

Н. К. Чапаев, О. Б. Акимова
N. K. Chapaev, O. B. Akimova
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
chapaev-n-k@yandex.ru, akimova_olga_bor@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
КАК ПОНЯТИЯ И ЯВЛЕНИЯ

FROM THE HISTORY OF THE FORMATION OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY
AS A CONCEPT AND PHENOMENON

Аннотация. В статье предпринята попытка осмысления процесса исторического восхождения педагогической антропологии как важнейшего элемента в системе наук о человеке.

Abstract. The article attempts to understand the process of historical ascent of pedagogical anthropology as the most important element in the system of human Sciences.

Ключевые слова: антропология, педагогическая антропология, предмет воспитания, человеческое становление, тотальная технократизация, эволюционная педагогика.

Keywords: anthropology, pedagogical anthropology, subject of education, human formation, total technocratization, evolutionary pedagogy.

В настоящее время, наверное, как никогда становится актуальной проблема постижения смысла гениальной формулы К.Д. Ушинского «человек как предмет воспитания». В условиях тотальной технократизации и цифровизации особенно важен поиск эвристических оснований педагогики, высшей целью и предметом которой бы стал человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений, всей совокупностью онтогенетических и филогенетических характеристик. И здесь нам не обойтись без педагогической антропологии – «педагогики в обширнейшем смысле слова» (К.Д. Ушинский), охватывающей все дисциплины, «имеющие касательства к человеку» [25].

Итак, вначале о понятиях. Всякое понятие имеет свою историю, в ходе которой оно претерпевает ряд изменений. Не составляет исключения и наша категория. Аристотель, который и ввел понятие *антропология* в научный обиход, подразумевал под ней собрание знаний о духовной стороне человеческого существа. Напротив, в средние века она ассоциировалась с представлениями о физическом строении человеческого тела. Но вот наступил XVIII в., и французские энциклопедисты под антропологией стали подразумевать всю совокупность знаний о человеке – о его духовных и физических качествах.

Не трудно догадаться, что антропология (человекознание, человековедение) весьма близкая родственница педагогики – науки о воспитании человека. Настолько близкая, что некоторые исследователи вполне правомерным считают замену понятия «педагогика» понятиями «андрагогика» и «антропогика». Неясно лишь: антропология поглощает педагогику или же педагогика – антропологию. Но как бы то ни было, сегодня все больше дает о себе знать именно *педагогическая* антропология. Уже организуются кафедры с одноименным названием, но до сих пор даже работники таких кафедр не могут достаточно внятно ответить на вопрос: что же такое все-таки педагогическая антропология?

Выходит, мы столкнулись с нелегкой задачей. Попытаемся ее решить, не претендуя при этом на абсолютность наших высказываний. Сложность вопроса заставляет нас обратиться к авторитетам. Таковым в данном случае мы считаем, прежде всего, И. Канта, потому что он, будучи величайшим исследователем человеческого разума, рассудка и воли (нравственности), одновременно глубоко задумывался над проблемами воспитания человека. И не только задумывался. Одно время читал курс педагогики и составил интересные тексты лекций к нему, изданные на русском языке в 1896 и 1980 гг. [8; 24]. В предисловии своей «Антропологии» Кант писал, что все успехи в культуре, которые являются школой для человека, имеют своей целью применять к

жизни приобретенные познания и навыки. Но самый главный предмет в мире, к которому эти познания могут быть применены, это человек, ибо он для себя своя последняя цель. В виду этого понятие «мироведение» особенно применимо к познанию человека в его родовых признаках, как существа, обитающего на земле и одаренного разумом, хотя он и представляет из себя только часть всех земных созданий» [8, с. 1]. Канту удалось вычленить педагогическую составляющую понятия «антропология». Он различал физиологическую антропологию – исследование того, что делает из человека природа, и антропологию прагматическую – исследование того, *что делает или может сделать человек сам из себя*. По меткому замечанию одного из немецких исследователей, Кант видел в антропологии теорию не только человеческого бытия, но и человеческого *становления*.

