной деятельности, поможет высокая личная культура специалиста, предполагающая формирование определенных специальных компетенций. Эти компетенции могут формироваться в рамках следующих гуманитарных предметов: философии, этики, деонтологии, социальной антропологии, психологии, педагогики и др. Данные дисциплины имеют мировоззренческую направленность и способствуют становлению нравственной культуры и профессиональной деятельности будущего специалиста.

Гуманитарные дисциплины преподаются во всех высших учебных заведениях, в том числе и медицинских. При этом преподавателям необходимо учитывать специфику работы будущего специалиста. В преподавании данных дисциплин акцент традиционно делается на знании студента основных понятий философии, антропологии и других наук, на развитии рациональной составляющей критического мышления человека.

Необходимо отметить, что знание основных понятий и закономерностей развития человека и общества не приводит автоматически к развитию гуманистического мировоззрения. Человек может много знать, быть компетентным в своей профессиональной области, но не быть способным к сопереживанию, сочувствию, состраданию, к эмпатии. Поэтому на сегодняшний день особенно остро стоит вопрос о том, как воспитывать в людях, которые по роду своей деятельности работают в медицинской или социальной сфере, данные качества, поскольку никакая модернизация здравоохранения и денежные вливания в эту сферу не приведут к качественным сдвигам в лучшую сторону, если в медицине будут работать черствые и не знающие элементарных этических норм специалисты.

В связи с этим многие исследователи говорят о необходимости развивать не только рациональную, но и эмоциональную культуру будущего специалиста, чтобы устранить определенный перекос в подготовке современных студентов в сторону формирования у них научно-исследовательской, методологической компетентности, способствующей становлению рационалистической составляющей деятельности.

Кроме того, прикладная медицинская антропология изучает проблемы конкретного функционирования системы здравоохранения, новые медицинские технологии, практику вмешательства в организацию питания и лечения.

С конца XX в. в связи с развитием биомедицинских технологий в предметное поле медицинской антропологии включаются проблемы восприятия смерти; этические вопросы трансплантологии, клонирования, генетики; репродуктивного поведения человека; вопросы, связанные с тем, что считать началом жизни: момент зачатия или момент рождения; эвтаназии; экологические вопросы; проблемы эпидемий; а также вопросы, касающиеся модели взаимодействия врача и пациента, прав пациента и др. Эти проблемы носят междисциплинарный характер, возникающий на стыке психологии, антропологии, этики, экологии, философии, культурологии. Анализ и решение данных проблем не могут носить чисто медицинский характер, они требуют выхода за рамки одной науки и перехода на уровень мировоззрения и философии.

Медицина сегодня из формы закрытой властной идеологии, являющейся одним из главных способов социального контроля, переходит в более открытые демократичные формы. Авторитарно диктовать

пациенту единственно правильные способы лечения, способы ухода за младенцами, за больными, которым он должен безукоснительно и безропотно следовать, становится в современных условиях невозможно. Новым феноменом в медицине является *медицинский плюрализм*, предполагающий определенную конкуренцию различных медицинских систем. Кроме доминирующей традиционной медицины используются натуропатия, гомеопатия, траволечение, иглоукалывание, народная медицина. На смену гегемонии традиционной медицины, с ее неизбежной коммерциализацией, приходит возможность выбора пациентом способов лечения из альтернативных медицинских систем. Появляется и новое направление медицины – исследование «непрофессиональных представлений», согласно которому, приоритет в оценке факторов здоровья и болезни может принадлежать не только медикам, но и значимым для пациента непрофессиональным группам [59, с. 464].

В отечественной науке в последние годы стали также появляться исследования, посвященные одновременно вопросам философии, культурологии и медицины, относящиеся по сути своей к медицинской антропологии. Необходимо отметить, что современная медицина отходит от рассмотрения человека как совокупности органов и функций и также нуждается в создании целостного образа человека, учитывающего и индивидуальные его особенности, поскольку востребованной становится индивидуализация процесса лечения заболеваний. Медицинская антропология является точкой пересечения философского и медицинского подходов к человеку, которые на протяжении веков шли параллельно друг другу, считает Е. В. Коробко [27]. Кроме того, именно в медицинской антропологии формируется определенный стиль медицинского мышления, и, соответственно, стиль деятельности.

Также необходимо указать, что все большее распространение получает комплементарная медицина, представляющая собой объединение таких видов народной медицины, как фитотерапия, ароматерапия, гирудотерапия, мануальная терапия и др. Эти виды медицины соединяют в себе западную традиционную (конвенциональную) и восточную (неконвенциональную) медицину. Данное направление медицины наиболее антропоцентрично. Оно рассматривает человека как неразрывное единство души и тела, в лечении всех заболеваний предполагающее воздействие не только на тело, но и на душу человека. Кроме

того, это направление рассматривает человека как активного субъекта, влияющего на процессы своего лечения и выздоровления и, главное, способного предотвращать правильным поведением, питанием, образом жизни практически все заболевания. Процессы коммерциализации современной традиционной медицины все более отталкивают от нее пациентов, но и сама государственная традиционная медицина уже не отрицает однозначно все, что не укладывается в парадигмы научной медицины и готова идти на компромисс с комплементарной медициной.

Медицинская антропология как научная дисциплина дает представление о разнообразных социокультурных аспектах медицинского знания. Точкой отсчета в ней является человек как целостная система с учетом всех его возрастных, половых, конституциональных, культурных, национальных и социальных особенностей. Эти особенности и должна учитывать медицинская практика.

2.3. Антропология повседневности: истоки, проблемы, направления

Антропологический подход завоевывает свои позиции и в такой области знания, как история. Историческая антропология оформляется в отдельное направление в 60–70-е гг. XX в. Объектом изучения исторической науки традиционно считались крупные исторические события, факты, исторические деятели, все это позволяло выстроить некие глобальные универсальные объяснительные исторические схемы и модели. В этих моделях не было места конкретному «маленькому» человеку, его повседневным проблемам, интересам, потребностям, не было место человеку в целом. Поворотным моментом в исторической науке стали исследования французской исторической школы «Анналов», изучающей «культуру ментальностей» населения средневековой Европы (М. Блок, Ф. Бродель, Л. Февр). История повседневности, изучение образа жизни рядового человека в различные исторические эпохи, его отношения к детям и детству в целом, смерти, еде, душевнобольным людям, к сексу, сверхъестественному и другим феноменам становится предметом изучения антропологии повседневности. Социологи дают свое определение повседневности – это «реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира» [10, с. 38].

Таким образом, изучение исторической антропологией целого спектра явлений повседневной жизни привело к возникновению новой предметной области – *антропологии повседневности*. Отказ от обезличенных и претендующих на универсальность объяснительных схем приводит антропологию к изучению повседневных практик частного человека. Именно микроуровневые изменения влияют на экономические и политические процессы. Повседневность как объект науки уже не является странным явлением для научного анализа. Изучение «презренного быта» дает множество возможностей для изучения культуры и истории в целом. Например, культура еды во многом говорит о человеке определенной эпохи больше, чем философские трактаты того времени. Она дает естественную, неискаженную теоретическими и умозрительными схемами картину жизни конкретного человека. Кроме того, культура трапезы отражает общую картину мира данной эпохи. Так, введение в XVII в. французским метрдотелем Ф. Вателем идеи регламентации еды (строгой соподчиненности в подаче блюд) отражает идею рационалистической картины мира эпохи Просвещения. Исследователь И. Т. Касавин в своей работе «Анализ повседневности» пишет по этому поводу следующее: «Возьмем – что может быть более повседневным – трапезу. С абстрактной точки зрения она представляет собой один из многих элементов бытовой культуры. На практике – едва ли не важнейший в любом социуме, особенно традиционном. В силу того, что еда дает человеку саму жизнь. Добыча, приготовление и потребление пищи объединяют людей и эти процессы наделяются символическими и сакральными смыслами. Та или другая пища, так или иначе вкушаемая или пожираемая, отмечает родины, крестины, свадьбу, вообще пир, в том числе поминальный, траур, любовное свидание, церковное причастие и почти все прочее внебытовое. Этнолог едва ли не в первую очередь обращает внимание на то, кто, когда, как, какую пищу готовит и поглощает; чью, с кем и даже за, вместо кого он ее ест (вспомним предварительное пережевывание пищи для беззубых стариков в патриархальных обществах); как меняется меню и порядок еды дома и на службе, в пути и на юбилейном банкете, у лесного костра и на торжественном приеме; рацион питания на том или ином “этаже общественной лестницы”, в ту или другую эпоху. Пища, таким образом, опосредствует и манифестирует всевозможные уровни людского бытия и персонификации человеческой природы» [24, с. 15].

Интерес антропологов вызывает и такой феномен, как детство. Отношение к детству и ребенку менялось в каждый конкретный исторический период. Американский психоаналитик Л. Демоз выделил несколько доминирующих стилей взаимоотношений с ребенком, встречающихся в мировой культуре. В древности, характеризующейся массовыми детоубийствами, преобладал инфантицидный стиль. В античности и в Средние века – бросающий или оставляющий стиль, так как матери часто бросали детей, подкидывали к монастырям, отдавали в деревни, кормилицам. В XIV–XVII вв. стиль отношения к детям можно охарактеризовать как амбивалентный: с одной стороны, забота о ребенке, с другой – отождествление его с «глиной» или «воском», принимающим нужную воспитателям форму. В Новое время, навязывающий стиль, предполагающий жестокий контроль над внутренним миром и внешним поведением ребенка. Контролировали даже положение тела ребенка во сне. XIX–XX вв. характеризуются социализирующим стилем взаимоотношений между взрослым и ребенком. Ребенок в это время – объект социализации, главное – научить его правилам и нормам взаимодействия в обществе. Необходимо отметить, что общим для всех стилей является подчиненная, несамостоятельная роль ребенка, а также отношение к нему как к неполноценному, недоразвитому существу. Современное время характеризуется помогающим стилем по отношению к ребенку: он лучше родителей знает свои потребности, надо прислушиваться к нему, устанавливать эмоциональный контакт, быть ребенку другом, а может и «службой», а не «повелителем».

Другой исследователь детства, французский историк Ф. Ариес, считает, что в Средние века детства не было. Детей любили, заботились о них, но не было осознания специфической природы детства. В литературе не было детских образов, не было детских игрушек, только уменьшенные копии взрослых вещей, не было детской одежды. Детей хоронили на кладбищах для бедных. Ребенок считался уменьшенной копией взрослого, разве только несколько неполноценной копией, как инвалид. Непонимание возрастных особенностей детей приводило к тому, что при обучении в классе можно было увидеть и восемнадцатилетних и семилетних детей одновременно. Отношение к детям как к неполноценным существам характерно для многих культур. Например, на русском севере, в Поморье, детей называли «зуйками» – птицами, питающимися падалью.

Если рассмотреть более подробно место ребенка в эпоху Нового времени в культуре, в обществе и в целом отношении к детству, то этот период характеризуется «навязчивым» стилем воспитания, предполагающим жестокий контроль над внутренним миром и внешним поведением ребенка. Контролировали даже, как уже это отмечалось, положение тела ребенка во сне.

В эпоху Нового времени меняются роль семьи и место в ней ребенка. В этот период (XVIII – XIX вв.) на первый план выходят эмоциональные связи между членами семьи. Феномен детоцентристской семьи появляется со становлением индустриального общества. Это связано с социальной эмансипацией ребенка, признанием его главной ценностью и смыслом семьи. Выход ребенка на первый план в семейных взаимоотношениях является прогрессивным шагом в развитии семейной культуры, показателем общей гуманизации общества. Но превращение ребенка в центральную фигуру на оси «ребенок – взрослый» в основе своей, по нашему мнению, имеет признание определенной «ущербности» ребенка, неполноценности перед взрослым. Метафорой «дети – ангелочки», появившейся в XIII–XIX вв., характеризуется отношение к ним как к чему-то возвышенному, но не приспособленному к земной жизни и поэтому нуждающемуся в повышенной опеке. Отсюда и вытекают навязчивый и социализирующий стили отношения к ребенку.

Необходимо отметить, что в традиционно патриархальной России детоцентристская семья – явление не столько прошлого, сколько настоящего времени. Кроме ментальных этому способствуют множество других факторов. Большое количество семей в России имеет одного ребенка. Родители настроены «дать ребенку все самое лучшее», чего были лишены сами. Жить и работать ради ребенка – вот жизненный девиз этих родителей. Также растет количество неполных семей, где ребенка воспитывает один родитель, как правило, одинокая мать. Чувство вины может также способствовать гипертрофированному детоцентризму. Отсутствие условий для профессиональной и личностной самореализации у одного из родителей также является тем фактором, при котором вся духовная жизнь сводится к стремлению жить жизнью ребенка. Следовательно, на данный момент в России мы можем наблюдать некоторый перекосящий взгляд на детство в сторону детоцентризма.

Таким образом, взгляды на детство и ребенка в различные эпохи отличались большим разнообразием: ребенок – это чистая доска и воспитатель пишет на ней, что хочет; ребенок несет печать греха и спасти его можно, только подчинив своей воле и т. д. Эти взгляды характеризуются в целом признанием детства вспомогательным и подчиненным периодом жизни. Иное дело современная культура, которая ставит перед родителями задачи помогать ребенку в индивидуальном развитии, но не контролируя, не навязывая свои взгляды, а только через сохранение эмоциональной близости. Детство в настоящее время становится самостоятельным, автономным, самоценным периодом жизни. Оно не производно от мира взрослых, не вторично. Оно обладает собственной логикой развития, собственными задачами и ценностями, является определенной субкультурой. Авторитарная педагогика рассматривает детство как подготовку к будущей жизни, а гуманистическая – как самоценный и самодостаточный период жизни.

Однако в настоящее время существует определенная опасность для детства. Например, американский ученый Н. Постман считает, что если детство возникло, то оно может и исчезнуть. И сегодня можно наблюдать симптомы этого процесса: дети одеваются как взрослые, играют в те же компьютерные игры, есть детская проституция, детская преступность. Детство может утратить свою специфику, раствориться в мире взрослых. Необходимы меры по его сохранению и культивированию.

Для характеристики детства – специфического и самодостаточного периода жизни человека – используется понятие «детская субкультура». Детская субкультура – это особая система бытующих в детской среде представлений о мире, особая система ценностей, которая стихийно складывается внутри господствующей культуры и обладает относительной автономностью. Исследователь М. В. Осорина считает, что детская субкультура представляет собой совокупность своеобразных форм активности детей и детских групп, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение и тесно связанных с половозрастными особенностями развития детей. Детство – это особая форма культурного творчества. Выявление уникальности и самобытности детской субкультуры, по мнению М. В. Осориной, будет способствовать развитию ребенка [43].

Изменение отношения в современной культуре к ребенку и детству в целом, становление помогающего стиля воспитания порождает

и изменения в практике ухода за детьми и в практике их воспитания. Отказ от «жесткого пеленания» новорожденных, строгой регламентации часов кормления и сна ребенка, от контроля и навязывания как главных методов воспитания (от всего того, что постепенно стало маркерами авторитарной педагогики и отошло на задний план в странах Запада) довольно медленно происходит в нашей стране. На сегодняшний день в европейской культуре, и в России в частности, можно констатировать кардинальное изменение к детству. В современной культуре из маргинальной области повседневной жизни феномен детства переходит в центральную. Культура в целом становится детоцентричной. Если в период становления индустриального общества стали появляться детоцентристские семьи, считающие ребенка главной ценностью и смыслом жизни, то сегодня такое отношение к ребенку считается практически нормой. Наиболее распространенные в России однодетные семьи стремятся «вложить» в ребенка как можно больше, дать ему то, чего были лишены сами, а зачастую, самореализуются за счет ребенка. Общество также во главу угла сегодня ставит интересы и права ребенка. Это является «лакмусовой бумажкой» цивилизованности современного общества. Принятая Организацией Объединенных Наций (ООН) в 1989 г. Конвенция о правах ребенка провозглашает приоритет интересов ребенка над интересами государства, общества и семьи. Этот принцип Конвенции ООН создает потенциальную опасность возможности неверной интерпретации понятия «наилучшие интересы» ребенка и «злоупотребления» этим правом. Гуманистический потенциал ювенальной юстиции может быть подвергнут сомнению, когда общество и государство, защищая интересы ребенка, нарушают интересы семьи. Тотальная защита прав ребенка может привести к угрозе вторжения государства в довольно замкнутую систему семьи и даже привести к ее разрушению. В этом заключается, на наш взгляд, опасность пропаганды «наилучших интересов» ребенка – одного из тех вопросов, которыми занимается антропология повседневности.

Еще одной темой, изучаемой в рамках антропологии повседневности, является *тема смерти*. Проблема смерти является традиционной для философии, этнографии, антропологии, исторической антропологии, психологии, а также и для искусства. Как фундаментальное явление бытия тема смерти является одной из важнейших для коллек-

тивного сознания и ментальности на каждом этапе исторического развития. Смерть как компонент картины мира служит также и индикатором отношения человека к самому себе и к жизни в целом. В рамках экзистенциальной философии сформировалась следующая идея: только осознав свою смертность, человек начинает жить подлинной жизнью. Данной проблематикой занимались такие исследователи, как А. Камю, С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, З. Фрейд, М. Хайдеггер и др. В каждой философской, психологической или антропологической концепции можно найти свою теорию о данном феномене бытия.

Наиболее широкую известность в связи с темой смерти приобрели труды французского историка Ф. Ариеса, посвященные установкам западноевропейцев по отношению к смерти. Исследователь рассматривает эволюцию отношения к смерти от архаичного времени до современности. Начальный этап (с архаичных времен вплоть до XIX в.) Ф. Ариес называет «прирученная смерть». Смерть в этот период является обыденным явлением, а не личной драмой. Человек органично включен в природу, между живыми и мертвыми существует гармония. Через систему ритуалов, церемоний смерть вводили в жесткие рамки, выражая солидарность индивида с семьей и обществом. Человек, ощущая себя частью природы, и к собственной смерти относился с фатальным спокойствием, как к смене природных циклов. Близость смерти, мертвых не вызывала экзистенциального ужаса: места погребений находились практически на территории поселений. Ранняя смертность (мало кто доживал в этот период до 40 лет), болезни, эпидемии, войны – все это делало близость смерти явлением обычным. Велика была в этот период и десткая смертность. Но ребенок не считался равным взрослому человеку существом, и его смерть не имела того резонанса, что смерть взрослого. А если ребенка не успевали крестить (во времена христианства), то его смерть воспринималась еще более фатально – как возвращение обратно в природное целое. Социальная значимость ребенка была столь ничтожна, что детей даже богатых родителей, как мы уже упоминали, хоронили на кладбищах для бедных, как бы подчеркивая их неполноценность. Это подтверждается и многими исследованиями российских историков и этнографов. Необходимо отметить, что согласно циклическому, природному мировосприятию, все периоды жизни равноценны, и нельзя детство противопоставлять другим периодам жизни как более значимый или счастли-

вый период. Таким образом, на этапе «прирученной смерти» детство было просто начальным этапом взрослой жизни, не имеющим ни своеобразия, ни автономности, ни особой субкультуры.

Второй этап отношения к смерти в истории человечества начинается с XII в. и характеризуется индивидуализацией смерти, осознанием ее, прежде всего, как личной трагедии. Этот этап Ф. Ариес называет «смерть своя» и связывает с идеей Страшного Суда, который в начале Средних веков понимается как суд над всем родом человеческим, затем сменяется представлениями о суде индивидуальном. Основным инструментом «приручения» смерти, принятия ее, наряду с ритуалами и обрядами, становится завещание, которое позволяет как бы связать оба мира: земной и загробный.

На третьем («смерть далекая и близкая» в эпоху Просвещения) и четвертом («смерть твоя» в эпоху Нового времени) этапах отношения к смерти появляются признаки страха смерти. Смерть переживается как невыносимая драма, трагедия, стирающая индивидуальность, возвращающая человека в первоначальное природное, дикое, хаотичное состояние. В Новое время (этап «смерть твоя») отношение к смерти складывается из осознания и переживания ухода из жизни близкого человека, кончина которого эмоционально более драматична, чем собственная смерть.

