

Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНФОРМАТИКИ И РАДИОЭЛЕКТРОНИКИ

Факультет компьютерных систем и сетей

Кафедра инженерной психологии и эргономики

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

по курсу

«Педагогика и психология высшего образования»

на тему

«Педагогика в системе антропологических наук»

Выполнила:

магистрант группы 355841
А.В. Деркач

Проверила:

д.п.н., профессор каф. ИПиЭ
Т.В. Казак

Минск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 РЕФЕРАТ	4
1.1 Определение педагогической антропологии и этапы развития	4
1.2 Цели и задачи педагогической антропологии.....	15
1.3 Человек как предмет педагогической антропологии	19
1.4 Современные исследования в области педагогической антропологии.	20
2 МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ.....	26
2.1 Организация начала занятия	26
2.2 Проверка выполнения домашнего задания	27
2.3 Подготовка к основному этапу занятия.....	28
2.4 Усвоение новых знаний и способов действий	29
2.5 Первичная проверка понимания.....	30
2.6 Закрепление знаний и способов действий.....	31
2.7 Обобщение и систематизация знаний.....	32
2.8 Контроль и самопроверка знаний.....	33
2.9 Подведение итогов занятий.....	34
2.10 Рефлексия.....	35
2.11 Информация о домашнем задании	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	36
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	37

ВВЕДЕНИЕ

Изучение педагогики в контексте антропологических наук представляет собой важную область научных исследований, позволяющую понять взаимосвязь между образованием и человеческой природой. Педагогика в системе антропологических наук рассматривает образование как специфическую форму социализации и развития личности, учитывая ее индивидуальные особенности и потребности.

Целью данной контрольной работы является изучение влияния антропологических наук на развитие современной педагогики, а также выявление основных принципов и методов, используемых в образовательном процессе для формирования гармонично развитой личности.

Задачи исследования включают в себя:

1. Анализ основных концепций антропологических наук и их влияние на развитие педагогической мысли.
2. Выявление психологических и социологических аспектов, оказывающих влияние на образовательный процесс.
3. Исследование методов и технологий обучения, способствующих формированию гармонично развитой личности.

Объектом исследования является образовательный процесс, а предметом – влияние антропологических наук на современную педагогику и методы обучения. В итоге, изучение педагогики в контексте антропологических наук позволяет раскрыть важные аспекты взаимодействия образования и человеческой природы, способствуя формированию гармонично развитой личности.

1 РЕФЕРАТ

1.1 Определение педагогической антропологии и этапы развития

Педагогическая антропология – это наука, занимающаяся изучением человека в контексте его образовательной деятельности [1]. Эта наука является важным компонентом педагогической теории и практики, поскольку позволяет понять, как формируется личность ученика, какие факторы влияют на его развитие и какие принципы образования следует использовать для достижения оптимальных результатов.

Педагогическая антропология как наука и философская система имеет свои ключевые понятия и принципы, которые определяют ее специфику. Среди них можно выделить:

1. Антропология – это наука, изучающая человека как биологическое и социокультурное существо.
2. Гуманизм – это философское направление, основанное на принципах гуманизации образования и воспитания.
3. Индивидуализация – это принцип ориентации обучения и воспитания на индивидуальные особенности каждого человека.
4. Личностный подход – это метод обучения, который учитывает индивидуальные потребности и интересы учащихся.
5. Социализация – процесс вхождения человека в общество, включающий усвоение его ценностей и норм.
6. Культурология – наука, изучающая культурные особенности и традиции общества.

Педагогическая антропология как наука призвана помочь педагогам и учителям лучше понимать своих учеников и адаптировать образовательный процесс под их потребности. Важно учитывать разнообразие индивидуальных особенностей каждого учащегося, чтобы обеспечить им наилучшие условия для развития и самореализации.

Педагогическая антропология является одной из наиболее важных областей педагогической науки, изучающей человеческую личность и ее развитие в контексте образования. В истории отечественной науки развитие идей педагогической антропологии проходило через несколько этапов, каждый из которых вносил свой вклад в формирование современного понимания этой науки [2].