Именно человеческое становление, по сути, является важнейшей целью воспитания, предметом педагогики как науки и как вида человеческой деятельности. Таким образом, педагогическая антропология – *это наука о становлении человека*. Но возможна ли такая дисциплина вне знаний физиологической, психологической, социальной и других характеристик, раскрывающих сущность человека? Разумеется, нет! Поэтому педагогическая антропология, имея в качестве своего предмета становление человека, имплицитно включает в себя всю совокупность знаний о человеке, аккумулирующего в себе *все основные закономерности материального мира* (Б.Г. Ананьев) Мы бы от себя добавили: не только материального, видимого мира, но и мира духовного, нематериального. При этом речь идет о действенных знаниях, знаниях-инструментах. Ибо они должны служить в качестве эвристических «поводырей» при определении, формулировке *и реализации целей, принципов содержания, методов, средств и форм образовательной деятельности*. Перефразируя известное положение Маркса, отметим здесь: *педагогическая антропология не только объясняет человека, но и изменяет его*. То есть педагогической антропологии, как и педагогике в целом, внутренне свойственно развивающее начало. Итак, мы определились в своем видении педагогической антропологии. Оно, скорее всего, гипотетическое. Вполне возможны другие подходы, позиции. В то же время есть основания видеть в нашем определении один из возможных и вполне приемлемых взглядов на исследуемое явление [5].

Зачатки педагогической антропологии закладывались в глубокой древности. Уже на уровне патриархата существовала половозрастная дифференциация детей и подростков. В семье они делились по возрастному признаку: а) новорожденные (грудные) дети; б) дети без дела («игроки»); в) работающие дети; г) зрелые дети (могущие вступать в брак). В античную эпоху появляются первые попытки научного обоснования возрастных периодизаций, соответствующих «природе человека» (Аристотель). С опорой на имеющиеся в то время представления о человеческой сущности им выдвигается идея всестороннего гармонического развития человека. Целостное видение человека позволило ему сформулировать принцип единства физического, нравственного и умственного воспитания [7]. К этим же временам относится формирование индивидуального подхода к воспитанию человека. «Благоразумный наставник прежде всего должен узнать свойства ума и характера поручаемого ему ученика», – писал Марк Фабий Квинтилиан – крупнейший педагог Древнего Рима [11, с. 44]. Он, возможно, первым в истории мировой педагогической мысли разрабатывал психолого-педагогические основы воспитания детей, методы распознавания их способностей. Античность произвела на свет и такой важный антрополого-педагогический принцип, как природосообразность воспитания. Отцом его является философ Демокрит, провозгласивший: *природа и воспитание подобны – воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу* [7].

Велик вклад в разработку педагогической антропологии Я. А. Коменского [12; 13]. Им был сотворен философско-педагогический образ человека, основанный на *антропософской* идее: микрокосм-человек есть подобие и отражение макрокосмоса-

Вселенной. Человек – совершеннейшее творение природы, ее неотъемлемая часть, поэтому воспитание должно строиться в соответствии с законами природы. И природу, и человека Коменский наделял самодеятельной и самодвижущей силой. Коменский *очеловечил* педагогику. Ему принадлежит крылатое изречение: «Школа – мастерская гуманности». Все свои важнейшие положения он строил на знаниях сущности человека как природного и духовного феномена.

Коменский обосновал необходимость обучения и воспитания как важнейших инструментов социального наследования: «Без них человек не состоится: всем рожденным людьми, безусловно, необходимо воспитание для того, чтобы они были людьми, а не дикими животными, не бессмысленными зверями» [12, с. 88]. Воспитание – потребность человеческого рода, потребность каждого человеческого индивида. Подход Коменского к образованию как к фундаментальной потребности человека в известной мере согласуется с точкой зрения, согласно которой образование «является имманентным моментом абсолютного и обладает своей бесконечной ценностью» [4, с. 233]. И в случае с Коменским, и в случае с Гегелем воспитание приобретает тотальную действенную антропоцентрическую родовую направленность. Из чего, в свою очередь, можно сделать вывод: педагогика должна взять бремя ответственности за филогенетическое развитие человека. Наряду с этим родоначальник педагогики, разумеется, понимал, что природа наделяет людей не только общими, родовыми, признаками, но и индивидуальными особенностями. А это означает, что не следует забывать об онтогенетическом, индивидуальном развитии ребенка. Но для этого необходимо признать наличие серьезных отличий между детьми. Я.А. Коменский выводит шесть типов учеников: 1) с острым умом, стремящиеся к знанию, и податливые; 2) обладающие острым умом, но медлительные; 3) с острым умом и стремящиеся к знанию, но необузданные и упрямые; 4) послушные и любознательные при обучении, но медлительные и вялые; 5) тупые и, сверх того, равнодушные и вялые; 6) тупые, с извращенной и злобной натурой [12, с. 105–106]. Ни один из названных типов не считается у Коменского безнадежным. Безграничную веру в человека он черпает из трех источников: природы, Бога и воспитания, рассматривая их через призму *полезности* для человека. Бог, природа лишь закладывают семена знания, нравственности и благочестия, но они не дают самого знания, добродетели и благочестия. Это приобретается с помощью молитвы, учения, деятельности. Все они нужны человеку (Бог, природа, воспитание), но каждый из них, выражаясь современным языком, выполняет свою функцию.