Ф. Ариес выделяет также и пятый этап эволюции отношения к смерти, характерный для XX в., – «смерть перевернутая», «смерть запечатая». Происходит вытеснение смерти из коллективного сознания. Общество ведет себя так, как будто никто не умирает. Смерть интересует только врачей и предпринимателей, занятых похоронным бизнесом. Общество стремится удалить смерть, вытеснить ее на «обочину» жизни. Смерть, по мнению исследователя, перестает восприниматься как естественный и необходимый феномен. Смерть – это синоним несчастного случая. Подобных взглядов придерживается и другой французский философ Ж. Бодрийяр, считающий, что история человечества – это история вытеснения смерти из социальной системы.

Можно согласиться, что современное общество наложило на смерть табу. Общество как бы стыдится смерти как чего-то неприличного. Вытесненная на маргинальный уровень данная проблема находит свое отражение в молодежных субкультурах готы и эмо, пытающихся сделать из смерти и печальных переживаний некий фетиш.

Необходимо уточнить следующее: темы смерти и детства, которыми занимается педагогика повседневности, на первый взгляд кажутся несовместимыми, поскольку исторически складывалась ситуация, что чем цивилизованнее общество, тем больше оно ограждает детей от любых проявлений горя и смерти. При этом как два социокультурных явления смерть и детство взаимосвязаны, поскольку исторически менялось не только отношение людей к смерти, но и происходил генезис детства как понятия и особой антропологической реальности. Следует отметить, что понятия «детская картина мира», «детская субкультура» сравнительно недавнего происхождения. Предметом теоретического анализа они становятся в конце XX в. При этом отношение к смерти и отношение к детству являются составляющими общей картины мира на каждом историческом и культурном этапе. И как два элемента общей картины мира они взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга.

В архаичных обществах с их практикой инфантицида связь смерти и детства можно увидеть в том, что дети не имели статуса субъекта собственной жизни. Смерть была часто элементом повседневной жизни (в обрядах, ритуалах, в магии). «Вписанность» ее в реальность обусловила и «обыденное» отношение к смерти человека вообще, тем более «недочеловека» – ребенка.

Ветхозаветная традиция исходила из утверждения «первородного греха», лежащего на ребенке, и рассматривала его так же, как и архаичная культура, т. е. как «недочеловека», а воспитание – как процесс преодоления греховности и неполноценности. На этапе «прирученной смерти», по мнению Ф. Ариеса, смерть ребенка не имела никакой социальной и даже индивидуальной значимости. Детей любили, но их смерть рассматривалась как возвращение в природное лоно. Говоря об этом периоде, нельзя говорить ни о какой детской субкультуре, поскольку переживания детей в то время характеризовались страхом перед взрослым миром и при этом мечтами «вырваться» из детства.

Постепенная индивидуализация отношения к смерти шла параллельно с процессом формирования детоцентристской семьи. Происходило становление двух основных направлений в педагогике: авторитарного и гуманистического. Оба направления исходят либо из искаженного (авторитарная педагогика: ребенок – «чистая доска», «глина»), либо из идеализированного (гуманистическая педагогика: ребен-

нок – чистое, неиспорченное существо) образа ребенка и детства в целом. Взрослые в настоящее время стремятся оберегать ребенка от всего негативного, страшного, связанного с горем и смертью.

Проблема «вытеснения» смерти из жизни современного человека особо показательна представлена в педагогической установке взрослых, пытающихся оградить ребенка от этого фундаментального феномена бытия. Соприкосновение ребенка с этой стороной действительности, по их мнению, может покалечить незащищенную, ранимую психику, привести к фобиям (это ключевое убеждение большинства представителей мира взрослых). Исторический опыт анализа данной проблемы показывает, что неприятие смерти как феномена бытия говорит о страхе, неприятии и самой жизни, неприятии самого себя в мире. Поэтому возможно основной характеристикой современной детоцентристской семьи является повышенная тревожность родителей по отношению к детям. Психологи даже говорят о «синдроме предвосхищенного горя»: мысленном переживании смерти близкого человека с целью психологической подготовки, некоего предохранения от возможного известия о смерти близкого человека.

Надо сказать, что народная культура выработала свои, проверенные веками, способы психологической адаптации к смерти человека. Религиозные обряды во многом базируются на таком опыте. Это определенные специфические для каждой культуры похоронные церемонии, ритуалы, поминовения, плачи, богослужения, позволяющие принять, пережить рационально непринимаемый факт смерти близкого. Некоторые психоаналитики (например А. Фрейд) утверждают, что обряд похорон – это некий вид помощи человеку, определенный вид социальной поддержки. Здесь необходимо уточнить, что горевание детей проходит иначе, чем горевание взрослых. Оно зависит от возраста ребенка, стиля его воспитания, его отношений с матерью, а также от исторического, этнографического и религиозного аспектов его жизни. Горевание – это процесс адаптации человека, поэтому культура горя является важнейшей составляющей общей культуры человека. Выбор адаптационной стратегии у детей в процессе горевания базируется на отрицании ими факта смерти. Здесь велика роль близкого взрослого в умении донести и пережить с ребенком горе, не превращая смерть в возможный психотравмирующий фактор в будущем. В советский период развития нашей страны многие обряды, особенно

связанные с религией, не проводились, оставляя брешь для некой самодетельности людей. В результате похоронные церемонии часто не выполняли той возложенной на них роли психологической защиты, примирения человека с фактом смерти близкого. При этом родители зачастую не хотели и не умели говорить со своими детьми о смерти и, следовательно, не могли оказать им соответствующую поддержку. Поэтому в стремлении оградить детей от такого явления, как смерть, взрослые наложили табу на любые упоминания о ней, что, на наш взгляд, негативно сказывается на всей дальнейшей жизни детей.

Новый образ детства как самодостаточной, относительно автономной реальности со своей субкультурой, своими ценностями, мировоззрением, фольклором, языком, мифами предполагает установление равноправных диалогических отношений с миром взрослых. Представления о «нежной» детской психике, о ребенке как о существе, нуждающемся преимущественно в защите, опеке, не находят своего подтверждения в современной педагогике и психологии. Психика ребенка во многом более пластична в силу своей близости к природе, чем психика взрослого. Поэтому, на наш взгляд, чрезмерное оберегание детей от соприкосновения с фактом смерти является излишним. Думается, взрослым при решении данной проблемы можно найти педагогическую поддержку в народных и религиозных обрядах, эмоционально, а не на рациональном уровне, дающем представление о феномене смерти. Попытки же взрослых облечь неизбежное для каждого человека знакомство с феноменом смерти в якобы понятную для детей форму, например, «дедушка уснул», «папа уехал в командировку», могут привести к развитию у ребенка различных фобий, страха сна и т. д. Не надо забывать, что картина мира ребенка во многом близка картине мира архаичного человека, поэтому в силу ее синкретичности факт смерти переживается ребенком совсем не так, как представляют себе взрослые. Ребенок, как мы уже неоднократно говорили, находится в большей гармонии с миром, с природой, и восприятие смерти у него более органичное.

В рамках самой детской субкультуры данная проблема представлена через столкновение с «иным», другим миром. Это отражено в детском фольклоре, детских «страшных» историях, сказках, в практике посещения «страшных» мест и т. д. Граница двух миров (потустороннего и посюстороннего) во многом является центральной темой детской суб-

культуры. И через вербальные и невербальные практики дети, в рамках детской субкультуры в том числе, осваивают, адаптируются к различным сторонам бытия, в том числе и к феномену смерти.

Научное изучение проблемы «дети и смерть» на данном этапе представляется весьма перспективным и недостаточно исследованным. Оно имеет конкретную практическую направленность и может позволить сформулировать взвешенные рецепты приобщения детей к культуре горя, согласованные как с возрастными, так и культурно-антропологическими установками современного общества.

Таким образом, в заключении данной главы можно резюмировать следующее: каждое из направлений социальной антропологии не существует изолированно, они тесно переплетаются между собой. На становление антропологии повседневности оказало влияние развитие этнографии и этнологии, народоведческих наук. Применяется антропологический подход к изучению истории и быта конкретной страны в кросс-культурных исследованиях.

Аналогичным влияниям подвержены и другие направления социальной антропологии, такие как юридическая, лингвистическая, политическая, психологическая, гендерная, визуальная и т. д. Антропологизация современной культуры позволяет посмотреть на все феномены через призму человека, именно его сделать методологической точкой отсчета в осмыслении картины мира.

Глава 3. ПРЕДМЕТНОЕ ПОЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ АНТОПОЛОГИИ

3.1. Основные категории и понятия социальной антропологии

Любая наука как система знаний имеет определенные категории и понятия. Понятие – это мысль, отражающая в обобщенной форме предметы, явления и существенные связи между ними. В понятии отражается сущность предмета. Понятия рождаются стихийно как результат осмысления действительности. В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и появляются категории. Категории – это общие, фундаментальные понятия, отражающие наиболее существенные закономерные связи и отношения между предметами и явлениями действительности. Они выражают свойства и отношения в наиболее концентрированной форме.

Категории и понятия социальной антропологии тесно связаны с категориями и понятиями философии, антропологии, педагогики, психологии и других наук. К категориям антропологии можно отнести следующие: «субъект», «объект», «природа», «культура», «общество», «развитие», «деятельность», а к понятиям относятся «личность», «индивид», «индивидуальность», «возраст», «жизненный путь личности», «биография», «поколение» и др.

Человек – это высшая ступень живых организмов на Земле, субъект деятельности и культуры. Для характеристики человека различные науки используют такие понятия, как индивид, индивидуальность и личность. Педагогическая антропология исходит из аксиомы единства общего, особенного и отдельного в человеке. Общее, родовое, всемирно-историческое в человеке отражается в понятии «индивид». *Индивид* – это отдельно взятый человек, единичный представитель социального целого, «один из многих». Слово «индивид» произошло от латинского «индивидуум» – неделимый. Понятие «индивид» фиксирует представление о человеке как социальном атоме, неразложимом элементе бытия. Характеристиками человека как индивида являются возрастные, половые, индивидуально-биологические (телосложение, нейродинамические свойства мозга) особенности.

Особенное, специфическое в индивиде обозначают понятием «индивидуальность». *Индивидуальность* – это своеобразие, неповторимость человека. В отличие от животных, человеческая индивидуальность проявляется и в физической и в духовной сферах. Причем становление, развитие индивидуальности в духовной сфере безграничны. Следует отметить, что человек всегда ощущал свою отдельность от других людей, т. е. ощущал себя индивидом. Но индивидуалистическое начало в разные эпохи часто подавлялось чувством подчиненности общности, коллективу. На ранних этапах развития общества преобладала «коллективная личность». Четкое понимание своеобразия, отличия от других людей, автономности, наличие ярко выраженной индивидуальности начинают приобретать ценность только в эпоху Возрождения. Именно тогда появились такие понятия, как «индивидуальность» и «личность». Более того, с точки зрения исследователя В. В. Шаронова, именно развитие человеческой индивидуальности в ходе антропогенеза (длительного процесса происхождения и становления человека в ходе эволюции) и было одним из решающих факторов становления человека [74, с. 150]. Компенсацией родовой неспециализированности, биологической недостаточности человека стало возрастание роли индивидуальных различий человеческих особей в ходе онтогенеза. Чтобы выжить, человек должен был учиться выбирать, исходя из индивидуальных целей. Индивидуальность есть неповторимая, уникальная реализация общеродовой природы человека. Эта реализация возможна как встреча одной индивидуальности с другой. Отдельный человек реализуется как индивидуальность, только включаясь в общечеловеческое.

Факторами, определяющими развитие индивидуальности человека в рамках антропогенеза, считают природные условия, мутации, развитие мозга и нервной системы, общение, труд, семью, язык, воспитание, культуру. Таким образом, индивидуальность определяется не только биологическими, но и социальными факторами. Индивидуальное развитие потенциально плюралистично и содержит множество вариантов развития. Современная психология считает, что индивидуальность лежит в основе психических феноменов уже на уровне восприятия.

Индивидуальность – это не просто различие, непохожесть, это особое проявление в каждом отдельном человеке его родовой сущно-

сти. Индивидуальность предполагает уважение ее в других людях. Индивидуальность человека развивается в течение всей его жизни: от просто физической непохожести до бесконечного духовного своеобразия. Определение признаков индивидуальности может помочь педагогике в формировании человеческой индивидуальности и гуманизации процесса воспитания.

Слово «личность» первоначально обозначало маску актера в античном театре, а потом и самого актера. Тот смысл, который мы сегодня вкладываем в понятие личности, появился в эпоху Возрождения. Все подходы, которые существуют в определении личности, можно условно разделить на два вида. Первый, традиционный подход дает такое определение: личность – это явление социальное, это индивидуальный человек как субъект общественной жизни. Понятие «личность» обозначает целостность человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных ролей и функций. Личность – продукт общественного развития. В психологии под личностью понимают некую целостность, интегрирующее начало, связывающее воедино все психические процессы индивида и сообщающее его поведению последовательность и устойчивость. Характеристиками человека как личности являются его статус в обществе, его экономические, политические, идеологические функции и роли.

Согласно этому подходу формирование личности – это процесс становления человека в обществе. Это формирование происходит через образование и воспитание. Таким образом, человек рождается индивидом, а личностью становится в процессе усвоения социальных норм, функций, ролей через обучение и воспитание. Такой подход может служить теоретическим фундаментом для авторитарной педагогики. Ребенок выступает «глиной», «пластилином», из которой воспитатель «лепит» необходимого для общества человека. Еще в XVIII в. философ-просветитель Д. Локк выдвинул идею, что ребенок, его душа – это «чистая доска» (*tabula rasa*). По его мнению, все зависит от того, что напишет на ней общество, которое в лице воспитателей и учителей формирует личность из ребенка. При таком подходе ребенок предстает как неполноценное существо, нуждающееся в руководстве со стороны взрослых. Родитель, воспитатель, учитель лучше ребенка знают, что последнему нужно, и задача ребенка – подчиняться и выполнять предписанное. Однако при этом возникают проблемы с опре-

делением этапа, на котором происходит формирование из индивиду-ребенка личности, с критериями определения, кто является личностью, а кто нет. Обычно в психолого-педагогической литературе критериями социально зрелой личности называют ответственность, толерантность, саморазвитие, положительное отношение к себе и миру. Возникла даже новая область человекознания – акмеология, занимающаяся феноменом зрелой личности.

Необходимо отметить, что понятие личности было центральным в советской педагогике, а основным принципом – всестороннее развитие личности. Личность понималась как совокупность социально значимых черт (тех черт, которые востребованы обществом). Задача воспитания – привитие, навязывание молодому поколению этих качеств. Индивидуальным характеристикам человека не уделялось достаточного внимания. Современная же педагогика пытается сделать акцент на развитии индивидуальности и переосмыслить традиционное понимание личности в новом ключе.

Второй подход исходит из другого определения личности. В нем подчеркиваются не социальные ее качества, а возможности для индивидуального саморазвития. Личность – это потенциальная возможность становления. С этой точки зрения, ребенок уже рождается личностью, и относиться к нему надо как к равноправному партнеру. Эту традицию развивает гуманистическая психология и педагогика. Б. М. Бим-Бад пишет, что формирование личности невозможно, существует лишь процесс становления личности [12, с. 34]. Формирование предполагает внешние воздействия на человека, а становление рассматривается как саморазвитие. Становление – это переход возможного в действительность в процессе развития. Личность – это целостность; поток становления и совокупность возможностей. А. Маслоу считает, что у человека, у которого удовлетворены базовые потребности (в еде, в продолжении рода, в безопасности, в принадлежности к группе, в признании и любви), возникает потребность в самоактуализации. На потребность человека в самоактуализации обращает внимание и К. Роджерс. Эта потребность – свойство всего живого, и задача воспитателя заключается в том, чтобы способствовать самоактуализации человека через создание условий для самовоспитания и самообразования. Научить человека чему-либо невозможно. Он может научиться только сам. Знание может быть усвоено, если оно опирается на личный опыт и до-

быто лично. Учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего опыта личности. Личность развивается сама, а взрослые помогают этому процессу, создавая комфортные и благоприятные условия. Поэтому в рамках данного подхода речь идет не о безличной категории воспитания или образования, а о самовоспитании и самообразовании.

К. Роджерс пишет об обучении, центрированном на учащемся. Он считает, что только то знание, которое добыто лично, усваивается, и это знание нельзя передать другому человеку. Главное в знании – процесс и опора на собственный опыт. Учение должно быть значимым для учащегося, наполненным личностными смыслами. Учитель, воспитатель должны принимать ученика таким, какой он есть, и оценивать не его личность, а поступки. Нельзя навязывать средства обучения, необходимо предоставлять возможность их выбора.

Гуманистическая трактовка личности стала одной из основ личностно ориентированной педагогики. Ребенок, ученик – это главная действующая фигура образовательного процесса. Приоритет здесь отдается индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка, а самореализация является главной социокультурной ценностью.

Между тем следует отметить, что между понятиями «личность» и «индивидуальность» нет однозначного соответствия. Одни ученые, например Ю. Хабермас, считают, что эти понятия тождественны. Другие, например П. Рикер, говорят о том, что индивидуальность – это предварительное условие образования личности. По мнению Л. Баткина, индивидуальность есть определенная степень развития личности. В. А. Ядов считает, что личностью человек становится, когда осознает свою индивидуальность [52]. Можно сделать вывод, что индивидуальность понимается очень широко, а само понятие «индивидуальность» продолжает обрывать новыми смыслами: от физической непохожести до духовной уникальности; и в этом случае индивидуальность является и условием, и степенью развития личности.

Различные теории личности усматривают разные движущие начала в ее развитии. Существуют биологические (К. Лоренц), биосоциальные (М. Шелер), психосоциальные (А. Адлер), многофакторные (Г. Айзенк) теории личности. На наш взгляд, личность невыводима из биологической или социальной основы. Иначе невозможно объяснить специфику духовного опыта человека, а также таких феноменов, как любовь, ненависть, вера, стыд и т. д. В. С. Барулин считает, что основополагающим,

фундаментальным качеством человека является его духовность. Духовность – это субъективный, идеальный мир человека. Она пронизывает все компоненты человеческой жизни и является основой для саморефлексии. Человек как личность не является самодостаточной конструкцией, он нуждается в обретении смысла своей жизни и деятельности. Самореализация невозможна без обретения смысла жизни. Сегодня психологи говорят о появлении неврозов потери смысла – утраты ценностного взгляда на жизнь. Таким образом, формирование смысла жизни – необходимый процесс становления личности.

Способом воспроизводства социальных процессов и самореализации личности является *деятельность*. Это еще одна из важнейших категорий педагогической антропологии. Традиция рассматривать деятельность как ключевую категорию идет еще от немецкой классической и марксистской философии. В современной психологии деятельность рассматривается как всеобщая и предельно абстрактная категория. Деятельность в психологии понимается как форма активности. Антропологические характеристики деятельности на данный момент недостаточно изучены. Необходимо отметить, что несколько лет назад в педагогике и психологии восторжествовал деятельностный подход, согласно которому любое понятие и явление сводилось к деятельности (игра, творчество, культура, общение – это все разновидности деятельности). Деятельность считалась главным объяснительным принципом в науке. Минусами подобного подхода стали утрата субъекта, личности и сведение деятельности к технологическим аспектам. Современная антропология пытается выйти из кризиса, к которому привело превалирование деятельностного подхода в науке, и понимает деятельность как специфически человеческую форму отношения к миру, содержание которой составляет целенаправленное и целесообразное преобразование мира. Деятельность определяется мотивом (осознанным побуждением, вызванным потребностью) и направляется целью, которая зависит от усвоенных норм и ценностей. Характеристиками деятельности являются субъектность, предметность, направленность, целесообразность, пластичность и сообразность.

Любая деятельность осознанно или неосознанно опирается на свое понимание личности и индивидуальности. Осознание человеком своей позиции по этому вопросу может помочь преодолеть и воспитательные ошибки и при этом способствовать общей гуманизации педагогики.