Значительна роль в становлении педагогической антропологии Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Его не без оснований французский этнолог, этнограф и философ Клод Леви-Строс называет «отцом антропологии». Согласно ему, Руссо был не только предтечей антропологии, но и ее основоположником. Во-первых, он дал ей практическую основу, поставив проблему взаимоотношений между природой и цивилизацией; во-вторых, он дал ей теоретическое обоснование, замечательно ясно и лаконично указав на самостоятельные задачи антропологии, отличные от задач истории и этики [14]. Исходным пунктом педагогической концепции Руссо [22] выступала идея естественного воспитания, осуществляемого сообразно с гармоничной природой ребенка. По мнению Руссо, каждое новорожденное человеческое существо – доброе, прекрасное, одаренное. И задача воспитателя сводится к тому, чтобы это прекрасное природное совершенство не только не потускнело, но и засверкало новыми красками. Воспитание такое сложное и ответственное дело, что один человек должен воспитывать (и обучать) только одного человека. Факторами воспитания являются природа, окружающие люди и вещи (или внешние обстоятельства). Главное естественное право человека – свобода, считает Руссо. Поэтому и воспитание должно быть свободным. Свободное воспитание, следуя за природой ребенка, должно помочь ей устранить всякое вредное влияние на него, всякое насилие над его личностью. Руссо тем самым приходит к мысли о необходимости уважения личности ребенка, что несовместимо с палочной дисциплиной. Близок к раз-

мышлениям Руссо Ф.-В. А. Дистервег (1790-1866), также считавший необходимым следование воспитания за процессами естественного развития человека, учитывавшего бы его возрастные и индивидуальные особенности и провозгласившего психологию *основы* науки о воспитании [6]. У И.-Г. Песталоцци более радикальное отношение к природным заданностям человека. Он считал, что если усилия, делаемые природой для развития человеческих сил, оставить без помощи, они медленно освобождают людей от чувственно-животных свойств [21].

Выдающуюся роль в сооружении грандиозного здания педагогической антропологии сыграли отечественные педагоги. Особое место среди них занимают П. Ф. Каптерев (1849–1922), В. П. Вахтеров (1853–1924), П. Ф. Лесгафт (1837–1909), А. П. Нечаев (1875–1934), В. М. Бехтерев (1857–1927). Читатель легко заметит отсутствие в списке имени гениального русского педагога, основоположника педагогической антропологии Константина Дмитриевича Ушинского (1823–1870). Это объясняется, прежде всех, тем обстоятельствами, что антропологическое учение его довольно глубоко и широко проанализировано. Это, во-первых. Во-вторых. Необходим минимум размер специальной статьи, чтобы хотя бы в общих чертах охватить содержание его грандиозного труда «Человек как предмет воспитания...» или хотя бы некоторые положения его.