Характеризуя человека как личность, нельзя обойти вниманием категорию «развитие». Она является центральной категорией во многих науках, в том числе и в антропологии. Развитие человека – это сложный длительный процесс, в ходе которого изменяются биологические, психологические и социальные свойства человека. Развитие происходит под воздействием воспитания и образования. Развитие – это качественное изменение, обновление сил и способностей человека.

Традиционно выделяют три основных фактора, влияющих на развитие человека: наследственность, среда, воспитание. Для российской культуры характерен подход, акцентирующий влияние среды и воспитания на формирование личности. В первой трети XX в. в нашей стране возникла педагогика среды, основателем которой был С. Т. Шацкий, считавший, что трудно определить, где кончается личность, а где начинается среда. Л. С. Выготский писал, что среда – это не условие развития ребенка, а источник развития. Западная (американская) традиция больше внимания уделяет влиянию генетических, природных факторов на развитие человека. Согласно данному подходу, человек получается производным от среды, наследственных факторов и воспитания. При этом абсолютно обделены вниманием корни самобытности, уникальности, неповторимой индивидуальности каждого человека, благодаря чему и в неблагополучных семьях, в семьях с плохой наследственностью и дурным окружением могут появляться талантливые и хорошие люди. В одинаковой среде вырастают совершенно непохожие друг на друга люди. При таком подходе в человеке все учитывается, кроме него самого, считают представители гуманистической психологии и педагогики. Развитие происходит не только под влиянием внешних факторов; его надо понимать и как саморазвитие. Один из ведущих теоретиков социальной педагогики нашего времени А. В. Мудрик считает, что развитие есть реализация имманентных (т. е. внутренне присущих) задатков и свойств человека [37, с. 56]. Поэтому еще одним фактором развития человека является сам человек, его внутренний личностный потенциал. Все, что личность приобретает, усваивает, познает, проходит через «фильтры» ее своеобразия и служит для саморазвития.

Существуют несколько видов концепций, объясняющих индивидуальное развитие ребенка (онтогенез): биогенетические, социогенетические, персоналистические и историко-эволюционные концеп-

ции. Согласно биогенетическим концепциям индивидуальное развитие есть реализация генетически заданной программы. В социогенетических концепциях основным фактором развития считается адаптация ребенка к социуму. Персоналистические концепции называют развитие реализацией врожденной активности ребенка. Историко-эволюционные концепции определяют развитие как процесс преобразования общественного и исторического опыта и культуры.

Движущей силой развития личности является сложное взаимодействие телесных, психических и социальных программ развития. Это взаимодействие до конца не определено, оно непредсказуемо. Так, А. Р. Лурия определил, что телесные признаки индивида и элементарные психические функции в значительной степени обусловлены генетически, а для формирования высших психических функций (понятийного мышления) решающее значение имеет воспитание. Б. М. Бим-Бад пишет о том, что формирование индивидуальных особенностей личности зависит от четырех условий. Во-первых, от специфического сочетания значимых для индивида факторов среды. Во-вторых, от смены внутренних состояний личности. В-третьих, от всегда субъективной комбинации внешних и внутренних мотивов человека. В-четвертых, от предшествующего опыта личности, стало быть, от особенностей ее апперцептивной массы [12].

Опираясь на знания всех существующих на сегодняшний день концепций развития, можно сделать определенные педагогические выводы: развитие есть целостный процесс, зависящий от множества факторов, ни один из которых сам по себе не является определяющим; развитие ребенка включает в себя процессы, повторяющие эволюцию человека как вида (филогенез) и индивидуальное развитие (онтогенез); каждый период жизни ребенка – это особая целостность, имеющая самостоятельную ценность; для развития ребенка необходимо создать условия, способствующие максимальной реализации его активности.

Категория «развитие» является наиболее значимой категорией. Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды является социализацией. В процессе социализации происходит усвоение социальных норм и саморазвитие личности. Социализация происходит стихийно и под влиянием воспитания, специально организованной деятельности, направленной на формирование опреде-

ленных качеств личности. Таким образом, как пишет А. В. Мудрик, развитие – это процесс становления человека; социализация – развитие, обусловленное конкретными социальными условиями; а воспитание – это развитие человека в ходе его социализации.

Современная трактовка развития предполагает понимание его как единства обновления и разрушения, прогресса и регресса. Развитие присуще всей жизни человека. Человек развивается не только в детстве, но и всю свою жизнь, просто есть разные типы развития. Например, старение – это не просто упадок, не просто процесс, противоположный развитию. Старение – один из аспектов развития. И во взрослом возрасте и в старости могут возникать новые формы интеллекта, такие как мудрость – экспертное знание о жизненных законах и реалиях. Развитие – это любые изменения адаптивных возможностей организма, и позитивные, и негативные. Такое широкое понимание развития представляет всевозрастной подход в психологии П. Б. Балтеса [7]. Принципы всевозрастного подхода следующие: 1) процесс онтогенетического развития происходит в течение всей жизни человека; ни один из возрастных периодов не имеет доминирующей роли в развитии; на всех этапах возможны количественные и качественные изменения; 2) существует вариативность в направлении изменений; 3) процесс развития не является простым продвижением ко все большей эффективности и приросту; развитие состоит из сочетаний приобретений (роста) и потерь (упадка); 4) в зависимости от условий жизни и опыта развитие может принимать различные формы; 5) психическое развитие изменяется в зависимости от культурных условий; 6) ход каждого этапа развития – это результат взаимодействия трех факторов: возрастных, историко-культурных и индивидуальных. Таким образом, развитие происходит на любом отрезке жизненного пути и является одновременно и ростом и упадком [7, с. 63].

Категория «развитие» предполагает существование таких понятий, как «норма развития» и «отклонение от нормы». Норма – это образец, правило, мера допустимого поведения или деятельности. Социальная норма – это правило, которое установлено обществом на определенном этапе и обеспечивает его упорядоченность. Норма – это некое идеальное образование. В действительности существует огромное количество вариаций нормы. Но есть явления, не соответствующие норме. Их называют отклонениями. Это понятие используется для характери-

стики процесса развития человека. Отклонения бывают негативные (олигофрения) и позитивные (талантливость, одаренность). Человек с отклонениями испытывает трудности в социализации и адаптации. Это касается как негативных, так и позитивных отклонений.

Выделяют физические, психические, педагогические, социальные отклонения. Разновидностями деструктивного отклоняющегося поведения являются алкоголизм, токсикомания, наркомания, проституция, беспризорность, безнадзорность, бродяжничество, правонарушения. Социальный педагог занимается профилактикой всех видов отклоняющегося поведения, а также коррекцией и реабилитацией детей. Несоблюдение ребенком норм и правил, существующих в обществе, называется девиацией. Девиации бывают представлены девиантным (агрессия, бродяжничество, суицид и т. д.); делинквентным (кражи, поджоги, угоны автотранспорта, не влекущие уголовной ответственности из-за возраста нарушителя или недостаточной общественной опасности) и криминальным поведением (противоправные действия, влекущие уголовную ответственность). Девиантное поведение представляет собой проявление социальной дезадаптации. Часто оно возникает как реакция ребенка на ненормальные для него условия жизни, как способ привлечь внимание, реализовать себя. Причинами девиантного поведения могут быть генетические, физиологические факторы, психофизиологические факторы, акцентуации характера, недостатки семейного и школьного воспитания, экономические процессы в обществе. Отношение общества к людям с отклонениями и отклоняющимся поведением всегда было показателем степени гуманности общества. Если ранее такие люди могли уничтожаться, как, например, в древней Спарте, то сегодня цивилизованное общество стремится создать все условия, чтобы эти люди могли «вписаться» в социум. Меняется даже языковое выражение для обозначения людей с теми или иными отклонениями. Слова «ненормальный», «сумасшедший» уходят из лексикона в цивилизованных странах. Они сменяются словами «другой», «человек с проблемами» и т. д. В педагогике на смену понятию «трудный ребенок» приходит понятие «ребенок в трудной жизненной ситуации».

Понятие *возраста* выведено из теории развития. С точки зрения психолога В. И. Слободчикова, возраст – это форма развития [57]. Развитие оформляется и результируется в возрасте. Возраст – это поня-

тие педагогики, психологии, антропологии. Наука выделяет два типа возраста: абсолютный – это календарный, хронологический возраст и условный – возраст развития, устанавливаемый на основе качественно-количественных признаков. Кроме того, выделяют биологический возраст, который определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития. Биологический возраст разделяется на скелетный, зубной и возраст полового созревания. Социальный возраст – это набор нормативно-ролевых характеристик, производных от социальной структуры общества и возрастного деления труда. Например, дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, брачный, пенсионный возраст. Психический возраст определяется путем соотнесения уровня психического развития с соответствующими нормативами. В традиционном обществе биологический и социальный возраст совпадали. В процессе социогенеза биологический и социальный возраст расходятся. Возраст абсолютный и условный, биологический, социальный и психический могут не совпадать друг с другом. Возраст – динамическая категория, неотделимая от социальных, культурных, исторических измерений и индивидуального развития личности.

В социологии есть понятия «возрастной статус человека» и «возрастная роль». Возрастной статус – это положение в обществе, которое занимает индивид в зависимости от возраста. Возрастная роль – совокупность ожиданий социально приемлемого поведения в соответствующих возрастных фазах.

В архаических обществах возраст не определяли, считает исследователь антропологии возраста В. В. Бочаров [13]. Субъектом считался не отдельный человек, а род, община, племя, развитие которого шло циклично. В антропологии зафиксировали первый этнос, в котором определяли возраст. Это этнос оромо в Эфиопии (ранее употреблялся термин «галла»). Вся мужская часть данного этноса разделялась на десять групп. Каждая группа проходила пять этапов «пребывания» (подготовительный, молодые воины, старшие воины, «правительство», старейшины). Мужчины данного этноса «пребывали» на каждом этапе восемь лет. Женщины в этом этносе групп не образовывали. Между первым и вторым этапом юноши проходили обряд инициации. Этот обряд наблюдается во всех культурах и в измененной форме существует в любом современном обществе. Инициация – это обряд перевода юношей и девушек во взрослое состояние.

Этнографические исследования показывают, что во время полового созревания молодых людей у многих народов изолируют от общества на период от нескольких месяцев до нескольких лет. Юноши проводят это время в уединении, изучая под руководством «учителя» мифы, обряды, ритуалы своего племени. На них накладывают пищевые, сексуальные и другие запреты (табу). Затем на общем празднике происходит сам обряд, часто сопровождаемый физически насильственными действиями. Юноша как бы «умирает» в качестве ребенка и «возрождается» как взрослый полноправный член общества. У многих этносов женская инициация тоже существует, но представлена в более скрытой, неявной форме. Антропологи и этнографы считают, что инициация – частный случай ритуала перехода из страты в страту. Страта (от лат. «слой» – пласт, характеризующий социальное или возрастное расслоение общества. В каждой культуре и субкультуре присутствуют свои ритуалы инициации, укрепляющие культуру и приобщающие людей к определенной страте. В современной культуре само школьное обучение представляет собой форму инициации. Армейская, молодежная, уголовная субкультуры выработали свои способы «посвящения» людей, их перехода в следующую группу, свои механизмы инициации. Необходимо отметить, что становление института инициации проходило бессознательно, поскольку любое общество интуитивно чувствует, что нужны определенные формы, «цементирующие» его и гасящие конфликты поколений. Период полового созревания является периодом конфликта между старшим и младшим поколениями. Старейшины рода, общины чувствовали потенциальную опасность для себя со стороны молодых и агрессивных членов рода. Поэтому и возникли формы, переводящие, «канализирующие» агрессию молодых в социально приемлемые отношения. Инициация способствовала психологическому примирению между старшим и младшим поколениями, нейтрализовывала негативный потенциал молодежи, вначале через изоляцию молодых, затем приобщая их к миру взрослых, говоря им: «теперь ты такой же, как мы, полноценный и равноправный член общества». Таким образом, инициация выступает средством гармонизации отношений между поколениями.

Понятие «поколение» является одним из важнейших в исследованиях возрастной стратификации. Предметом теоретического анализа оно стало в философии XIX в. Романтико-идеалистическое направ-

ление, представленное О. Лоренцом, интерпретировало поколение как духовную общность, персонифицированную в одной или нескольких личностях. Культурно-историческая школа подчеркивала, что главным в определении поколения является не хронологическая одновременность существования группы людей, а общность их духовных переживаний. Испанский философ Х. Ортега-и-Гассет предпринял попытку заложить понятие поколения в основу исторического процесса и представить конфликт поколений как движущую силу истории.

Историческая продолжительность поколения составляет пятнадцать лет. В современной литературе выделяют демографическое поколение (когорта) – это совокупность сверстников, образующих возрастной слой населения; антропологическое (генеалогическое) поколение – совокупность людей, имеющих общих предков; историческое поколение – поколение, живущее в отрезок времени, равный интервалу между рождением родителей и их детей; символическое поколение – общность современников, жизнь которых связана с особым периодом истории (например, поколение перестройки).

Проблема конфликта поколений, конфликта «отцов» и «детей» существует в любом обществе. Этот конфликт имеет как физиологические корни (агрессия молодых связана с гормональной перестройкой организма), так и культурные (разные ценности), и социальные. Каждое общество и культура вырабатывают свои механизмы, канализирующие агрессию молодого поколения. Для восточных обществ таким механизмом выступает не просто уважение старших, а культ предков, старших по возрасту. Ценятся не индивидуальные личные качества человека, а его возраст: чем старше, тем более уважаем человек, у него больше возможностей продвижения по службе. Покорность и послушание воспитывают у младших, старшие, в свою очередь, должны заботиться и оберегать младших. Поэтому, например, в современной Японии конфликты поколений зачастую протекают в неявной, скрытой форме.

В России также издавна формировались подобные механизмы, канализирующие агрессию молодых (деревенские драки, рукопашные бои, спортивные состязания). Но как считает антрополог В. В. Бочаров, в городской культуре в XIX–XX вв. не были созданы условия для нивелирования агрессии молодого поколения. Вследствие этого возрастной конфликт как психобиологическое явление трансформировался

в социальный конфликт, в революцию. Молодежь выступила не только против «богатых», но и против узурпировавших власть «старцев». Для послереволюционного периода был характерен настоящий культ молодости и физической силы, а также ненависть к старости, олицетворяющей все отжившее и контрреволюционное [13]. В дальнейшем в России все реформы и политические начинания связывались тоже с молодым поколением. Необходимо отметить, что современное состояние российского общества характеризуется высокой степенью конфликта поколений. Это связано и с социально-экономическими процессами, поставившими старшее поколение в тяжелое материальное положение. Опыт старшего поколения, накопленный в другой социальной реальности, оказался невостребованным младшим поколением. Молодое поколение предпочитает получать информацию из средств массовой информации, от ровесников, забывая, что есть неизменные и непреходящие вещи и ценности, несмотря ни на какие общественные изменения (где может пригодиться опыт старшего поколения).

В связи с описанным конфликтом поколений социальный педагог сегодня должен выступать инициатором воспитания толерантности у представителей различных поколений по отношению друг к другу и искать эффективные способы адаптации старшего поколения к меняющейся действительности, а также искать пути диалога между поколениями, избегая традиции доминирования одного поколения над другим.

Важной проблемой, связанной с понятием «возраст», является проблема возрастной периодизации. Существуют некоторые трудности в определении критериев для разделения индивидуального процесса развития (онтогенеза) на различных этапах. Например, в детской психологии возрастная периодизация задана системой воспитания и обучения: младший и старший дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д. В дальнейшем в психологии вообще зачастую в ход идут достаточно размытые определения возраста: молодость, расцвет, зрелость, дряхлость. Ж. Пиаже в зависимости от типа усваиваемых понятий выделил следующую периодизацию детского возраста: 1) младенческий возраст – до 3 лет; 2) дошкольный возраст – от 3 до 6 лет; 3) младший школьный возраст – от 6 до 10 лет; 4) средний школьный возраст – от 10 до 13 лет; 5) подростковый возраст – от 13 до 16 лет.

Основаниями для возрастной периодизации могут служить, по З. Фрейду, динамика развития эрогенных зон, по Э. Эриксону, смена жизненных задач и т. д. В России сложилась своя теория возрастной периодизации по ведущему типу деятельности, представителями которой стали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. По данной теории развитие ребенка проходит ряд последовательно сменяющих друг друга периодов. Каждый из этих периодов характеризуется ведущим типом деятельности. Ведущей деятельностью называется потому, что именно через нее происходит формирование основных психических процессов – новообразований в данный период. Смена ведущих типов деятельности ознаменовывается возрастными кризисами. Так, в дошкольный период ведущей является игровая деятельность, в школьном возрасте – учебная деятельность, в подростковом – интимно-личностное общение, в юношеском – профессиональное самоопределение. После возрастного кризиса семи лет ведущей становится учебная деятельность. С 13 лет ведущая деятельность – общение со сверстниками. С 16 лет – деятельность по профессиональному самоопределению.

Свою возрастную периодизацию предлагает психолог В. И. Слободчиков. Он рассматривает различные ступени развития субъективности – внутреннего мира личности: оживление (до 12 месяцев), одушевление (до 6 лет), персонализация (6–7 лет), индивидуализация (17–42 года), универсализация (39–45 лет) [57].

Наиболее распространена на сегодняшний день в педагогике следующая возрастная периодизация:

- младенчество – период до 1 года;
- раннее детство – до 3 лет;
- дошкольное детство – от 3 до 6 лет;
- младший школьный возраст – от 6–7 лет до 10 лет;
- младший подростковый возраст – 10–12 лет;
- старший подростковый возраст – 12–14 лет;
- ранняя юность – 15–17 лет;
- юность – 17–21 год;
- молодость – 21–28 лет;
- зрелость – 28–60 лет;
- пожилой возраст – 60–75 лет;
- старость – 75–90 лет;
- долгожительство – от 90 лет.

Чешский педагог Я. А. Коменский в XVII в. впервые сформулировал особенности каждого возрастного этапа и выдвинул принцип учета возрастных особенностей ребенка в обучении. Ранее в Средневековье возрастные особенности в педагогике не учитывались, одним и тем же способом обучали чтению и юношу, и мальчика, и взрослого человека. Возрастной подход в социальной педагогике сегодня предполагает создание условий для развития человека с учетом его возрастных особенностей и группы в целом. Таким образом, знание возрастных особенностей ребенка способствует наиболее адекватному педагогическому воздействию на него.

Здесь будет уместно упомянуть о такой психологической проблеме, как *юношеский инфантилизм* – незрелость личности с преимущественным отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы и сохранением детских качеств личности. У молодежи инфантилизм проявляется в сохранении черт поведения, присущих более младшему возрасту. В раннем возрасте признаки эмоционально-волевой незрелости и снижение уровня поведенческих мотиваций выявляются с трудом. Поэтому об инфантилизме по существу можно говорить только в период школьного и подросткового возраста, когда присущие психическому инфантилизму особенности начинают выступать более отчетливо. Достаточно типичными для детей с чертами инфантилизма в этом возрасте являются преобладание игровых интересов над учебными, непонимание и неприятие школьной ситуации и связанных с ней дисциплинарных требований, что приводит к социальной и школьной дезадаптации.

Проблемой инфантилизма занимались представители отечественной и зарубежной науки. Так, обоснованию содержания понятия, классификации и возможным причинам появления и развития инфантилизма посвящены работы таких зарубежных авторов, как Р. Корбо, Э. Крепелин, З. Фрейд, Г. Штутте и др. В отечественной психологии и социальной педагогике существенное место в своих исследованиях данной проблеме уделили Л. С. Выготский, А. Гурьева, В. В. Ковалев, В. В. Лебединский, А. Е. Личко, К. К. Платонов, Г. Е. Сухарева, С. В. Шакурина и др.

В отечественной социальной педагогике инфантилизм рассматривают в контексте проблем социализации и социальной зрелости личности Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, С. А. Беличева, Ю. А. Косо-

лапов и др. Вместе с тем следует отметить, что в социальной педагогике на сегодняшний день проблема инфантилизма в молодежной среде недостаточно изучена.

Для полного анализа данного феномена на современном этапе целесообразно будет рассмотреть более подробно понятие «зрелость личности», являющееся антонимом юношескому инфантилизму.

Понятие «*зрелость личности*» в настоящее время широко используется в социальной педагогике, социальной психологии и других науках. Существует понятие «зрелость психического развития человека», введенное Б. Г. Ананьевым, нашедшее свое экспериментальное подтверждение в исследованиях психофизиологических функций взрослых людей таких ученых, как А. И. Канатов, Я. И. Петров, Н. А. Розе, Е. И. Степанова, Л. Н. Фоменко и др.

Всеми психологами и педагогами мира (наиболее ярко это прослеживается в концепции Ж. Пиаже) признается определенная спонтанность развития психики человека, особенно его интеллекта. Основные этапы созревания интеллекта сопряжены с подростково-юношеским возрастом. С этим же возрастом связывают и активный процесс развития самосознания человека, а также важнейшей способности, характеризующей уровень его развития, – способности к рефлексии. Учитывая, что именно этой способностью обусловлены все последующие изменения личности и специфика проявлений изменений личности во взрослом состоянии, есть основания полагать, что именно способность к рефлексии и становится ключевой в развитии человека как личности и индивидуальности. Вероятно, это и определило такой глубокий интерес к проблеме рефлексии многих специалистов и в первую очередь социальных педагогов.

Понятие «зрелость» широко используется и в социогуманитарных науках. «Социальная зрелость личности – понятие, фиксирующее одно из главных достижений процессов обучения и воспитания, осуществляемых семьей, школой, социальным окружением, социумом в целом. Социальная зрелость рассматривается как устойчивое состояние личности, характеризующееся целостностью, предсказуемостью, социальной направленностью поведения во всех сферах жизнедеятельности. Зрелая личность – это личность, которая активно владеет своим окружением, обладает устойчивым единством личностных черт и ценностных ориентаций и способна правильно воспринимать людей и себя» [26, с. 177].

Возникает вопрос: чем отличается использование понятия «зрелость» в психологии и в социальных науках и можно ли использовать термин «зрелость социально-психологического развития человека» для фиксации определенного этапа достижений человека в своем развитии (органическом единстве индивидуальных и личностных качеств)? Социально-психологические исследования дают основание для положительного ответа на этот вопрос.

Далее встает вопрос о процессе формирования социально-психологической зрелости в онтогенезе человека. Несомненно, исходной сущностью всех изменений (это подтверждается исследованиями Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и др.) является индивидуально-психологическая основа (структура интеллекта, развитие волевой и эмоциональной сферы и т. п.), над которой постоянно «надстраиваются» все новые типы социального поведения взрослеющей личности.

Естественно, что социум (в лице различных организаций и сообществ, в которые включается взрослеющая личность) небезразличен к тому, в каком направлении она развивается (это, как известно, и составляет сущность процессов воспитания в широком и узком смысле слова). Однако если бы воспитание (и образование) всегда могло бы вести за собой развитие человека, оно было бы всемогуще (чего в действительности не происходит к счастью для человечества).

В социально-педагогическом и социально-психологическом контексте понятие «зрелость» чаще всего трактуется как достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к «самостоянию» в жизни, когда он не нуждается в тех «подпорках» и «помочах» со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни [3].

Достижение этапа зрелости социального и психического развития не означает, что человек перестает нуждаться в других людях. На протяжении всей своей жизни человек продолжает оценивать свой опыт, прогнозы, свое поведение, сопоставляя с реальными или предполагаемыми оценками и опытом других людей. Однако «значимые другие» становятся лишь его советчиками, арбитрами, оппонентами в делах, по поводу которых, по мнению В. Франкла, он сам принимает жизненно важные решения на основе собственных «смыслов жизни». Способность к принятию и осуществлению таких решений – показатель зрелости психического развития, а критерии, на основе кото-

рых личность осуществляет свои решения, – социального. Именно с этапа зрелости социального и психического развития человека и начинается отсчет в проявлении такого качества, как свобода воли (волеизъявления человека в социуме как равноправного его члена).

Чаще всего педагоги и социальные педагоги этим и ограничиваются в своем понимании зрелости взрослого человека, справедливо ставя акцент на его свободе выбора, праве на информационные запросы и собственные оценки. Однако в действительности феномен зрелости гораздо сложнее, и понимание процессов взаимодействия «социальный педагог – взрослый» требует более глубокой интерпретации данного феномена.

Прежде всего ответим на вопрос, всегда ли взрослый человек (по крайней мере к концу юношеского периода) достигает того уровня зрелости психики, который бы обеспечил базис для дальнейшего развития его социальных отношений с миром?

Для ответа на данный вопрос сначала рассмотрим важнейшие атрибуты индивидуально-психологической зрелости. На основе анализа научной литературы, а также наших собственных исследований к этим атрибутам можно отнести способности личности:

- к самостоятельному прогнозированию своего поведения в любых жизненных ситуациях на основе развитой способности добывать нужную информацию и анализировать ее применительно к целям, связанным с решением конкретных и нестандартных ситуаций во всех сферах жизнедеятельности (заметим сразу, что в условиях обучения проявление этой способности может тормозиться не из-за ее отсутствия, а из-за малоэффективной методики обучения);

- мобилизации себя на выполнение собственного решения о действии вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально не мотивированному желанию его прекратить («устал», «не хочу», «трудно» и т. п.);

- самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов (предполагающему готовность личности к «нормальному мысленному раздвоению» на «Я-исполнителя» и «Я-контролера»);

- проявлению оценочной рефлексии на основе сформированного самосознания и объективной непредвзятой оценки своих мыслей, действий, поступков;

- «извлечению уроков» из собственного поведения в различных ситуациях, при этом улучшая качество прогнозирования, выполняя запланированное и объективно оценивая свои возможности;

- к эмоционально-адекватной реакции на различные ситуации собственного поведения.

Наравне с параметрами, характеризующими зрелость психического развития, следует выделить типичные проявления недостаточной зрелости. Речь идет о несформированности способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения, принятию обдуманных решений, умению соотносить их со своими возможностями и нести за них ответственность. Естественное следствие непродуманных и безответственных решений – их невыполнимость, различного рода неудачи в процессе их выполнения, получение не того результата, который ожидался и т. п.

Инфантилизм как явление обусловлен несформированностью аппарата продуктивного мышления (следствие существенных недостатков обучения и воспитания человека в подростково-юношеском возрасте, в результате чего у него оказались несформированными потребность в регулировании своего поведения и соответствующий механизм продуктивного мышления).

Однако жизненные наблюдения, а также исследовательские данные позволяют предположить, что подобное явление (конечно, в разной степени выраженности) зачастую может быть связано с генетикой. В этом случае его «смягчение» требует серьезного вмешательства психологических служб. При этом необходимо отметить, что по внешним проявлениям социальный педагог редко сможет определить реальную причину недостаточной зрелости, поскольку речь идет не о глубокой патологии, а лишь о пограничных состояниях. Характерно, что внешние проявления недостаточной зрелости личности при патологии и просто пограничных состояниях практически одни и те же. Кроме указанных выше проявлений недостаточной зрелости отмечается слабо выраженная рефлексия как прогностического, так и ретроспективного плана, в которой человек как бы и не нуждается, живя одним днем. В своей повседневной жизни такие люди постоянно наступают на одни и те же грабли и в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, характера, эмоционального склада по-разному реагируют на свои неудачи (они могут не замечать неудач, принимать неудачи как должное, недоумевать, обвинять других и т. п.).

Недостаточная зрелость психического развития на этапе формирования рефлексии может проявляться специфическим образом в интеллектуальной сфере взрослого человека, например, в ярко выраженном познавательном интересе (как у младшего подростка) без серьезной практической направленности, в склонности к накоплению информации без ее внутренней переработки, к собиранию книг без глубокого ценностного отношения к ним и т. п. Нередко социальный педагог, сталкиваясь с такого рода широким интересом «ко всему», принимает его за истинную увлеченность. Но, даже распознав причину, практически невозможно что-либо изменить в позиции такого человека, важно в определенном смысле нивелировать ее в группе, в которой он нередко стремится лидерствовать, подавляя всех своими познаниями. В этих случаях главное внимание в работе социального педагога, вероятно, должно быть направлено на ту часть группы людей (чаще всего это большинство), которые разумно и практично воспринимают мир и самих себя, а также на практическую целесообразность любых человеческих знаний. Именно с этих позиций предполагается рефлексия человека по отношению к продуктивности его образовательной деятельности. Постоянная акцентуация на практической целесообразности всех человеческих действий и апелляция к прогнозированию, оцениванию результатов всегда положительно влияют на жизненную позицию взрослого человека даже в случае, если исходно она и не была таковой.

Естественно, что недостаточная зрелость психического развития на этапе формирования самосознания и рефлексии не может послужить надежной основой для развития социально зрелого поведения личности. Такой человек, как правило, наносит своими поступками больше вреда себе, чем другим (если, конечно, они способны понять причины его поступков и в серьезных ситуациях жизни не рассчитывать на него). Легко оправдывая свои поступки (нездоровьем, стремлением к малым радостям и т. п.), такой человек по отношению к другим может быть как благодушным, так и агрессивным, в зависимости от исходного базового типа темперамента.

Несомненно, что содержание той деятельности, по отношению к которой человек проявляет как социально зрелое, так и социально незрелое поведение, а также весь критериальный аппарат оценок, которыми он пользуется, в действительности насквозь социальны (дру-

гого просто и не может быть у «человека разумного»). Иначе говоря, зрелость психического развития человека как индивидуальная основа его социальной зрелости практически не может быть определена иначе, чем через социальное проявление. Однако зрелость психического развития (естественно, в зависимости от уровня ее представленности в личности) создает лишь возможность для самоосуществления человека как члена социума и индивидуальности. Такая возможность реализуется только при «наложении» на поведение индивида критериальной сетки социальных ценностей, которые, конечно, человек может интерпретировать для себя по-разному.

Таким образом, личность, полностью разделяющая ценности социума и реализующая их в своем поведении, может считаться социально зрелой. Но тогда партийный или религиозный фанат, «идущий в бой» за ценности той общности людей, в которую он входит, тоже будет являться социально зрелой личностью, что, однако не совсем соответствует истине. Думается, что с понятием социальной зрелости все же следует связывать внутреннюю установку личности только на те ценности, которые имеют позитивную направленность по отношению к развитию человечества, его культуры и цивилизации, т. е. на гуманистические ценности.

Несомненно, что эта проблема психологической и социальной незрелости личности достаточно сложна, так как критерии гуманистических ценностей человечества в ответ на вызовы XXI в. тоже проходят определенную трансформацию, сохраняя при этом неизменной только самую общую нравственную основу. Каждый взрослый человек уже по своему социальному статусу имеет право, а точнее долг перед социумом, принимать активное участие в этом всемирном полилоге народов.

Проходя различные этапы в своем развитии, человек включается в новые и новые отношения с информацией, с людьми, формирует новое, более глубокое понимание жизни и самого себя.

Каждый из жизненных этапов фиксирует определенный уровень достижений в развитии человека. При этом все исследователи в этой области говорят о нарастании с годами у личности субъектности, в основе которой лежит развитая рефлексия, обращенная и к самому себе и к другим. Так, Э. Эриксон, в определении зрелости выделяет такие

качества, как забота, милосердие (взрослость), мудрость (старость). При этом следует отметить, что каждый следующий этап не отменяет предыдущие, но как бы наращивает новый уровень субъектности, прежде всего как социальной зрелости личности. В. И. Слободчиков и Е. М. Исаев, раскрывая содержание социальных «новообразований» человека, описывают их этапы: персонализация (переход к юности), индивидуализация (переход к взрослости), универсализация (как переход к старости) [58, с. 198].

Несомненно, такой подход к этапам «взрослости – зрелости» в их качественном «изменении – развитии» дает возможность не только понять сущностные механизмы становления личности, но и позволяет сделать многие прикладные выводы для системы образования взрослых. Один из них (как нам представляется, чрезвычайно важный) – недопустимость проекции собственного возраста и миропонимания социального педагога на аудиторию взрослых без учета их ценностных ориентаций, обусловленных их возрастом и преобладающей позицией в жизни. Нередко в этом заключаются главные сложности работы социального педагога: трудно молодому по возрасту преподавателю понять главные социальные ценности пожилого человека. С другой стороны, нельзя подходить к любому возрасту только в его статике. Очевидно, понятие «зоны ближайшего развития», по Л. С. Выготскому, так же значимо и для характеристики образовательной деятельности (и других видов деятельности) взрослого человека, как и ребенка. Социальному педагогу, по нашему мнению, важно чувствовать направление движения взрослого человека в его социально-личностном развитии.

Если говорить о феномене социальной незрелости, то, вероятно, как и все социальные феномены, характеризующие поведение человека, он имеет двоякую природу: внешние условия и внутреннюю причину.

Не рассматривая ситуации продуманного антисоциального поведения, не только явно криминального, но и морально преступного, причины которого хорошо известны, рассмотрим коллизии социального и личного поведения в более «стертом» варианте, когда оно проявляется, скорее, как незрелость социально-психологического развития человека, как некоторая деформация личности. Так, позиция «мне все равно» порождает (не всегда осознанное) чувство иждивенчества и стремление к вымогательству.

Однако образование дает человеку возможность понять, что и в справедливом, и в несправедливом обществе одни личности становятся зрелыми по отношению к социуму и самому себе, а другие так и не обретают этого качества.

Возникает вопрос: в какой мере стремление обвинять других в своих жизненных неудачах может быть обусловлено индивидуально-личностными качествами, которые как бы проецируются на социальные отношения и позицию человека?

Известно, что некоторые психологи и педагоги склоняются к тому, что интернальность (стремление человека искать причины удач и неудач в своем собственном поведении) в отличие от экстернальности (когда человек склонен обвинять в своих неудачах обстоятельства или других людей) есть не только результат воспитания, но и определенная предрасположенность. Не входя глубоко в суть дискуссии, следует сказать, что морально деструктивное социальное поведение не может быть исходно предопределено. Кроме того, отрефлексируемая самим человеком интернальность в ее оценочном изменении перестает быть для него фатально значимой (т. е. он способен его изменить) [3].

Итак, вид социальной деформации личности может быть условно обозначен как юношеский инфантилизм. Характерной чертой молодых людей с выраженным юношеским инфантилизмом является умаление роли авторитета и мудрости старших и исповедание во взрослой жизни подростково-юношеских ценностей. Название «тинэйджеры» (несовершеннолетние) очень четко подчеркивает их позицию в жизни. Претендуя на взрослость, они живут психологией «бесконечной юности», не отказываясь от ее прекрасных идеалов, которые, кстати, были хорошо подхвачены современной культурой (включая и средства массовой информации). Рефлексия подростков, естественно, противоречит установкам социальной зрелой личности. Следует отметить, что социальная жизнь общества может породить своеобразные аберрации сознания и у психологически зрелой личности.

Вопрос о возможности человека определять уровень своей потребности в рефлексии и способности осуществлять адекватность оценки на ее основе остается открытым. Вероятно, в полной мере самому человеку трудно определить уровень своей потребности в рефлексии, даже если предложить ему некий «инструмент измерения». Вероятно

также, что зрелость социального поведения человека может быть в полной мере оценена, прежде всего, коллективной рефлексией социума, разделяющего общие гуманистические ценности человечества.

Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, которые должны быть способны к сотрудничеству и отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Эти люди должны быть готовы к межкультурному взаимодействию, обладать чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Данные требования, предъявляемые к молодому поколению, совершенно несовместимы с понятием юношеского инфантилизма, который очень активно развивается на данном историческом этапе.

В ходе социально-культурной трансформации России, ее перехода к демократической модели управления и рыночной экономике существенно изменился облик современного молодого человека. Вместо формирования молодого поколения по заданному идеологическому образу в настоящее время ставится цель формирования свободной в своем жизненном выборе личности на основе ее ознакомления с огромным разнообразием социальных, экономических и политических факторов, поэтому новые задачи по воспитанию молодежи потребовали трансформации системы образования.

Вместе с тем практика показывает, что система образования оказалась неподготовленной к таким радикальным изменениям требований к воспитанию молодого поколения. При этом есть основание утверждать, что из всех функций образовательной системы наибольшее отставание, растерянность и апатия проявляются именно в сфере воспитательной деятельности.

Феномен социального инфантилизма стал характерной чертой социально-психологического портрета подрастающего поколения, отличительной особенностью современной молодежи. Суть феномена социального инфантилизма, его сердцевину специалисты видят в бегстве от выбора и в возложении ответственности за принятие решения на плечи другого человека. Социальная роль «вечного ребенка» освобождает личность от ответственности за совершенные поступки.

Обострившиеся противоречия между возрастающей потребностью общества в воспитании инициативной, социально активной, са-

мостоятельной, подготовленной к новой жизненной ситуации учащейся молодежи и отставанием современного образования, слабой ориентированности его на формирование у учащихся соответствующих личностных качеств, необходимых для собственного жизнеустройства, порождают такие негативные явления, как социально-профессиональный инфантилизм.

Социально-профессиональный инфантилизм молодых людей проявляется в их неспособности применять полученные знания на практике; в формировании у них системы негативных мотивационно-ценностных ориентаций по отношению к профессионально-личностному развитию; в отсутствии желания преобразовывать образовательно-профессиональное пространство и себя под это пространство; в пассивном отношении к любым кризисным жизненным ситуациям; неприятию помощи и поддержки со стороны педагогов и семьи; негативном (либо равнодушном) отношении к профессиональной деятельности родителей; равнодушию к собственной успеваемости и в неспособности применять полученные знания на практике; в боязни профессиональной деятельности; неуверенности в собственных силах, апатии и пренебрежительном отношении к учебе, овладению профессией.

Существуют следующие критерии, характеризующие уровни проявления социально-профессионального инфантилизма подростков: полнота усвоения и степень абстрактности знаний; степень автоматизма навыков выполнения усвоенной деятельности в проблемных ситуациях; профессиональная мотивация; нравственно-этические ценности, жизненные и профессиональные планы учащегося и др.

Если говорить о собственно инфантилизме, то обоснованы факторы, детерминирующие развитие юношеского инфантилизма и определяющие причины его возникновения: развитие ранее сформировавшейся негативной стратегии жизнедеятельности в семье и открытом социуме; реакция молодого человека на направленное психологическое воздействие различных людей (прежде всего взрослых, родителей); создание новых образцов личного опыта, способствующих специфической адаптации личности к новым условиям.

Педагогические условия преодоления социально-профессионального инфантилизма подростков следующие: формирование позитивно направленных субъект-субъектных отношений социального педагога и молодого человека; вариативность системы образования и воспита-

ния; создание ситуации выбора и успеха для каждого подростка; создание развивающей среды через многоуровневую социокультурную и психолого-педагогическую систему деятельности и др.

Необходимо отметить, что постоянная практика ухода от ответственности, нежелание, а потом уже и неумение принимать самостоятельные решения, ставить цели в жизни формируют стойкие черты личности, не позволяющие адаптироваться в обществе и быть успешным. Со временем человек начинает ощущать свою ненужность и губит себя различными способами (пьянством, курением, наркотиками или ищет «утешения» в сектах и т. д.).

Преодоления такого феномена, как инфантилизм, как и иных проблем современного мира нельзя достичь, по нашему мнению, без возрождения духовной компоненты – основы истинно человеческого в человеке и человечестве.

Возрождение духовности в обществе позволит воспитывать поистине зрелую личность – личность высоконравственную, духовную. Сегодня для воспитания такой личности необходимо сменить приоритеты в гуманитарном образовании. Воспитанию, а не образованию должно быть отдано, на наш взгляд, первое место в современной культуре.

3.2. Принцип гуманизма и его антропологическое содержание

Понятие «гуманизм» в каждой исторической эпохе наполнялось своим содержанием. Древние греки связывали его с «дружелюбием», по Демокриту, «человеколюбием», по Аристотелю. Цицерон отождествлял это понятие с «человечностью». *Гуманизм* как система мышления, рассматривающая человека как исходную и определяющую ценность, является точкой отсчета любой антропологической парадигмы. Гуманизм предполагает рассмотрение человека как высшей ценности и такую организацию общества, которая предоставляет человечеству возможность восстановления целостности собственного бытия и обретения людьми своих сущностных сил. Данный принцип реализуется на практике в демократическом устройстве общества, в принципах свободы выбора, активного ненасилия, недискриминации и толерантности.