Следует отметить, что русской педагогической мысли в целом присущ целостный взгляд на предмет воспитания. Русские педагоги никогда не превращали науку о воспитании в набор технических рецептов. Педагогика для них – это система различных знаний о человеке, закономерностях его становления и развития. В немалой степени этому способствовали энциклопедическая образованность многих из них, высочайший профессионализм в человековедческих областях – психологии, физиологии, медицине. Например, В. М. Бехтерев – крупнейшим невропатолог и психиатр, П. Ф. Лесгафт – доктор медицины и доктор хирургии. Такого рода познания, соответствующий опыт, конечно же, содействовали углублению и расширению педагогических знаний, повышению их эффективности. Петр Федорович Каптерев – автор первого труда по детской и педагогической психологии в России [10]. Само понятие «педагогическая психология» было введено в педагогический обиход П. Ф. Каптеревым. Исходным пунктом всей его педагогики являлось понимание антропологии как важнейшей основы педагогической науки и практики. Как верно замечает Р.С. Лунёв, мировоззрение П. Ф. Каптерева развивалось на единой антропологической основе в самом важном и непоколебимом его убеждении о необходимости полного раскрепощения личности человека в условиях рационально организованного общественного воспитания [17]. Эту идею он пронес через всю свою жизнь. Не изменил своим убеждениям и после революции 1917 г., когда многие поступали наоборот. В 1921 г. в статье «Педагогика и политика» он вновь провозгласил принцип зависимости педагогики от законов человеческой природы и независимости от идеологической конъюнктуры [9]. При этом Каптерев прекрасно осознавал диалектику человеческого становления – понимал важность социокультурного, в том числе педагогического влияния на развитие человека. Процесс человеческого становления, считал он, должен включать в себя социокультурный фактор, поэтому воспитание определяется им как влияние культуры на изменение человеческой природы. Педагогический процесс одновременно и свободен, и необходим. Свободен потому, что он опирается на естественные задатки, заложенные в человеке. Необходим потому, что эти задатки развиваются под влиянием социокультурных и воспитательных воздействий. Тем самым правомерно заключить: педагогический процесс, по Каптереву, содержит в себе два взаимодополняющих аспекта: систематическую помощь саморазвитию организма и всестороннее усовершенствование человека.

В основе педагогической антропологии Василия Порфирьевича Вахтерова лежит его оригинальная эволюционная теория развития. В его рамках он обосновал широкое толкование развития человека: «и как развитие индивидуума, и как биологическое раз-

витие рода, и как исторический процесс, причем главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника» [3, с. 31]. «Эволюционная» педагогика В. П. Вахтерова строится на доскональном знании человеческой природы, возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. В вышеназванной книге он набрасывает подходы к разработке типологии по преобладающим склонностям, предпринимает попытку показа логики изменений склонностей под влиянием воспитания.

Велико значение в разработке педагогической антропологии Петра Францевича Лесгафта [16]. Как педагог, он в большей степени известен своей оригинальной системой физического воспитания. «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста» (1888–1901) по сей день не потеряло своего научно-прикладного значения. Помимо этого, широкую известность приобрел его труд «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1885–1890), который и сегодня вполне может быть настольной книгой для вдумчивого родителя. Научное долголетие названных выдающихся работ П. Ф. Лесгафта зиждется на *естественнонаучном подходе к воспитанию личности*, что требовало ее всестороннего изучения. Он считал в принципе невысказанным воспитание без *изучения и понимания общих истин, лежащих в основе постройки и отправления молодого организма*.

Основательное знание анатомо-физиологических и психолого-педагогических характеристик человека позволило П. Ф. Лесгафту предложить своеобразную таксономию типов детей: нормальный, лицемерный, честолюбивый, добродушный, забитый-мягкий, забитый-злостный, угнетенный [15]. Каждый тип получает подробное описание. По сути, мы имеем дело с психофизиологическим анализом душевного состояния и поведения ребенка. Например, ведущими признаками лицемерного типа являются: ложь во всех ее видоизменениях, непривычка рассуждать, способность улавливать внешнюю сторону предметов и явлений, хвастовство, хитрость, отсутствие каких-либо глубоких чувствований и понятий о правде. Действия преимущественно опытно-рефлекторные (инстинктивные) и имитационные, направленные исключительно на удовлетворение минутного требования и достижение всего того, что на основании опыта оказывается выгодным в отношении животных его потребностей. Но это описание пронизано педагогическим смыслом, а именно: педагог без такого всестороннего и углубленного знания человеческих особенностей не способен достигать своих сугубо педагогических целей. Иначе говоря, антропологические представления должны стать необходимой составляющей педагогического знания, что вызывает потребность в создании соответствующей научной отрасли – педагогической антропологии.

Немало в этом направлении было сделано А. П. Нечаевым – крупнейшим специалистом по детской психологии и экспериментальной педагогике конца XIX – начала XX в. По его инициативе и под его руководством в 1901 г. была организована первая в России Лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В рамках этой Лаборатории в 1904 г. открылись педагогические курсы, на которых слушателей готовили к всестороннему исследованию ребенка при помощи экспериментальных методов, применяемых в психологии, биологии и других человековедческих и естественнонаучных дисциплинах.