Модернизация российского общества связана с его гуманизацией и гуманитаризацией. Идеи гуманизации пронизывают и педагоги-

ку. Сама же традиция гуманистической педагогики – разработка и реализация принципа гуманизма – имеет давнюю историю и связана с именами Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. Сегодня, наверное, нет ни одного педагога, ни одной педагогической системы, которые сознательно провозгласили бы себя антигуманными. Декларирование гуманизма стало общим в педагогике. Иногда диаметрально противоположные педагогические системы называют себя гуманистическими. Это объясняется обманчивой легкостью в понимании того, что есть гуманизм. Считать себя гуманистом среди педагогов становится просто модной тенденцией. Но существует следующий факт: по данным опроса, проведенного в 2006 г. фондом «Общественное мнение», 74 % россиян выступили за введение смертной казни [75, с. 68–71]. Это не зависело ни от возраста, ни от пола, ни от уровня образования. Однако, что интересно, чаще всего поддерживали смертную казнь сторонники Коммунистической партии Российской Федерации (КПРФ). Причем, большинство респондентов считали, что смертная казнь нужна именно в воспитательных целях, «чтоб другим неповадно было». Для этой же цели многие респонденты предлагали ввести публичную смертную казнь и сделать так, чтобы «преступник как можно дольше помучился». Думается, данный факт говорит о том, что российское общество тяжело больно, антигуманно, не уважает и не ценит человеческую жизнь. С точки зрения гуманизма нельзя быть гуманным по отношению к одному законопослушному человеку и негуманным к другому, совершившему преступление. Терминологическая нечеткость в понимании того, что же такое гуманизм, приводит к значительному разбросу в интерпретации и реализации данного принципа. Все это говорит о необходимости переосмысления принципа гуманизма и путей воспитания гуманистической позиции у современных детей и молодежи. Иначе принцип гуманизма так и останется декларативным призывом на страницах учебников.

В связи с тем, что корни любой болезни можно найти в детстве, можно предположить, что отсутствие гуманизма является последствием антигуманной педагогики в России. Конечно, есть и более глубокие корни «антигуманности» российского общества (исторические и социально-экономические, или их можно объяснять особенностью российского менталитета). В комплексе все эти причины и привели

к обесцениванию человеческой личности, непризнанию ее основных прав, к унижению человека как к определенной социальной норме. Такой подход к человеку процветал в российской педагогике, долгое время считавшей, что ребенок – еще несформировавшаяся личность, «полуфабрикат», социально незначимая единица, нуждающаяся более в руководстве, чем в уважении. Но человек, которого не уважали в детстве, вряд ли вырастет с иным отношением к другим людям. Что касается самого понятия «гуманизм», то необходимо отметить, что оно содержит в себе определенное противоречие, которое можно проследить и в историческом аспекте.

Рассмотрим, как понимается данный принцип на примере такой молодой и становящейся науки, как социальная педагогика, которая изучает проблемы социализации и адаптации различных категорий населения. Социальная педагогика берет на вооружение те же принципы и подходы, что и общая педагогика.

Принципы – это основные, исходные положения, на базе которых разрабатываются теоретические положения и реализуется деятельность людей. Одним из базовых принципов в педагогике (в том числе и в социальной педагогике) считается принцип гуманизма. Все учебники и словари практически одинаково определяют содержание этого понятия и сущность данного принципа. Гуманизм называют концепцией человеческого бытия, на которой основана система мировоззрения, утверждающая ценность человеческого существования, достоинства, права и свободы каждого человеческого индивида, обосновывающая возможности развития человека как рода и как индивида [62]. А. В. Мудрик следующим образом определяет принцип гуманистической направленности: «В русле социальной педагогики принцип гуманистической направленности предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений» [37, с. 25]. По мнению других исследователей, «...принцип гуманизма в социальной педагогике предполагает признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни и здоровья, создание условий для развития ребенка, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, инте-

грации в общество, полноценной самореализации в этом обществе» [67, с. 129]. Так же существует следующее определение: «Этот принцип в социальной педагогике означает приоритет социального значения человека, создание условий для защиты его прав, развития и воспитания, оказание ему помощи в самоопределении, интеграции в общество» [32, с. 23].

Общим в этих определениях является то, что человек – это ценность, но акценты расставлены по-разному: на ответственности и самостоятельности; праве на свободу и счастье; на приоритете социального. Это говорит о том, что понятный и однозначный, на первый взгляд, принцип гуманизма требует тщательного анализа. Расхождения в понимании этого принципа становятся еще более заметными, если дело касается его практической реализации в педагогике. Никто из педагогов не позиционирует себя как негуманист или антигуманист, но все практики и теоретики говорят о том, что в жизни идеи гуманизма осуществляются с трудом. При всех «заклинаниях» сегодняшних руководителей образования в верности гуманизму научная литература все больше наполняется заявлениями о том, что понятие гуманизма многозначно и противоречиво. «Последовательный пангуманизм неизбежно приведет к тому, что рядом с человеком никого не останется...» [11, с. 97].

Чтобы выяснить, насколько обоснованы «нападки» на принцип гуманизма, необходимо кратко проследить историю становления этого принципа. Как понятие «гуманизм» возник в эпоху античности. М. Хайдеггер считал, что впервые «эта идея» была продумана в эпоху римской республики, когда «гуманный человек», образованный, добродетельный, противопоставлялся «человеку-варвару». Гуманность, таким образом, отождествлялась с образованностью и добродетельностью, а бесчеловечность, негуманность являлась варварским качеством [72]. Данный смысловой оттенок присутствует и в речи современного человека. Гуманизм как мировоззрение напрямую связан с понятием «личность», которое появляется в современном понимании этого термина в эпоху Возрождения. Далее с течением времени складывается идеология, согласно которой человек – высшая ценность, вершина эволюции. Человек приобретает атрибуты божества: всемогущество, мудрость, всеисилие, активность, энергию. При этом Бог упраздняется, поскольку человек объявляется «превыше всего», и гуманизм

эпохи Возрождения становится атеизмом [25, с. 68]. Об этом же феномене возрожденческого гуманизма говорят и культурологи. По их мнению, оборотной стороной гуманизма стал небывалый расцвет имморализма – отрицания норм морали, при котором выше всего стал отдельный человек, а другие люди, природа уже рассматривались как средство для достижения целей. По выражению Н.Макиавелли, цель оправдывает средства. Русский философ Н. А. Бердяев писал о том, что гуманизм оторвал природное в человеке от духовного (божественного) и не только вознес человека, но и принизил его, оторвав от высшего, Божественного [11]. В этом и заключается парадокс гуманизма: начав с возвышения человека, он заканчивает оправданием убийства человека. Кризис гуманизма наиболее ярко проявляется в эпохи Просвещения и Нового времени. Буржуазные революции, окрыленные гуманистическими идеями свободы, равенства и братства, унесли жизни тысяч людей. Именно представление о человеке как о центре мира, о его изначальном превосходстве легли в основу оправдания всех человеческих деяний.

М. Хайдеггер в своем «Письме о гуманизме» говорит о том, что и латинский и все современные виды гуманизма «предполагают максимально обобщенную “сущность” человека как нечто самопонятное» [72, с. 197]. При этом разные мыслители понимали сущность человека по-разному. Так, К. Маркс под сущностью человека понимает одно, а Н. А. Бердяев – совершенно другое. В связи с этим можно говорить о многообразии представлений о том, что гуманно, а что нет. Таким образом, думается, для определения гуманизма необходимо вначале обозначить, что есть человек, т. е. построить антропологический фундамент гуманизма.

Если находиться в рамках социоцентрического понимания человека, согласно которому сущность человека социальна, а личностью, по К. Марксу, является тот человек, который освоил социальные нормы и социальные роли, то преступник, нарушивший социальные нормы, не является личностью, следовательно, гуманное отношение к нему не распространяется, и в случае тяжкого преступления в отношении него вполне допустима и закономерна смертная казнь. Возможно, это и объясняет тот факт, что большинство сторонников КПРФ, явно разделяющие марксистское, социоцентрическое понимание человека,

являются сторонниками смертной казни. Таким образом, если социальная, историческая необходимость выше жизни конкретного человека, то становится понятно, почему внеисторический «просто» гуманизм сторонники данного подхода называют «абстрактным гуманизмом». С точки зрения исторически обусловленного гуманизма, которую разделяют сторонники КПРФ, можно оправдать и гибель миллионов людей для достижения будущего благополучия.

В педагогике проблема гуманизма тоже напрямую связана с различными трактовками понятия личность. Если, как утверждается в некоторых учебниках педагогики, человек рождается индивидом, а личностью становится когда-то потом, в процессе образования и воспитания, то центральную позицию в педагогическом процессе должен занимать учитель, воспитатель, а роль ребенка – подчиняться, из него «лепят» как из глины то, что востребовано социумом. По нашему мнению, это путь в авторитарную педагогику. Ведь именно такая педагогика исходит из того, что центральную, главную, довлеющую роль выполняет именно педагог, уже освоивший, в отличие от ребенка, основные социальные нормы. С точки зрения этого подхода, критериями становления ребенка как личности являются такие его качества, как ответственность (что весьма спорно, поскольку существует множество людей, уже достигших преклонного возраста, но лишенных ответственности) или нравственная зрелость (что также спорно из-за большого количества нравственно незрелых людей) и т. д. Таким образом, критериев, по которым можно было бы четко определить, когда человек становится личностью, в психолого-педагогической литературе существует достаточно много, но все они носят расплывчатый характер и вызывают ряд возражений.

Существует в педагогике противоположная точка зрения, согласно которой ребенок уже рождается личностью (гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса). Данный подход исходит из совершенно другого определения того, что такое личность. По мнению сторонников этого подхода, личность – это потенциальная возможность для самоопределения и самоактуализации. Таким образом, данный подход является фундаментом для гуманистической педагогики; однако в рамках такого подхода существует опасность формирования крайнего индивидуализма, поскольку позиция ребенка в педагогическом процессе здесь является главной и центральной. Поэтому, на наш

взгляд, современная педагогика нуждается в новой антропологической основе. Необходимо создать педагогическую парадигму, которая позволит сформировать принципы и ценности, адекватные потребностям современного человека и общества.

Необходимо отметить, что история XX в. показала несостоятельность просветительского гуманизма, который «оправдал» смерть миллионов людей в войнах и концлагерях. Э. Фромм обозначил это так: «умер человек». Но, тем не менее, традиционный гуманизм продолжал тиражировать свою основную идею – человек есть высшая ценность и выше его никто и ничто не существует. Человек в рамках этого подхода самодостаточен, и ни в ком более не нуждается. Мироззренческим фундаментом традиционного гуманизма является антропоцентризм. Поэтому данный гуманизм атеистичен по своей сути. Однако, необходимо отметить, существует христианский гуманизм, с точки зрения которого человек – высшая ценность именно потому, что в нем есть «частичка» божественного – дух. Человек есть образ и подобие Бога. А самоутверждение человека без Бога, которое проповедует просветительский традиционный гуманизм есть разрушение самого человека, переход гуманизма в другую крайность – антигуманизм. И просветительский гуманизм, и тем более антигуманизм противоречат христианскому гуманизму.

Таким образом, основными подходами в понимании гуманизма в начале XX в. можно считать атеистический (традиционный, возрожденческо-просвященческий) гуманизм и христианский гуманизм.

В середине XX в. начинают формироваться новые версии гуманизма: неогуманизм, антигуманизм, постгуманизм, синергийный гуманизм. Наиболее яркую критику традиционного гуманизма можно встретить в постструктурализме и постмодернизме, в понимании которых человек – это результат теоретической рефлексии, а не исходный ее пункт. Человек, по мнению представителей данных течений, не является некой данностью, неизвестно, что такое человек вообще. Отдельный субъект распадается, «децентрируется». Гуманизм же есть проявление тоталитарного мышления, уже заранее знающего, что такое человек, и навязывающего всем одинаковую позицию, подавляющего спонтанность – истинную природу человека. Такой подход, по мнению Л. Альтюссера, к пониманию человека заключается в теоретическом антигуманизме.

Синергийный гуманизм возвращается к истокам христианства, в котором впервые была обозначена тема человеческой личности и духовной первичности человека, и невыводимости ее, по словам Н. А. Бердяева, ни из какой природы и среды. В педагогике такой подход подразумевает преодоление однобокости гуманистической личностно ориентированной педагогики как одного из этапов педагогического процесса. С точки зрения гуманистической личностно ориентированной педагогики ребенок, ученик – центральная фигура воспитательного процесса, а роль педагога сводится к роли помощника, тренера, психотерапевта, «обслуживающего персонала», удовлетворяющего образовательные потребности ученика, создающего условия для самовоспитания. Поэтому способом преодоления ситуации, когда взрослый становится «обслуживающим персоналом» для ребенка, является признание не только самоценности ребенка, но и глубокой необходимости ребенка взрослому и наоборот. Диада «взрослый – ребенок» становится точкой отсчета синергийного гуманизма, являющегося вариацией русского соборного христианского гуманизма, где такой диадой была диада «человек – Бог».

В целом же, несмотря на достаточно большую разноголосицу в понимании принципа гуманизма, можно сказать, что есть инвариантное ядро в понятии «гуманизм» – некое представление о том, что человеческая жизнь является высшей ценностью и никто, никогда, ни при каких обстоятельствах не в праве лишить человека жизни, и что человек достоин уважения уже за то, что он человек (и не важно, бож он или президент).

Критики всех направлений гуманизма говорят о том, что это слишком абстрактное, изначально неопределяемое понятие. Более ясным для понимания, по их мнению, является антропологический принцип, и именно на него необходимо опираться и в педагогике. Антропологический принцип делает установку на конкретно-личностное понимание действительности, на то, что главным вопросом и целью философии является выявление, определение назначения человека, т. е. рассмотрение всех вопросов с точки зрения человека. Принцип гуманизма несколько по-иному расставляет акценты. Его можно назвать аксиологическим воплощением антропологического принципа. Не

просто человек становится центральной фигурой в познании и преобразении мира, а именно человек, его жизнь, его честь, достоинство, право на счастье являются высшей ценностью бытия. В понятии гуманизма подчеркивается ценностный аспект антропологического принципа.

Сегодня представители как социогуманитарного, так и естественнонаучного знания говорят об антропологическом повороте в науках, о смене старых парадигм на новую, антропологическую. Наука не может развиваться далее без определения, что такое человек. Даже в точные науки активно проникает «человеческий фактор». Это связано с такими этическими проблемами современной науки, как генная инженерия, клонирование, эвтаназия, изменение климата, радиационное заражение. Сегодняшний ученый не может закрыться от этических проблем стеной из формул и цифр. Наука в целом перестает быть безличной деятельностью анонимного субъекта. Элиминация субъективности как норма научности полностью невозможна, а стремление к ней искажает результат научного познания, превращая науку в отчужденный от человека объективированный параллельный мир. Воспроизводимость и повторяемость научного опыта как норма научного познания сменяется осознанием того, что опыт историчен, конкретно ситуативен (когда речь идет об уникальных развивающихся системах (например, экология и генная инженерия), может носить вероятностный характер и зависит от личностных характеристик ученого. Неоднородность и языковая структура самого опыта (например, несколько интерпретаций квантовой теории) делают необходимым такой, казалось бы, исконно гуманитарный метод, как интерпретация, естественнонаучным, а он как раз и зависит от личностных характеристик ученого. Знание как результат научной деятельности не может быть полностью безличным. Возникнув как итог деятельности конкретного ученого, оно во многом уникально и даже неповторимо. Недаром все крупные открытия носят имена своих творцов (теория относительности А. Эйнштейна, принцип дополнительности Н. Бора и т. д.). Научный путь альтернативен, и не все возможности становятся действительностью. Научное знание из результата превращается в произведение, полное личностных смыслов, имеющее коммуникативную функцию, направленное на диалог с другими, требующее толкования и понимания.

Таким образом, современная наука находится на пути к антропологическому повороту, который в свою очередь может обеспечить гуманизацию социума в целом. Антропология становится необходимым элементом в учебных планах различных гуманитарных дисциплин, например, таких как «социальная педагогика» и «социальная работа». Без формирования представлений о том, что есть человек, без обобщения представлений о нем, полученных из разных наук, невозможно становление гуманистической позиции в целом.

Социальная педагогика изначально ставит во главу угла конкретного человека, его проблемы, трудности социализации и адаптации. Таким образом, ни педагогика, ни социальная педагогика не могут обойти стороной главные антропологические проблемы – определение сущности человека и взаимосвязь ее с определенными воспитательными моделями. А для того, чтобы знать, насколько определенные методы и способы воспитания (и в том числе социального воспитания) способствуют самоопределению и самореализации личности, необходимо понимать, что же такое человек и личность.

Гуманистическое, ценностное отношение к человеку предполагает принятие и осознание себя как безусловной ценности. Человек, считающий, что от его мнения ничего не зависит, не любящий себя, разрушительно относящийся к собственному здоровью, ощущающий себя ненужным, забытым обществом, не сможет и к другому человеку относиться с уважением, ценить мнение и жизнь другого. Еще одним аспектом формирования гуманистической позиции является способность принять другого человека таким, каков он есть. Подход этот продекларирован в педагогике и психологии достаточно давно, но не стал принципом деятельности и, более того, противоречит многим теоретическим позициям отечественной педагогики (например, возрастная педагогика «задает» определенные нормы, каким должен быть ребенок в том или ином возрасте, и если ребенок «не укладывается» в заданные схемы, это считается отклонением, девиацией, нуждающейся в коррекции и исправлении).

Таким образом, изменение парадигмы, связанной с общим антропологическим поворотом в современной науке, позволит сделать принцип гуманизма не декларативным, а действенным и будет способствовать гуманизации общества в целом. Продолжением гуманистической проблематики является появление в современной культуре

феномена *трансгуманизма*. Достижения современной науки позволяют предвидеть в будущем такие научные открытия, которые смогут преодолевать ограниченность человеческой телесности, ликвидировать страдания, старение, смерть, расширить физические, психофизиологические возможности человека. Трансгуманизм исходит из идеи бесконечных возможностей развития и совершенствования человека и науки. Футуролог Р. Курцвейл считает, что непрерывно ускоряющийся технический прогресс уже к 2050 г. позволит создать новый тип человека (постчеловека), способности которого будут принципиально отличаться от способностей современных людей. Особую роль здесь сыграют такие науки, как молекулярная нанотехнология, геновая инженерия, биотехнология, информационные технологии, крионика. Большинство ученых критикуют трансгуманизм за возможность использования его против человека, за опасность превращения его в евгенику – учение о селекции человека. Таким образом, можно говорить об определенной антигуманности трансгуманизма, а следовательно, о том, что окончательного решения вопросов, связанных с принципом гуманизма, на данный момент не существует.

3.3. Понятия судьбы, жизненного пути личности, биографии. Их эвристическое значение для социальной антропологии

Человек во все времена пытался осмыслить свою жизнь, понять, чем она управляется и направляется, от кого и от чего зависит, можно ли ее изменить. Первые попытки были предприняты в литературе (в жизнеописаниях выдающихся личностей) и в философии. Думается, что для осмысления своей жизни человек и придумал слово «судьба». Понятие *судьбы* представлено в различных культурах через мифы, притчи, художественные образы, гадания, астрологическую символику. Во всех культурах люди чувствовали, что их по жизни ведет какая-то независимая от них сила. Для древнегреческой культуры была характерна вера в судьбу, которая понималась как божественная и тотальная предопределенность. Согласно античной культуре, каждый поступок, действие человека изначально предопределены и исключают возможность свободного выбора или случайности. Судьба как рок, фатум подчеркивает аспект несвободы и бессилия человека перед лицом

неизбежного. Судьба разворачивается подобно свитку, и никто не знает предначертанного пути, кроме трех богинь судьбы – Мойры. Мойра – это доля, участь человека. В древнегреческом театре хор олицетворял роль судьбы и вызывал ужас у зрителей, ведь, даже зная в результате гаданий и предсказаний свою участь, человек все равно не мог изменить ее. Так, в трагедии Эсхила Эдип знал, что убьет своего отца и женится на матери, но все равно не мог избежать этого.

В эпоху эллинизма акценты в понимании судьбы смещаются. Она предстает как «тюхе» – случайность, удача. Жизнь – это азартная игра, все зависит от случая и обстоятельств. В период христианского Средневековья судьба понимается как божественное провидение. Проникнуть в замысел божий невозможно, необходимо просто верить, и провидение сможет стать предназначением.

Идея судьбы всегда существовала на уровне обыденного сознания. Но научным понятием она становится в конце XIX в. в философии жизни. Представители этого направления считают, что понятия обыденной жизни глубже и полнее схватывают сущность жизни, чем «выхолощенные» рациональные категории. Ф. Ницше полагал, что судьбу надо любить, поскольку в ней воплощается то, чем человек способен стать, а не то, чем он реально является.

Другую попытку сделать понятие «судьба» научным понятием осуществил психолог Л. Зонди – создатель судьбопсихологии. Он пытался определить причину неврозов у человека и считал, что они происходят потому, что человек живет не своей, а навязанной судьбой. Осознать свое предназначение, по его мнению, помогает вера в Бога. Л. Зонди свой терапевтический метод так и называет – вероанализ. Осознать навязанность судьбы возможно через процедуру судьбоанализа – анализа не только своей жизни, но и генеалогического древа, анализа жизни предков. Тогда можно зафиксировать стереотипные, «навязанные» проявления в любви, дружбе, в болезнях и даже смерти.

В целом существует две традиции в понимании судьбы. На Западе судьба – это рок, фатум, предопределенность, чему соответствует крылатое выражение древнеримского философа Сенеки: «Согласного судьба ведет, несогласного – тащит». На Востоке же считалось, что судьба (Дао) – это правильный путь и высшее предназначение человека следовать своему Дао.

Сегодня понятие «судьба» используется во многих науках: в философии, психологии, социологии, педагогической антропологии. Г. Е. Соловьев считает, что педагогика судьбы должна стать сегодня образовательной парадигмой [66]. В педагогическом процессе, по мнению этого исследователя, должны ставиться вопросы о смысле жизни. Так же думал и один из основателей педагогической антропологии Н. И. Пирогов. Без решения вопросов о смысле жизни, считал ученый, невозможно понимание смысла воспитания и образования. Многие люди не задумываются об этих вопросах, но нельзя сказать, что они ведут человеческий образ жизни. Подлинный смысл жизни, по Н. И. Пирогову, открывает религия, но не механическое усвоение заповедей, а большая духовная работа по их осмыслению. Он выделяет восемь основных точек зрения по вопросу цели жизни. Человек усваивает из ближайшего социального окружения ту точку зрения, которая ближе ему по психическому складу. Если, к примеру, человек активен, энергичен, чувственен, то цель жизни для него будет заключаться в получении наслаждения, чувственных удовольствий. Но многие люди осознают необходимость следовать религиозно-нравственным идеалам несмотря ни на что. Поэтому воспитывать нужно личность, ее волевые и нравственные качества, а не передавать знания и умения. Для самовоспитания необходимо развитое самосознание. На это и должно быть направлено воспитание. Таким образом, Н. И. Пирогов первым в отечественной педагогике поставил вопрос о смысле жизни и связал его с педагогикой.

Педагог должен ориентироваться на решение смысложизненных вопросов. Оторванные от реальной жизни и интересов ребенка теоретические вопросы должны наполниться личностными смыслами. Предмет деятельности педагога – судьба ребенка – и педагогический процесс должны помочь человеку осознать себя, свое предназначение, реализовать себя. В связи с этим одной из задач социального педагога является оказание помощи человеку в становлении его судьбы. В социальной педагогике одной из причин превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации называют субъективную предрасположенность человека предписывать всему происходящему с ним действие неких внешних сил (например, судьбы). Такой человек воспринимает себя как жертву, он считает, что изменить ничего невозможно. Это влияет на его самооценку, на отношение к другим людям, на весь стиль его жизни. Но существует и другая установка –

отрицать существование предопределенности и рока, считать, что все в руках человека, а судьба – это случайное стечение обстоятельств. Для таких людей характерна позиция гиперответственности, что также является неким «перекосом» в осознании человека. В связи с этим необходимо отметить ответственность, возложенную на социального педагога, который должен помочь человеку осознать свою установку по отношению к судьбе и увидеть в ней все плюсы и минусы.

Пришедшее из обыденной жизни в научный лексикон понятие «судьба» конкретизируется в понятии «*жизненный путь личности*». Исследователь Г. Е. Соловьев, анализируя понятие судьбы, ссылается на различные источники, в частности, на Большую советскую энциклопедию 1960 г., в которой понятие «судьба» определялось как направленность жизненного пути [66]. Обычно понятие «жизненный путь» используется для характеристики индивидуальной жизни человека. Первые попытки осмыслить это понятие появились в художественных произведениях о выдающихся личностях. В биологии, антропологии аналогичным понятию жизненного пути является понятие онтогенеза; в социологии – понятие образа жизни. Одним из первых исследователей жизненного пути был Б. Г. Ананьев. Он считал, что жизненный путь – это история и развитие личности в определенном обществе. В современной литературе наиболее полную характеристику жизненного пути дал А. В. Грибакин. По его мнению, жизненный путь – это социальная форма развития активности индивида, реализации им своего жизненного потенциала [16, 17]. Последовательность этапов жизненного пути подчинена внутренней логике развития; понять ее – вот задача социального педагога, поскольку это позволит выяснить причину многих сегодняшних проблем человека. В этом и заключаются эвристические (продуктивно-творческие) возможности использования данного понятия в социальной педагогике.

Необходимо отметить, что у человека всегда был повышенный интерес к собственному прошлому, к пройденному жизненному пути, который предполагает реконструкцию значимых событий. Люди обсуждают, вспоминают, постоянно мысленно возвращаются к прошлому, черпают в нем энергию или вытесняют из памяти неприятные события. В этом обращении к прошлому есть определенный психотерапевтический эффект. Кроме того, анализ собственного жизненного пути развивает навыки рефлексии. Здесь следует особо сказать об автобиографии-

ческой памяти, являющейся субъективным отражением пройденного человеком отрезка жизненного пути, состоящего в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний [39]. Психологи В. В. Нуркова и К. Н. Василевская провели исследования автобиографической памяти в трудной жизненной ситуации у заключенных следственного изолятора. Оказалось, что у исследуемой группы обнаружился феномен утраты памяти (их самые ранние детские воспоминания начинались с 14 лет). Прошлое для них стало субъективно менее значимым, а доминирующим и довлеющим было настоящее. Необходимо в связи с этим отметить, что феномен утраты памяти приводит к трудностям социализации и адаптации людей. Обычно в трудной жизненной ситуации человек обращается к воспоминаниям детства, и люди, удовлетворенные своим прошлым, легче переносят кризисные ситуации, дольше сохраняют эмоциональную устойчивость. В случае утраты памяти задачей социального педагога является оживление событий детства, что будет способствовать адаптации людей и переоценке ими своей жизни [39].

В патриархальном обществе жизненный путь индивида был предопределен социальной структурой, сословными различиями, и вырваться из этого круга могла только выдающаяся личность. В современном обществе жизненный путь определен множеством факторов: социальной структурой, имущественным положением, уровнем образования, рыночными условиями и т. д. Но эта определенность не является жестко заданной, и в современной культуре у человека появляется возможность строить свой жизненный путь самому.

Необходимо отметить, что, таким образом, жизненный путь определяется и внешними и внутренними факторами. Концепция жизненного пути является междисциплинарной, так как основывается на данных социологии (о труде, браке, семье, образовании), социальной психологии, педагогики, демографии, юриспруденции.

А. В. Грибакин выделяет также структуру и содержание жизненного пути. Структура состоит из периодов, линий жизненного пути и событий. Линии – это попытки утвердиться в том или ином качестве, например, при смене профессии. События – это узловые, поворотные моменты жизни человека. В целом можно выделить четыре стадии жизненного пути: жизненный выбор, утверждение в системе общественных отношений, зрелость и активная старость [17, с. 67]. И. С. Кон пишет,

что понятие жизненного пути отличается многомерностью и предполагает множество разных тенденций и линий в пределах одной и той же биографии [26, с. 89]. Содержание жизненного пути – это процесс и результат взаимодействия человека с предметами, обстоятельствами и событиями собственной жизни. Направленность жизненного пути раскрывается через понятие смысла жизни. Смысл жизни – главная ценностная установка. Реализация ее дает человеку ощущение счастья. Определение смысла жизни зависит от уровня самосознания человека. Для людей, не осознающих проблему смысла жизни, характерна повышенная зависимость от обстоятельств, от переменчивых желаний.

Жизненный путь индивида протекает в социальном времени. Осознание бюджета времени жизненного пути косвенно выражает значимость собственной жизни. Общество устанавливает нормативы времени для прохождения индивидом наиболее важных ступеней жизненного пути: регламентирует возраст вступления в брак, выхода на пенсию и т. д. В современном обществе происходит экстенсивное увеличение продолжительности жизненного пути и его интенсификация. Экстенсивное увеличение – характерная черта антропосоциогенеза. Если в начале нашей эры средняя продолжительность жизни была 25 лет, в Средние века – 30 лет, то в настоящее время – около 70 лет. Ранее продолжительность жизни зачастую зависела от сословного происхождения, например, в Древнем Риме рабы жили в среднем 17,5 лет, а люди свободных профессий – 36 лет. Генетики говорят о том, что люди могут жить до 115–120 лет. Интенсификация жизненного пути – это ускорение ритма жизни, насыщенность событиями, она является характерной чертой нашей культуры.

Г. Е. Соловьев, сравнивая понятия судьбы и жизненного пути личности, пришел к выводу, что понятие «судьба» употребляется по отношению к одушевленным и неодушевленным предметам, а понятие «жизненный путь» используется только для характеристики человека. Жизненный путь личности определяет итоги жизни человека, а судьба применяется и для описания будущего [66, с. 28]. А. В. Грибакин считает, что судьба – это сочетание действительного и возможного [17]. А жизненный путь, по его мнению, – осуществленная, персонифицированная судьба, ее конкретное выражение и воплощение. Одна судьба может быть у нескольких индивидов, но у каждого из них свой жизненный путь. Из предоставленных судьбой возможно-

стей человек создает свой жизненный путь, реализуя себя как творческую личность. Судьба и жизненный путь личности – это антропологические характеристики человеческого бытия.

«*Биография*» в переводе с греческого языка означает жизнеописание. Этот жанр возник в Древней Греции как описание жизни выдающихся людей. В Средние века он существовал как житийная литература. В эпоху Возрождения – как описание жизни творческих личностей. Можно сказать, что биография – это описание жизненного пути личности. Это может быть самоописание – автобиография, или описание жизненного пути личности другим лицом – писателем, журналистом, социальным педагогом, психологом. Например, З. Фрейд создал новый жанр – психоаналитическую биографию, объясняя особенности творчества Леонардо да Винчи его вытесненными детскими переживаниями. Жизненный путь личности – это объективное явление, а биография – субъективное осмысление жизненного пути. Биография может многое рассказать о человеке, и в этом смысле она представляет собой материал для научного анализа. Биографическое описание дополняется биографическим объяснением, попыткой выявить логику и внутреннюю взаимосвязь событий жизни. Таким образом формируется биографический метод исследования, применяемый в антропологии, педагогической антропологии, психологии, педагогике, социальной работе и социальной педагогике. С помощью этого метода можно рассматривать как одну человеческую жизнь, так и биографии определенной группы лиц. Применение биографического метода при биографических исследованиях должно давать целостный взгляд на жизнь человека или группы лиц, а также выявлять социальную обусловленность биографии. Итак, биографический метод опирается на биографическое объяснение и направлен на определение уникальности индивида, объяснение причин и закономерностей его личностного развития. Жизнь человека и его поведение определяются его прошлым. Биография позволяет увидеть личность в ее повседневной жизни, учитывая условия и обстоятельства ее формирования, понять причины ее сегодняшнего поведения.

Как научный метод биографический метод долго не признавался. Считалось, что он субъективен, неточен, описателен. В качестве научного метода он стал использоваться в конце XIX в. Одним из первых в нашей стране биографический метод стал применять Б. Г. Ана-

ньев для сбора и анализа данных о жизненном пути человека как личности. Хотя еще в 1930 г. российский педолог Н. А. Рыбников и немецкий педагог К. Улигом разработали биографический метод для изучения детства. Присутствие в биографическом методе субъективных моментов позволяет анализировать не только факты его жизни, но и их переживание, осмысление человеком. А это важно для понимания внутреннего мира личности и оказания ей помощи и коррекции ее поведения. Следует отметить, что объектом деятельности социального педагога является социальная ситуация обратившегося к нему человека. При этом необходимо учитывать индивидуальные особенности данного человека, его жизненный путь, понимать источник его проблем. Выявить проблему человека и показать пути ее решения – вот задача социального педагога.

Чтобы уметь анализировать биографию человека, необходима биографическая компетентность, считает Г. Е. Соловьев [63]. Биографическая компетентность – это осознание взаимосвязи событий собственной жизни и умение увидеть эту взаимосвязь в биографии других людей, а также способность стимулировать к рефлексии и саморазвитию других людей. Это высшая ступень самопознания себя и познания других. Специалист, обладающий биографической компетентностью, знает механизмы становления индивидуальности, понимает причины и определяющие факторы жизненного пути личности. Такому специалисту необходимо иметь следующие навыки: выявлять и собирать информацию, оценивать ситуацию и интерпретировать ее. В подобной работе биографический метод тесно смыкается с герменевтическим методом. Герменевтика – искусство толкования текстов. Биографию любого человека можно представить как текст. Социальный педагог должен составить свой «текст» – доступную для понимания биографию обратившегося к нему человека.

Социальному педагогу важно помнить о том, что умение анализировать биографию другого человека начинается с самоанализа: с формирования осознанного отношения к собственной жизни, выделения собственных жизненных сценариев и стратегий, стиля жизни. Также важно знать, что биографическая компетентность формируется на основе биографического развития личности – последовательного и поэтапного осознания уникальности своего жизненного пути и своей судьбы на основе интерпретации событий и обобщения прожитой

жизни. События – это наиболее значимые для личности факты жизни, имеющие так называемый биографический статус. Любой жизненный факт можно интерпретировать по-разному, помещая его в разные смысловые поля, контексты. Например, факт непоступления в институт, переживаемый клиентом как «всемирная» трагедия, можно интерпретировать как положительное событие, поскольку человек приобретает определенный жизненный опыт, получает навык достойно переносить неудачи, вырабатывает новые стратегии поведения, которые пригодятся в дальнейшем, проверяет правильность сделанного выбора. Социальный педагог может выбрать любой контекст анализа данного события, главное, чтобы у обратившегося к нему человека произошло формирование позитивного отношения к данному событию, и он смог увидеть новые жизненные задачи и перспективы.

Способствуя становлению биографического мышления, социальный педагог активизирует жизненный потенциал человека путем привлечения биографического опыта – осознания и осмысления своего прошлого человеком. В связи с этим необходима система стимулирования, активизации биографического мышления, поскольку без него невозможно жизненное самоопределение личности. При работе с детьми можно для этой цели проводить уроки-фантазии на тему «Каким я буду через 5–10 лет?». Подобные уроки могут осуществляться в вербальной и невербальной формах. Так же возможно написание сочинений на тему «Кем бы я стал, если бы мне удалось начать жить заново?». Одним из способов формирования биографического мышления может стать написание автобиографии. Применение таких уроков-фантазий, написание подобных сочинений заставляют человека задуматься о своей жизни, проанализировать ее, представить ближайшие и отдаленные цели и перспективы, выделить главные, значимые, определяющие события. При этом человеку необходимо не просто вспомнить свое прошлое, но и оценить, обобщить его. Только таким образом возможна активизация его биографического опыта. У человека в любом возрасте есть потребность иметь целостный образ себя, своего жизненного пути. Это помогает ему определить и свои планы, и выбрать новые пути развития. Важным этапом формирования биографического мышления является умение писать автобиографию. Автобиография – это форма развития самопознания человека, формирования у него собственной картины мира, инструмент для самоидентификации личности.

Биографический метод может применяться и при работе с семьей. Биография семьи состоит из биографии ее членов и представляет сама по себе некое единство, поэтому, на наш взгляд, можно говорить и о биографии семьи. Такая биография тоже имеет точку «рождения», определенные этапы своего становления, ключевые события и т. д. Биографический метод позволяет увидеть тенденции в развитии семьи, ее традиции, стереотипы поведения, семейные ценности. Члены семьи лучше узнают друг друга, поддерживают семейную культуру. Социальный педагог при работе с семьей использует генограмму (экокарту) – графическое изображение важнейших взаимоотношений в семье. В экокарте описываются через линии и круги, символы и аббревиатуры типичные взаимоотношения в семье. Это помогает социальному педагогу (и самим членам семьи) понять семью в ее социальном окружении и получить полную информацию о ней.

Г. Е. Соловьев предлагает такой алгоритм биографического исследования: первый этап – сбор и предварительная обработка информации об обратившемся человеке, а также проверка данных на истинность; второй этап – формирование модели, объясняющей закономерности развития личности, тенденции ее развития; третий этап – описание фактов, их систематизация, подтверждение или опровержение исходной гипотезы [63]. Любое эмпирическое исследование заканчивается представлением от социального педагога обратившемуся к нему человеку своеобразного заключения в виде представленных правил, рекомендаций, утверждений.

Необходимо отметить, что биографический метод может быть полезен не только педагогу, социальному работнику, социальному педагогу. Большую ценность он имеет и для антропологии как науки. Анализ биографий великих людей позволяет выявить факторы в наследственности, воспитании, в их окружении, которые позволили им добиться больших результатов. Анализ воспоминаний детства каждого человека позволяет выявить воздействие стиля воспитания на становление его личности. Например, Е. Н. Астафьева анализирует влияние авторитарной позиции отца на становление личности девочки, ответившей на развернутую анкету-воспоминание о своем детстве [5]. Именно в результате жесткого давления со стороны отца этой девочки у нее сформировалась такая стратегия поведения в конфликте, как соглашательство – стремление любыми способами избежать конфликта,

инфантилизм и т. д. Таким образом, анализ автобиографических воспоминаний дает большой эмпирический материал для исследований, в том числе и по педагогической антропологии. Социальному педагогу (и любому человеку в частности) необходимо учиться навыкам работы с биографическими данными, уметь анализировать автобиографии, анкеты, дневники, которые являются формами самопознания человека и дают о нем самое широкое представление.

Необходимо особо отметить, что биографический метод позволяет решить еще одну из задач антропологии – посмотреть на процесс воспитания и обучения с точки зрения ребенка. Это позволит стимулировать процесс становления ребенка активным субъектом воспитательно-го процесса, а также применять наиболее адекватные методы и способы его воспитания. Автобиографические воспоминания о детстве являются источником знаний по педагогической антропологии. Они позволяют получить информацию об особенностях детства в структуре жизненного пути, о влиянии основных факторов (психосоциальных, социальных, генетических и др.) на процесс развития ребенка, об исторических особенностях взаимодействия взрослых и детей в разных культурах.

Итак, обобщая вышеизложенное, можно прийти к заключению, что понятие «биография» уточняет такие понятия, как «судьба» и «жизненный путь личности». Биография – это описание жизненного пути личности. Биографическое объяснение, являющееся сутью биографического метода, дает исследователю широкую картину жизни человека и способно выявить причины его сегодняшних проблем. Умение социального педагога использовать биографический метод для анализа собственного жизненного пути и биографии обратившегося к нему человека является составляющей его биографической компетентности. Уточняющими понятие биографической компетентности являются такие понятия, как «биографическое развитие личности», «биографический опыт», «биографическое мышление».