Значителен вклад в создание педагогической антропологии основоположника отечественной невропатологии и психиатрии Владимира Михайловича Бехтерева. Человек широчайшего дарования, неумной работоспособности и энергии, он оставил весьма заметный след и в педагогике. В его монографиях «Личность и условия ее развития и здоровья» (1905), «Вопросы воспитания в возрасте первого детства» (1909), «Вопросы общественного воспитания» (1910), «О социально-трудовом воспитании» (1917) и др. представлен огромный материал по различным вопросам педагогической антропологии: от медико-педагогических до нравственно-эстетических. В. М. Бехтерев активно участвовал в работе журнала «Медико-педагогический вестник», придерживавшегося позиции превращения педагогики в точную экспериментальную науку, ос-

новой своей имеющую достижения естественных наук и их методы и в первую очередь медицины. Выдвигалась новаторская идея создания *медицинской* педагогики [2; 19].

Много внимания уделял В. М. Бехтерев половому воспитанию. Он пытался ответить на вопрос, который и сегодня весьма актуален: каковы пределы, в которых сексуальные проявления ребенка естественны и допустимы? Определяя любовь как «половую привязанность», он тем самым не отрицал роли человеческой биологии и физиологии в любви. Однако считал возможным воспитательное (медико-педагогическое) воздействие, обеспечивающее здоровое половое поведение подростка. Большое место здесь отводилось социально-трудовому воспитанию.

В. М. Бехтерев заложил основы педагогики раннего возраста, впервые в истории науки дал общую фактологическую картину поведения ребенка раннего возраста. На антропологической основе он строил и свою методику воспитания, в частности свой *метод педагогического внушения*. Раскрывая психофизиологическую природу внушения, он обосновывал необходимость его применения в процессе воспитания и обучения.

В. М. Бехтерев – организатор антропологической науки. Под его непосредственным руководством в 1907 г. был создан Психоневрологический институт. Основное направление работы – комплексное изучение человека в целях дальнейшего развития медицины, педагогики и криминологии. При этом институте был открыт специальный (Педагогический) институт, основным принципом которого стало «изучение психики и воспитание, воспитание и изучение психики». Цель института – изучение человека со дня рождения, чтобы соответствующим образом влиять на воспитание.

Подводя итоги, отметим, что антропологическая традиция получила свое дальнейшее развитие в отечественной педагогике XX в. Однако проблема антропологических поисков в XX в. – весьма сложная и требует специального исследования. В частности, это касается *педологии*. Сегодня, в эпоху переоценки ценностей происходит переосмысление этого педагогического направления. Как при этом нередко бывает, встречаются и перехлесты в сторону неумеренного восхваления ранее «обиженного» педагогического подхода. Думается, что ни отрицание педологии, ни излишние чувства любви в ее адрес не смогут внести какую-то ясность в существо решения проблемы. Необходим трезвый анализ. А для этого нужно время. В данном случае мы его не имеем. Поэтому ограничимся лишь краткими суждениями.

В первую очередь выясним, что же такое *педология*? Вот как определяют ее сами педологи: «Педология рассматривается как социальная наука, изучающая возрастные закономерности развития детей и подростков в конкретной классовой среде» («Педология». 1932. № 1–2, С. 9). Приблизительно такое же определение педологии дается в программе по педологии для педвузов: «Педология есть наука, изучающая возрастные закономерности развития ребенка и подростка в данной социальной и исторической среде и оформляющая свои выводы под углом зрения социальной практики» («Педология». 1931. № 4, С. 96–100).

Очевидна антропологическая направленность педологии, ее интерес к исследованию человека. Однако на практике все это порой оборачивалось умалением роли воспитания в социальном становлении человека. Нередко на действиях педологов сказывалось влияние наследственной обреченности, неизменности наследственных качеств. Это выливалось в фетишизацию принципа индивидуального подхода, он превращался в инструмент сегрегации, неоправданного разделения детей по якобы генетическим признакам. «Дурная» наследственность предопределяла судьбу человека. В сущности, мы имеем дело с фактом получения обратного эффекта от абсолютизации того или иного средства. Но нельзя забывать и то, что именно педологами в России первой половины XX в. были продолжены традиции русской педагогической антропологии, предметом которой является человек во всем многообразии своих проявлений, в том числе в части наследственно-генетических характеристик.