3.4. Культура как антропологический феномен

Нет в современной научной литературе понятия более многогранного и неопределенного, чем понятие «культура». Насчитывают более тысячи определений культуры. В каждой науке есть свое базовое определение культуры. В этнографии одним из первых попытался

дать определение культуры Э. Тайлор. Он считал, что культура – это совокупность знаний, искусств, морали, обычаев и верований, присущих человеку в определенном обществе. В психоанализе культура понимается как система норм и запретов, определяющая жизнь человека. В социологии под культурой понимают уровень развития общества. В нашей литературе долгие годы были представлены два основных подхода к определению понятия культуры: аксиологический (ценностный) и деятельностный. С точки зрения первого подхода, культура понималась как система материальных и духовных ценностей. Второй подход определял ее как способ деятельности, специфический для человека внебиологический механизм передачи опыта от поколения к поколению. С совершенно иной точки зрения посмотрели на культуру представители диалогического подхода: М. М. Бахтин, В. С. Библер и др. По их мнению, культура – это предельно широкая категория, ее нельзя определить, подводя под другую категорию. Нужно выявить истоки, из которых она развивается. Таким истоком, началом является столкновение культуры с другой культурой, поскольку культура существует и осознает себя только при столкновении с другой культурой. Человек осознает себя представителем какой-либо культуры, только сталкиваясь с представителями других культур. Или, например, человек понимает, что он является представителем культуры XXI в., изучая культуру XIX в. Таким образом, возникает парадоксальное, на первый взгляд, определение культуры как диалога культур.

Первоначально в древнеримскую эпоху слово «культура» означало обработку, возделывание почвы. Этот смысловой оттенок сохранился и до наших дней: культура – это созданное, «возделанное» человеком в противоположность природе – природе. В русском языке сохранилось первоначальное значение этого слова в терминах «культивация», «сельскохозяйственная культура». У древнеримского оратора и философа Цицерона термин «культура» означал «возделывание, воспитание» души. Нынешнее понимание культуры сформировалось в эпоху Просвещения. Культурный человек, считали философы этой эпохи, – это разумный человек, противоположный дикому варвару. Такой подход можно назвать рационалистической концепцией культуры. Такие представители философии жизни, как А. Бергсон, Ф. Ницше, А. Шопенгауэр, делали акцент на иррационалистическом, творческом, индивидуальном в культуре. С точки зрения Ф. Ницше, всеоб-

щая и рационалистически понимаемая культура сделала человека несчастным, «убив» в нем все творческое и непосредственное. Другой представитель этого направления О. Шпенглер представил историю как существование различных локальных культур, которые, как и живые организмы, растут, созревают и умирают. Умирание культуры, характеризующееся расцветом всего рационального и механического, утилитарного называется цивилизацией. Так появилась традиция определять цивилизацию как особую стадию развития культуры.

В XX в. возникла культурная антропология, рассматривающая роль культуры при передаче социального опыта от поколения к поколению.

Необходимо отметить, что во многих науках культура определяется как процесс и результат деятельности; способ деятельности; совокупность ценностей, норм, традиций; система; специфическое человеческое отношение к миру; диалог и т. д. Все эти определения схватывают разные грани феномена культуры. Но все они характеризуют неразрывную связь человека и культуры. Поэтому термин «культура» изначально «антропологически» наполнен. Он характеризует специфическое человеческое отношение к миру и специфический человеческий способ деятельности. Создавая, конструируя культуру, человек в то же время является ее творением. В первой главе данной работы мы уже видели, что разные культурные эпохи по-разному «видят», понимают человека. Так, в античности идеалом человека считался человек, с помощью разума созерцающий красоту мироздания; в Средневековье идеалом был человек-богослов; в эпоху Возрождения – человек-творец, деятельный и активный; в век Просвещения – человек, с помощью разума познающий мир и рационально строящий свою жизнь; в Новое время – человек-специалист. В каждой культуре было и есть свое видение идеального, совершенного человека, и все педагогические теории и педагогическая практика каждого исторического периода исходили из этого образца. Конфуцианская культура древнего Китая выработала понятие «цзюнь-цзы» – «благородный муж». Подобный человек почитает старших, он скромн, справедлив, почтителен, приветлив. Для даосской традиции Китая главным качеством «совершенного человека» считался душевный покой. Эти традиции сохраняются и в современной восточной культуре. Современная западная традиция значимым и ценным в человеке считает стремление

к самореализации, и современные педагогические системы направлены на стимулирование этого стремления. Ядром культуры на каждом этапе ее развития является то, как человек видит мир вокруг себя, мировидение человека в ту или иную эпоху. Для обозначения этого часто в теоретической литературе используется понятие «картина мира» (или «образ мира»). Каждая культура представлена своей картиной мира. Такие формы культуры, как наука, искусство, религия имеют свои картины мира. Картина мира определенной культуры включает в себя представления человека о себе, о времени и пространстве, выраженные как в рациональной, так и чувственной, визуальной форме. На уровне конкретного человека картина мира определенной культуры реализуется через понятия стиля жизни, стиля мышления и деятельности.

Человек не только творение культуры, но и ее творец. На уровне конкретного человека процесс культуротворчества – это трудноуловимый, неявный процесс. Участие в этом процессе предполагает развитие человеческого духа через осмысленное отношение к своим действиям, поступкам, жизни в целом. Благодаря такому развитию каждый локальный акт жизнедеятельности человека будет этапом в общем процессе созидания культуры. Культура в этом случае выступает как результат деятельности человека.

Кроме того, культура является условием и механизмом развития и воспитания человека. В педагогике появляются такие понятия, как «культурно-воспитательная атмосфера», «культурная среда», «культурное пространство», переводящие общие культурные характеристики на индивидуально-личностный уровень. Культура как механизм развития личности конкретизируется понятием субкультуры.

Необходимо отметить, что человек развивается под влиянием культуры, сам творит ее, но человек выступает и как мера, показатель культуры. По человеку можно судить о каждой конкретной культуре, о том, насколько в этой культуре были созданы условия для развития личности.

В зависимости от аспекта рассмотрения выделяют различные структурные образования культуры, такие как культура производства и культура потребления, религиозная и политическая культура, культура труда и культура быта, массовая и элитарная культура. Выделяют также официальную культуру, транслируемую сверху и признаваемую большинством и контркультуру, оппозиционную официальной.

Существует также понятие антикультуры – разрушительной, антигуманной и деструктивной деятельности, направленной на уничтожение человека как духовного существа. Критерии, отличающие официальную культуру от антикультуры, могут не осознаваться большинством людей в определенный период времени, вследствие чего возникают такие проявления антикультуры, как фашизм и сталинизм.

Выделяют также формы культуры или ее морфологию. Формами культуры являются миф, религия, искусство, наука. Обыденный взгляд на культуру часто связывает ее исключительно с искусством, но проявления человеческой деятельности многообразны, и наука, религия, мифология – такие же равноправные составляющие культуры, как и искусство. Миф – это не просто донаучный способ осознания мира, основанный на единстве человека и природы, образный и метафоричный. Современные теории рассматривают миф как первичный язык, систему знаков, обладающих своей логикой и описывающих человека, мир и отношения между ними. Каждая культура имеет свою мифологию. Такая форма культуры, как религия характеризуется стремлением человека к обретению единства с неким абсолютом: Богом, богами, духом. Ее отличительной чертой является феномен веры – духовной нерациональной способности непосредственно воспринимать бытие. Наука – форма культуры, основанная на объективном, доказательном получении знаний. Считается, что наука лишена оценочного, субъективного фактора. Реальная история науки часто опровергает это положение, что не принижает значимость научного знания, но открывает новые перспективы для ее развития. Искусство предполагает создание новой, другой реальности, не обязательно отражающей, копирующей действительность. Художник, композитор, поэт раздвигает обыденные горизонты восприятия мира, рушит стереотипы, развивает чувственно-эмоциональную восприимчивость человека. Все формы культуры взаимосвязаны между собой и равноправны. Они отражают разные грани действительности, представляя собой определенные языки описания реальности. Они не противоречат, но взаимодополняют друг друга.

Выделяют и определенные типы культур: первобытную, античную, средневековую, возрожденческую, культуру Просвещения, Нового времени, современную и постмодернистскую культуру. Анализом и описанием данных типов культур занимается такая наука, как культурология.

По отношению к человеку культура выполняет следующие функции: 1) воспитательную, заключающуюся в приобщении человека к системе ценностей; 2) информационную (трансляционную), являющую собой передачу информации и социального опыта; 3) функцию социализации личности; 4) нормативную, предполагающую освоение норм и запретов; 5) коммуникативную, обеспечивающую общение людей во времени и пространстве; 6) аксиологическую, приобщающую к системе ценностей; 7) мировоззренческую, формирующую мировоззрение человека; 8) познавательную, способствующую распространению знаний и способов их получения; 9) эвристическую, позволяющую изобретать новые формы культуры; 10) защитную, дающую возможность человеку, овладевшему культурными нормами, чувствовать себя комфортно. Последняя функция выявляет проблему соотношения культуры и культурности. Соблюдение человеком определенных норм, правил, традиций, этикета позволяет ему обрести такое качество, как культурность. Оно является защитной стеной, приводящей к душевному комфорту и безопасности. Человек чувствует, что он такой же, как все, его принимают и он принимает других и «правила игры». Но понятие «культурный человек» имеет несколько иной смысл. Оно является оценкой соответствия человека существующему в обществе идеалу, модели «совершенного человека». Эти идеалы менялись, но инвариантным, устойчивым ядром было соблюдение общечеловеческих ценностей.

Можно выделить еще одну функцию культуры – смысловую. Для конкретного человека культура является способом обретения смысла в мире и механизмом самоидентификации, понимания себя.

Кроме того, выделяют динамику и статику культуры. Как статическая система она представляет собой совокупность норм, традиций, способов деятельности, передающихся из поколения в поколение. Но культура непрерывно меняется и развивается, она есть процесс культуротворчества. В этом заключается динамический аспект культуры.

Принцип культуросообразности воспитания был сформулирован Ф. Дистервегом в XIX в. Он предполагает, что воспитание должно строиться на общечеловеческих ценностях с учетом национальных культур. Динамично меняющееся современное общество ставит перед педагогикой новые задачи. Принцип культуросообразности переосмысливается сегодня в контексте нового культурологического подхода

в образовании. При таком подходе воспитание и обучение понимаются не просто как процесс передачи, трансляции опыта, знаний, умений, навыков, а как осмысленная деятельность по освоению и созданию культурных норм и образцов. Учение рассматривается как культурная деятельность, а культурная идентичность и культурное самоопределение становятся главной целью образования [4]. Культурологический подход неразрывно связан с идеями педагогической антропологии, ставящей во главу угла системное знание о человеке как субъекте культуры, уважение к личности человека, создание условий для его самореализации и ненасильственную педагогику. Культурологический подход предполагает не просто учет общечеловеческих ценностей, а пересмотр всего содержания образования в соответствии с современной культурой, формирование открытого мировоззрения, готового к диалогу с другими культурами. Востребованным становится такое качество человека, как толерантность – способность к принятию другой культуры и диалогу с ее представителями.

Понятие культуры многогранно и многоаспектно. Но какое бы определение мы не давали, оно неразрывно связано с человеком и характеризует специфический человеческий способ отношения к миру и внебиологический механизм наследования, передачи опыта от поколения к поколению. По отношению к человеку культура выполняет множество функций. Она напрямую связана с человеком, и задачей образования на сегодняшний день является формирование человека культуры.

Субкультура, о которой мы уже неоднократно говорили в своей работе, является частью культуры, ее автономным составляющим звеном. До недавнего времени это понятие употреблялось с негативным оттенком для обозначения несоответствующих официальной культуре группировок. Сейчас негативный оттенок ушел и понятие субкультуры активно используют в разных областях знания. В настоящее время сама культура рассматривается как совокупность, как мозаика субкультур. Нормы официальной культуры преломляются на индивидуально-личностном уровне в субкультуре и легче и проще осваиваются и усваиваются. Субкультура – совокупность определенных ценностей, норм, вкусов, стереотипов, влияющих на стиль жизни и мышления группы людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «Мы», отличного от «Они», по словам А. В. Мудрика. Суб-

культура включает в себя также и собственную статусную структуру, набор предпочитаемых источников информации, способы времяпрепровождения, жаргон, фольклор. Критерием для выделения в субкультуру может служить возраст (молодежная субкультура), социальная или профессиональная характеристика (субкультура менеджеров) и др.

Сегодня исследователи говорят о детской картине мира и детской субкультуре. Эти понятия – продукты современности. Несколько лет назад их не существовало. Это связано с тем, что детству как особому периоду жизни человека не уделялось достаточного внимания.

Для характеристики такого специфического и самодостаточного периода жизни человека, как детство используется понятие детская субкультура. Детская субкультура – это особая система бытующих в детской среде представлений о мире, ценностей, которые стихийно складываются внутри господствующей культуры и обладают относительной автономностью. М. В. Осорина считает, что детская субкультура представляет собой совокупность своеобразных форм активности детей, детских групп, имеющих тенденцию повторяться из поколения в поколение и тесно связанных с половозрастными особенностями развития детей [43, с. 13]. Детство – это и особая форма культурного творчества. Выявление уникальности и самобытности детской субкультуры будет способствовать развитию ребенка.

С точки зрения А. В. Мудрика, субкультура является одним из механизмов социализации [37]. Представителей каждой субкультуры объединяет наличие определенного стиля жизни, поэтому данный механизм социализации называют стилизованным. Субкультура влияет на процесс социализации, если ее носители являются референтными (значимыми) для человека. Социализирующее влияние детской субкультуры можно проследить по нескольким каналам. Так, осознание ребенком собственной идентичности происходит параллельно проживанию групповой идентичности, в процессе совместной групповой деятельности, например, дворовых игр, прогулок. Следует отметить, что сегодня происходит утрата важного элемента детской жизни – детской дворовой культуры. Родители зачастую рассматривают ее негативно, забывая о важном социализирующем и воспитательном ее аспекте. Современные дети много времени проводят дома, за компьютерными играми. Они утрачивают навыки коллективного взаимодействия, у них тормозится процесс идентификации, страдает здоро-

вье. И. С. Кон считает, что неокрепшее «Я» ребенка нуждается в сильном «Мы», которое утверждается в противовес неким «Они». «Мы» в данном контексте – это детская субкультура, «Они» – другие, взрослые люди. Недаром такой исследователь детской субкультуры, как М. В. Осорина, замечает, что в возрасте семи лет у детей повсеместно наблюдается желание отгородиться от мира взрослых, не пустить их в свой мир [43]. Для этого создаются «штабы», секретные языки, шифры, коды, строятся тайные шалаши и т. д. Все это не случайные элементы жизни детей, а необходимые составляющие детской субкультуры, без которой социализация невозможна.

М. В. Осорина, обобщая богатый эмпирический материал, собранный за 20 лет ее работы, и в том числе полученный с помощью автобиографических исследований, считает, что факторами, влияющими на формирование детской субкультуры, являются следующие: 1) влияние взрослых; 2) личные усилия самого ребенка; 3) традиции детской субкультуры, передающиеся из поколения в поколение [43, с.7]. В период от рождения до 5 лет определяющим для ребенка является влияние родителей, «взрослой» культуры. На этом этапе у него формируется базовое доверие к миру. Первоначальный образ мира складывается под влиянием колыбельных песен, потешек, телесных игр, сказок. В них зафиксирована модель мира, которую ребенок неосознанно воспринимает. У ребенка формируется также представление о собственном теле и его возможностях. Без детского фольклора не удовлетворяется потребность ребенка в осмыслении окружающего мира, тормозится процесс его социализации (примером чему могут служить дети из детских домов). По нашему мнению, взрослые не должны подходить к ребенку со своими мерками, им необходимо понимать, что ребенок живет в другом культурном пространстве. Так, для детского мышления (на определенном этапе) свойственен анимизм – способность наделять неживые предметы душой, одушевлять мир. Это свойство было характерно для человека первобытной культуры, который еще не отделял себя от природы и общины. Рациональные характеристики у ребенка в это время сведены к минимуму, но эмоциональное восприятие мира при анимизме необыкновенно богато и насыщено. Воображаемый и реальный мир у ребенка слиты воедино (это необходимо учитывать родителям и педагогам). Отсюда неоправданные и непонятные родителям страхи ребенка, особенно при ос-

тавлении его одного дома. Но создание мира воображаемого есть необходимый этап формирования абстрактного мышления. Ребенок пытается осмыслить мир по-своему, зачастую он это делает через рисунки. Он не копирует действительность, как часто думают взрослые, а строит простейшую схему мира, разделяя горизонтальной чертой верх и низ. Взрослые, безапелляционно вмешиваясь в этот процесс, пытаются научить ребенка правильным, с их точки зрения, способам рисования, не понимая, что «взрослые» способы рисования чужеродны для детской психики. Взрослые своим вмешательством зачастую лишают детское творчество внутренней самостоятельности и самостоятельности. Родители, учителя не пытаются посмотреть на мир глазами ребенка, поэтому приписывают ему собственные мысли, страхи, проблемы. Признание же факта, что ребенок живет в другом, «параллельном» мире (который не лучше и не хуже, не примитивнее, а просто является другим), позволяет взрослому отойти от отношения к ребенку как к недоразвитому, незрелому существу.

Таким образом, толерантность, по нашему мнению, должна быть и в отношении детской субкультуры. Так, ребенок, вцепившийся в свою игрушку и не дающий ее никому, не является жадным ребенком, как определил бы его взрослый человек, незнакомый с особенностями развития детской субкультуры. Ребенок до определенного возраста просто отождествляет себя со своим местом в пространстве (с кроватью), со своими вещами, с игрушками и т. д. Границы собственного тела у него еще формируются. Поэтому «покушение» на игрушку воспринимается им как «покушение» на него, как попытка обидеть. Ребенок осваивает мир через дом, домашний уклад. Поэтому взрослые должны формировать семейные традиции (совместные трапезы, праздники, игры), поскольку это все способы и механизмы первичной социализации. В социализации ребенка велика роль и собственного детского фольклора (детских стишков, анекдотов, страшных историй). Он также помогает ребенку освоить мир. Страшные истории, например, играют важную психотерапевтическую функцию. Такую же роль играет практика коллективного посещения «страшных мест» — чердаков, подвалов, дачных уборных, кладбищ. Ребенок осваивает собственные страхи через коллективное их проживание.

На каждом этапе развития ребенка меняются и характеристики детской субкультуры. С 3 до 5 лет ребенок должен освоить практику

взаимодействия с другими детьми в процессе игры. Причем игры должны быть коллективными, групповыми и по определенным правилам. Неоценимую пользу здесь может оказать детская дворовая культура, хотя в современном урбанистическом мире она постепенно утрачивается. Современный ребенок не сможет назвать более 2–3 групповых игр. Все заменил компьютер. Таким образом (к сожалению), исчезает важный механизм социализации ребенка, утрачиваются навыки коммуникативного поведения, группового, социального взаимодействия, появляется телесная скованность, неумение владеть собственным телом, проблемы со здоровьем. Необходимо отметить, что и детские площадки не учитывают детской психологии и детских потребностей; они построены взрослыми для контроля над детьми. Вызывает ужас у взрослых, незнакомых с особенностями детской субкультуры, и потребность ребенка к собирательству ненужных и грязных, с точки зрения родителей, вещей и предметов, а также потребность в посещении «злачных» мест: помоек, строек, свалок. Все это также способы освоения мира и пространства, реализация деструктивных желаний: все, что нельзя делать дома, на помойке – можно (можно, например, ломать, разбирать, поджигать) и реализация творческих потребностей ребенка: собирать, экспериментировать, находить новые свойства предметов.

С девяти лет, считает М. В. Осорина, у ребенка формируется потребность в освоении территории [43]. Одной из форм освоения чужого пространства является такой специфический элемент детской субкультуры, как «секреты», «тайники», а также и «пометки», «следы», говорящие об освоении территории. Таким образом происходит формирование детского территориального поведения. Хорошим помощником в этом зачастую становится велосипед, а также поездки в общественном транспорте (вначале с родителями, потом, обязательно, самостоятельно). Все это необходимые для социализации ребенка этапы освоения им мира.

Таким образом, детская субкультура – явление относительно целостное. Более сложным является подростково-юношеские, молодежные субкультуры. Их существует огромное количество. Они могут быть просоциальными – принимающими основные нормы социума; асоциальными – противопоставляющими себя общественным нормам (например, панки); антисоциальными – нарушающими правовые нормы.

Знание субкультур позволяет использовать их механизмы для успешной социализации детей, применять более эффективные методы воспитания, построенные на знании особенностей детского мировосприятия, а также минимизировать негативные характеристики молодежных субкультур, предлагая некие «полезные» альтернативы.

Нужно отметить, что предметное поле социальной антропологии включает в себя природное, социальное и культурное окружения человека. Сегодня открываются новые аспекты изучения природы человека в контексте антропологического знания. Новыми вызовами социальной антропологии являются такие проблемы современности, как межрелигиозные и межнациональные отношения и конфликты; миграция и евразийская интеграция; трансформации гендера; экономическое поведение современного человека; взаимодействие человека и виртуальной реальности и др. Именно межпредметность антропологии позволяет использовать свой методологический потенциал в решении актуальных научно-практических задач современной культуры.

Заключение

Антропология как философия человека выделила в качестве своего предмета человеческое бытие, природу человека. Она пытается объяснить самого человека, окружающий его мир, пытается понять человека как уникальное проявление жизни, как творца культуры и истории. Многовековая история философии подготовила становление и развитие антропологии как науки. На становление философской антропологии повлияли работы Л. Фейербаха, а также концепции немецких философов М. Бубера, А. Гелена, Х. Плеснера, М. Шелера.

Антропологический поворот в современном социогуманитарном знании определил востребованность такой науки, как социальная антропология. О человеке как главном предмете философии, психологии и педагогики писали многие выдающиеся мыслители, но понимался он в разных теоретических системах по-разному. Часто антропологическая направленность систем носила лишь декларативный характер, а на деле приоритет отдавался обществу, общественным интересам, коллективу. Первенство в построении антропологического фундамента в педагогике принадлежит К. Д. Ушинскому. Он первый понял необходимость интеграции всех знаний о человеке в единую систему. Термин «педагогическая антропология» впервые был введен К. Д. Ушинским в 1868 г. в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Обозначив множество важнейших проблем, связанных с человеком в процессе воспитания, педагогическая антропология в это время еще не сформировалась в качестве самостоятельной науки. Антропологическая направленность в целом характерна именно для русской философии и педагогики. В работах В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Л. Н. Толстого антропологические идеи получили свое дальнейшее развитие. Немецкая традиция имеет прочную исторически сложившуюся теоретическую базу для антропологических изысканий, ведь именно там в начале XX в. появилось такое направление, как философская антропология, которую представляли А. Гелен, Г. Плеснер, М. Шелер. Философская антропология, впервые поставившая вопрос о необходимости синтеза всех наук о человеке, а также философия жизни стали теоретическим фундаментом педагогической антропологии. Идеи пе-

дагогического человековедения, антропологической педагогики развивали в Германии Й. Блас, О. Ф. Больнов, Й. Дерболав, В. Лох, Г. Ноль, Г. Рот и др.

Другим направлением социальной антропологии является медицинская антропология. Она как научная дисциплина представляет собой совокупность представлений о разнообразных социокультурных аспектах медицинского знания. Точкой отсчета в ней является человек как целостная система с учетом всех его возрастных, половых, конституциональных, культурных, национальных, социальных особенностей.

Такое направление антропологии, как театральная антропология, изучает социокультурное и физиологическое поведение человека в процессе театральной игры. Физическая или естественнонаучная антропология рассматривает человека как природное существо и занимается вопросами происхождения и эволюции человека. Психологическая антропология изучает субъективный мир и психику человека. Историческая антропология исследует человека в разных исторических эпохах. Структурная антропология изучает взаимосвязь языка, обычаев, мифов. Бизнес-антропология является антропологической практикой, в ходе которой выпускники вузов либо специалисты со стажем применяют теории и методы социальной антропологии к решению конкретных проблем, с которыми сталкиваются руководители организаций, предприниматели и менеджеры в коммерческом секторе, особенно в промышленности. Религиозная антропология – это научная и богословская дисциплина, решающая проблему человека и человеческого существования путем перспективы диалога Бога и человека, перспективы отношений человека и абсолюта (концепции А. Гелена, Э. Корета, В. Паненберга, Г. Плеснера, К. Ранера, Г. Э. Хенгстенберга, М. Шелера). Ее также интересуют проблемы происхождения человека, его развития, осмысленности существования перед лицом смерти, категории вины, отчаяния, прощения, преобразования, теологической танатологии, поисков антропологических корней религии, антропологического доказательства бытия Бога; теологии и антропологии, среды обитания человека и перспектив цивилизации; ноосферы и антропосферы; а также антропологические аспекты милосердия и благотворительной деятельности. Визуальная антропология (этнографическая фотография, этнографический фильм) – междисциплинарная наука, находящаяся на стыке документального кинематографа

и гуманитарных наук. Она ставит перед собой задачу отображения с помощью современных средств информации реального состояния многообразных культур, в первую очередь малоизвестных и исчезающих, что помогает созданию более полной и объективной картины гуманитарного мирового сообщества.

Все области знания, включенные в сферу антропологии, подразделяются на два больших сегмента: физическую антропологию и культурную антропологию. Первая относится к естественным наукам, а вторая – к социальным. У них разные цели и задачи, понятийный аппарат и методы исследования. К примеру, радиоуглеродный метод хронологического определения останков применяется в физической антропологии и не используется в культурной. Хотя, разумеется, представители двух родственных ветвей знания постоянно общаются между собой, обмениваются новостями и открытиями, проводят конференции и симпозиумы, а в курс обучения современного антрополога обязательно входят спецкурсы как по физической, так и по культурной антропологии.

Антропологические тенденции наблюдаются не только в социогуманитарном знании. В естественных науках также происходит антропологический поворот. Объективизм и рационализм европейской науки обернулись утратой смысловых ориентиров для отдельной личности. Появился новый полюс отчуждения – отчуждения науки от человека. Мировая и отечественная философия переходят от образа науки как безличной деятельности анонимного субъекта по получению истины к обнаружению в науке «человеческого лица». «Бессубъектность» гносеологии преодолевается путем нахождения этических, эстетических, социокультурных, аксиологических параметров научной деятельности. В антропологическом осмыслении современная наука предстает неразрывно связанной с конкретной личностью ученого, являющейся стержнем его смысловых жизненных поисков, концентрированным выражением его творческих интенций. Анализ понятия «стиль ученого» также способствует антропологическому повороту в науке, помогает «воскресить» личность ученого и способствовать преодолению отчужденного образа науки. Данный поворот в современной науке вскрывает тот факт, что любая теоретическая деятельность имеет личностные предпосылки. Научная деятельность детерминируется в том числе и индивидуально-неповторимыми параметрами личности ученого.

Антропология через различные подходы и направления пытается определить, что есть человек в его самости и одновременно полноте и целостности. Социальная антропология синтезирует и обобщает данные других наук о человеке, поэтому она носит статус системного, комплексного знания о человеке и является междисциплинарной областью знания. Основными категориями и понятиями данной науки являются: «человек», «сущность», «развитие», «эволюция», «антропогенез», «возраст», «индивид», «индивидуальность», «личность», «деятельность», «жизненный путь личности», «свобода», «ответственность», «риск», «культура», «воспитание» и др. Данный перечень понятий и категорий не является исчерпывающим, поскольку социальная антропология развивается, возникают новые проблемы, а новые понятия требуют своего антропологического осмысления.

Создание целостной концепции человека – это задача, которая стоит перед социальной антропологией. Из раздела социологии и этнографии она становится отдельной наукой, все более приобретающей черты социально-философской дисциплины. Раньше считалось, что антропология ограничивается изучением только примитивных (дописьменных) обществ и не затрагивает современные. В отличие от нее социология изучает не древние общества, жителей которых уже нельзя опросить присущими ей анкетными методами, а только современные. Однако сегодня представления о предмете антропологии изменились. Считается, что антропология обладает широким гуманистическим взглядом на мир. На сегодняшний день предметом антропологии является человеческая природа во всем ее многообразии и понятие «антропология» обозначает широкий философско-гуманистический подход к осмыслению данного феномена, который зачастую вовсе не связан с историческим прошлым.

Библиографический список

1. *Алексеева И. Ю.* «Технолюди» против «постлюдей»: НБИКС-революция и будущее человека / И. Ю. Алексеева, В. И. Аршинов, В. В. Чеклецов // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 12–22.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. Москва: Аспект-Пресс, 2001. 384 с.
4. *Андрюхина Л. М.* Культура учения как категория педагогической культурологии / Л. М. Андрюхина, И. М. Коростель // Культурологический подход в образовании: материалы 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 26 февр. 2005 г. Екатеринбург: Гриф, 2005. С. 14–19.
5. *Астафьева Е. Н.* Влияние авторитарной позиции отца на становление личности ребенка в семье / Е. Н. Астафьева // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. 2002. Вып. 16. С. 76–84.
6. *Ашкеров А. Ю.* Философские проблемы современного социально-антропологического познания: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / А. Ю. Ашкеров. Москва, 2005. 22 с.
7. *Балтес П. Б.* Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П. Б. Балтес // Психологический журнал. 1994. № 1, т. 15. С. 60–80.
8. *Банников К. Л.* Антропология экстремальных групп / К. Л. Банников; Институт этнологии и антропологии Рос. акад. наук. Москва, 144 с.
9. *Барулин В. С.* Социально-философская антропология / В. С. Барулин. Москва: Альма Матер: Академический проект, 2007. 493 с.
10. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
11. *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. Москва: Мысль, 1990. 174 с.
12. *Бим-Бад Б. М.* Личность в динамике: программы и факторы развития / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. 2002. Вып. 16. С. 3–36.

13. *Бочаров В. В.* Антропология возраста / В. В. Бочаров. Санкт-Петербург: Издат. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2001. 136 с.

14. *Быховская И. М.* Человеческая телесность как объект социокультурного анализа (история проблемы и методологические принципы ее анализа) / И. М. Быховская // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: ежегодник. Москва, 2002. С. 58–68.

15. *Волков Ю. Г.* Человек: энциклопедический словарь / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. Москва: Гардарики, 1999. 520 с.

16. *Грибакин А. В.* Жизненный путь индивида. Двенадцать лекций по философии / А. В. Грибакин. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. 73 с.

17. *Грибакин А. В.* Жизненный путь как социально-историческое утверждение человека / А. В. Грибакин. Иркутск: Изд-во Иркутск. ун-та, 1985. 199 с.

18. *Гуманистические* воспитательные системы вчера и сегодня / под ред. Н. Л. Селивановой. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 336 с.

19. *Емельянов Б. В.* Очерки педагогической антропологии в России: учебное пособие / Б. В. Емельянов, Т. А. Петрунина; Научно-педагогический центр проблем детства. Екатеринбург, 1997. 124 с.

20. *Иванов В. В.* Наука о человеке. Введение в современную антропологию / В. В. Иванов. Москва: Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та. 2004. 196 с.

21. *Ильяшенко Е. Г.* Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) / Е. Г. Ильяшенко // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. Вып. 17. С. 27–45.

22. *Ильяшенко Е. Г.* Педагогическая антропология в России: история и современность / Е. Г. Ильяшенко. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2003. 132 с.

23. *Ильяшенко Е. Г.* Развитие антрополого-педагогических идей в России в 60–90-е гг. XIX в. / Е. Г. Ильяшенко // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования. 2002. Вып. 16. С. 27–45.

24. *Касавин И. Т.* Анализ повседневности / И. Т. Касавин, С. П. Щавелев. Москва: Канон, 2004. 432 с.
25. *Кислов А. Г.* Социокультурные смыслы детства / А. Г. Кислов. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. 152 с.
26. *Кон И. С.* Социологическая психология / И. С. Кон. Воронеж: МОДЭК, 1999. 560 с.
27. *Коробко Е. В.* Философский аспект бытия человека в медицине: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / Е. В. Коробко. Волгоград, 2005. 22 с.
28. *Кравченко А. И.* Социальная антропология / А. И. Кравченко. Москва: Академический проект, 2005. 544 с.
29. *Куликов В. Б.* Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы / В. Б. Куликов. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 192 с.
30. *Максакова В. И.* Педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Максакова. Москва: Academia, 2004. 205 с.
31. *Мамзин А. С.* Научный статус социальной антропологии / А. С. Мамзин, В. Т. Пуляев, В. В. Шаронов // Социально-гуманитарные знания. 1997. № 6. С. 98–115.
32. *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика: учебник для студентов вузов / Л. В. Мардахаев. Москва: Гардарики, 2005. 269 с.
33. *Марков Б. В.* Философская антропология / Б. В. Марков. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 360 с.
34. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 г. / К. Маркс, Ф. Энгельс / Сочинения: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1956. Т. 42. 345 с.
35. *Минюшев Ф. И.* Социальная антропология / Ф. И. Минюшев; Международный университет бизнеса и управления. Москва, 1997. 192 с.
36. *Михель Д. В.* Медицинская антропология: история развития дисциплины: учебное пособие для студентов / Д. В. Михель. Саратов: Техно-Декор, 2010. 84 с.
37. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик. Москва: Академия, 1999. 184 с.
38. *Новикова Л. И.* Педагогика детского коллектива (вопросы теории) / Л. И. Новикова. Москва: Педагогика, 1978. 144 с.

39. *Нуркова В. В.* Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В. В. Нуркова, К. Н. Василевская // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 93–102.

40. *Огурцов А. П.* Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А. П. Огурцов // Человек. 2002. № 2. С. 100–117.

41. *Огурцов А. П.* Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. 2001. № 3. С. 5–17.

42. *Огурцов А. П.* Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. 2001. № 4. С. 18–27.

43. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 276 с.

44. *Официальный сайт Михаила Бойко [Электронный ресурс].* Режим доступа: <http://mikhail-boyko.narod.ru/interview/kmedvedev.html>.

45. *Панкратова Л. Э.* Педагогическая антропология: учебное пособие / Л. Э. Панкратова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. 123 с.

46. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.].* Москва: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

47. *Педагогическая антропология: учебное пособие / под ред. Б. М. Бим-Бада.* Москва: Изд-во Ун-та Рос акад. образования, 1998. 576 с.

48. *Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Б. М. Бим-Бада.* Москва: Изд-во Ун-та Рос акад. образования, 2001. 125 с.

49. *Петрунина Т. А.* Антропологические основания педагогики как методологическая проблема / Т. А. Петрунина // Известия Уральского государственного университета. 2003. № 27. С. 126–128.

50. *Понятие судьбы в контексте разных культур: сборник научных статей / отв. ред. Н. Д. Арутюнова.* Москва: Наука, 1994. 320 с.

51. *Попов М. Ю.* Социализация поколений в современной России: зарождающийся опыт и социальная реальность / М. Ю. Попов // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 6. С. 172–183.

52. *Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / сост. Л. В. Куликов.* Санкт-Петербург: Питер, 2000. 480 с.

53. *Психология судьбы: сборник статей.* Екатеринбург: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 1994. 245 с.

54. *Пую Ю. В.* Социально-философские основания антропологии манипулирования: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / Ю. В. Пую. Санкт-Петербург, 2010. 22 с.

55. *Скворцов Н. Г.* Еще раз к вопросу о предметной области социально-культурной антропологии / Н. Г. Скворцов // *Miscellanea humanitaria philosophiae: очерки по философии и культуре* / Санкт-Петербургское философское общество. Санкт-Петербург, 2001. Вып. 5. С. 198–204.

56. *Слободчиков В. И.* Деятельность как антропологическая категория / В. И. Слободчиков // *Вопросы философии*. 2001. № 3. С. 48–51.

57. *Слободчиков В. И.* Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 37–49.

58. *Слободчиков В. И.* Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. М. Исаев. Москва: Школьная пресса, 2002. 365 с.

59. *Смирнов С. А.* Интегративная антропология социальных практик / С. А. Смирнов // *Социальная политика: история и современность: сборник статей* / под ред. К. Уиллиамса, Р. Хьюма, М. Ю. Малышева. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. пед. ун-та, 2005. С. 464–470.

60. *Смирнов С. А.* Современная антропология / С. А. Смирнов // *Человек*. 2004. № 1. С. 50–52.

61. *Современная западная философия: словарь* / сост. В. С. Малахов. Москва: ТОН-ОСТОЖЬЕ, 1991. 544 с.

62. *Современный философский словарь* / под ред. В. Е. Кемерова. Москва: Одиссей, 1996. 640 с.

63. *Соловьев Г. Е.* Антропологическая подготовка педагога / Г. Е. Соловьев. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. пед. ун-та, 2001. 235 с.

64. *Соловьев Г. Е.* Биографический метод в деятельности социального педагога и социального работника / Г. Е. Соловьев. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. пед. ун-та, 2002. 135 с.

65. *Соловьев Г. Е.* Личность. Биография. Судьба / Г. Е. Соловьев. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. пед. ун-та, 2002. 156 с.

66. *Соловьев Г. Е.* Судьба человека как антропологическая проблема: очерки по педагогической антропологии / Г. Е. Соловьев. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. пед. ун-та, 2003. 145 с.

67. *Социальная педагогика: курс лекций* / под ред. М. А. Галагузовой. Москва: ВЛАДОС, 2000. 416 с.

68. *Туголуков Л. В.* Антропология социального управления и власть: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / Л. В. Туголуков. Санкт-Петербург, 2006. 22 с.

69. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1990. Т. 5. 528 с.
70. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. В. С. Фролова. Москва: Одиссей, 1996. 760 с.
71. *Фирсов М. В.* Философия социальной работы: учебное пособие / М. В. Фирсов, И. В. Наместникова, Е. Г. Студенова. Москва: КНОРУС, 2012. 256 с.
72. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме [Электронный ресурс] / М. Хайдеггер. Режим доступа: <http://philosophy2.ru/library/heideg/humanism.html>.
73. *Хоружий С. С.* Синергийная антропология как звено традиции русской мысли [Электронный ресурс] / С. С. Хоружий. Режим доступа: http://synergia-isa.ru/lib/download/lib/R6_Pekin.doc.
74. *Шаронов В. В.* Основы социальной антропологии / В. В. Шаронов. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 195 с.
75. *Шмерлина И. А.* Отношение россиян к смертной казни / И. А. Шмерлина // Человек. 2006. № 5. С. 68–71.
76. *Щуркова Н. Е.* Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова; Педагогическое общество России. Москва, 1998. 48 с.
77. *Эльконин Д. Б.* Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. Москва: Тривола, 1994. 168 с.
78. *Эльконин Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин. Москва: Академия, 2007. 384 с.
79. *Этология в психиатрии* / А. Н. Корнетов [и др.]. Киев: Здоровье, 1990. 217 с.
80. *Юдин Б. Г.* Сотворение трансчеловека / Б. Г. Юдин // Вестник Российской академии наук. Москва: Наука, 2007. Т. 77, № 6. С. 520–527.
81. *Ярская-Смирнова Е. Р.* Социальная антропология: учебное пособие для вузов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 412 с.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические проблемы социальной антропологии	6
1.1. Теоретические основания генезиса образа человека в истории мировой мысли	6
1.2. Развитие социальной антропологии: основные теоретические подходы и школы	14
Глава 2. Основные направления социальной антропологии	22
2.1. Педагогическая антропология: истоки становления, развитие, понятийный аппарат	22
2.2. Медицинская антропология: проблемы антропологии здоровья	42
2.3. Антропология повседневности: истоки, проблемы, направления	48
Глава 3. Предметное поле социальной антропологии	60
3.1. Основные категории и понятия социальной антропологии	60
3.2. Принцип гуманизма и его антропологическое содержание	86
3.3. Понятия судьбы, жизненного пути личности, биографии. Их эвристическое значение для социальной антропологии	96
3.4. Культура как антропологический феномен	106
Заключение	118
Библиографический список	122