В современный период особую ценность приобретают труды Б. Г. Ананьева –

одного из основателей современной науки о человеке [см. напр. :1]. В педагогике привлекают внимание работы Ю.И. Салова и Ю.С. Тюнникова; В.Н. Максаковой [23; 18]. Наибольший интерес вызывает фундаментальная «Педагогическая антропология» Б.М. Бим-Бада, венчающая длинный путь становления педагогической антропологии [20].

Список литературы

1. *Ананьев, Б. А.* О проблемах современного человекознания / Б. А. Ананьев. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 272 с. Текст: непосредственный.
2. *Бехтерев, В. М.* Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. Москва: НАУКА, 1994. 400 с. Текст: непосредственный.
3. *Вахтеров, В. П.* Основы новой педагогики. Т. 1 / В. П. Вахтеров. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1916. 592 с. Текст: непосредственный.
4. *Гегель, Г. Ф.* Философия права / Г. Ф. Гегель Москва: Мысль, 1990. 524 с. Текст: непосредственный.
5. *Грэхем, Л. Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л. Р. Грэхем Москва: Политиздат, 1991. 480 с. Текст: непосредственный
6. *Дистервег, Ф. А.* Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; сост. и вступ. ст. В. А. Ротенберга. - Москва: Учпедгиз, 1956. 374 с. Текст: непосредственный
7. *История педагогики: учебник* / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаява. Москва: Просвещение, 1982. 447 с. Текст: непосредственный
8. *Кант, И.* Антропология / Имманиул Кант. URL: http://www.odinblago.ru/kant_antropologia. Текст электронный.
9. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. Москва, 1982. 704с. Текст: непосредственный.
10. *Каптерев, П. Ф.* Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. изд. 3-е, перераб. и доп. Санкт-Петербург: Земля, 1914. 495 с. Текст: непосредственный.
11. *Квинтилиан, М. Ф.* О воспитании оратора / М. Ф. Квинтилиан. Текст: непосредственный // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Москва: Просвещение, 1981. С. 39–45.
12. *Коменский, Я. А.* Великая дидактика / Я. Амос Коменский. Текст: непосредственный // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Москва: Просвещение, 1981. С. 80–162.
13. *Коменский, Я. А.* Избранные сочинения: в 2 томах / Я. А. Коменский. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 655 с. Текст непосредственный.
14. *Леви-Стросс, К.* Руссо – отец антропологии / Клод Леви-Стосс. URL: <http://www.uic.unn.ru:8103/pustyn/lib/rusanthrop.ru.html>. Текст электронный.
15. *Лесгафт, П. Ф.* Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт; послесл. Е. С. Буха. Москва: Педагогика 1991. 174 с. Текст: непосредственный.
16. *Лесгафт, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт; вступ. ст. И.Н. Решетень; АПН СССР. Москва: Педагогика, 1988. 398 с. Текст: непосредственный.
17. *Лунёв, Р. С.* П. Ф. Каптерев о сущности педагогического процесса / Р. С. Лунёв. Текст: непосредственный // Вестник Новгородского государственного университета. 2008. № 48. С. 31–33.
18. *Максакова, В. Н.* Педагогическая антропология: учебное пособие / В. Н. Максакова. Москва: Академия, 2001. 2008 с. Текст: непосредственный.
19. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов. Конец XIX – начало XX вв.* / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Б. К. Тебиева. Москва: Педагогика, 1991. 446 с. Текст: непосредственный.
20. *Педагогическая антропология: учебное пособие* / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. Москва: Изд-во Рос. акад. образования, 1998. 576 с. Текст: непосредственный.
21. *Песталоцци, И. Г.* Избранные педагогические сочинения: в 2 томах / И. Г. Песталоцци. Москва: Педагогика, 1981. Текст: непосредственный.
22. *Руссо, Ж. Ж.* Педагогические сочинения: в 2 томах / Ж. Ж. Руссо; сост. А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика. 1981. Т. 1. 656 с. Текст: непосредственный.
23. *Салов, Ю. И.* Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнников. Москва: ВЛАДДОС-ПРЕСС, 2003. 254 с. Текст: непосредственный.
24. *Семенов, В. Д.* Педагогический процесс: Социально-педагогический аспект / В. Д. Семенов. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 125 с. Текст: непосредственный.
25. *Ушинский, К. Д.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / Константин Ушинский. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 576 с. Текст: непосредственный.