Педагогическая антропология как определенная научная область стала формироваться в XIX в., что оказалось возможным благодаря обширному наследию философии, которая практически с Античности разрабатывала вопросы сущности человека и его воспитания [3]. Мыслители древности и Средневековья (Конфуций, Сократ, Платон, Аристотель, Августин, Фома Аквинский) обосновывали свое понимание образования, исходя из определенной трактовки природы человека. Аристотелевская философия, в значительной степени откорректировала ограниченность абстрактно-

всеобщего подхода Платона к воспитанию и к воспитательной функции философии. Обобщая огромный фактический материал, осуществляя в целом «реалистический подход», Аристотель апеллирует к разуму как единственному гаранту благостной жизни, жизни мудреца. «Практичный человек» хотя и предпочтительнее в делах повседневных, но его удел – неустойчивость, суэта. Философия призвана доставлять человеку созерцание незамутненной практичностью истины, чистое знание добродетели, которой вполне можно обучить.

Значительный эллинистическо-римский этап развития античной философии дает пример «практического» философствования, когда воспитательная функция философии преобладала над другими. Сознательная переориентация на этические, религиозные проблемы резко повысила воспитательный аспект философского знания, стиля жизни. Философствование было призвано способствовать сохранению «здоровья души», определять индивидуальный стиль поведения, наметить «нравственные идеалы». Философия временами принимала вид прикладной дисциплины, составляя подробнейшие рекомендации относительно того, как следует поступать в той или иной ситуации, давая советы по вопросам дружбы, любви, отношений в семье и т.д. (Цицерон, Сенека).

Воспитательная функция философии в период Средневековья в значительной степени модифицируется, освящается и отчуждается религией. Воспитательный аспект несет черты исповедальности перед Богом или его посредником. Философы и богословы признают воспитательные свойства, исторического хода человеческой жизни, ее соразмерности прошлому, настоящему, будущему, пространственному размещению в мире. Особый смысл приобретает отношение к проблеме смерти и бессмертия.

Западноевропейская философия Нового времени последовательно восприняла воспитательную направленность гуманизма Античности и эпохи Возрождения, утвердив философию в качестве подлинной науки. Методологическая ориентация на материализм сочеталась с воспитательной установкой на изменение человеком природы и самого себя. Сущность индивидуального человека возвышалась до значимости всеобщего принципа, ядро которого составляла разумность.

Природа либо основополагает разум (Бэкон), либо сосуществует с ним на равных правах (Декарт), либо становится все пронизывающей материальной силой, Богом (Спиноза), либо выражением отношения между идеальными субстанциями (Лейбниц). Все эти вариации находились в рамках единой модели индивидуалистического понимания человека, пытались выработать по отношению к ней различные; порой прямо противоположные подходы в методологии. Методологическая функция отражала индивидуальный характер и воспитательные запросы того, кто их рефлексировал. При различии подходов философы Нового времени были едины в стремлении определить научный характер философского знания, сделать его подлинным средством, методом совершенствования

индивидуального и общественного гражданского состояния. Методология становится непосредственным орудием философского воспитания неординарной деятельной личности, тогда как схоластика отработывала средства послушания, служения Богу.

Воспитательная функция философии в этот период позволяет педагогике осознать свою самостоятельность. Не случайно Ф. Бэкон включает педагогику в классификацию наук. Становление педагогики в то же время не обходится без обращения к методологическим установкам нового типа философствования. Так, Ян Коменский (1592-1670), полагая непрерывную цепь обучения человека от школы предродового развития до «школы подготовки к смерти», опирается на материалистический метод – следовать природе человека. Начиная с Коменского, педагогика тяготела к объективному обоснованию педагогических явлений, к поискам их связи с общими законами развития природы и человека. Это тяготение получило наиболее полное выражение в выдвинутом им принципе природосообразности воспитания. В главном труде своей жизни «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» он призывает человечество к спокойствию, миру и сотрудничеству. Будучи глубоко религиозным человеком, Коменский видел в человеке совершенное творение высших сил и природы, представляя его как микрокосм. Душевно-духовный план каждого воспитанника, по его мнению, скрывает в себе огромный природный потенциал таланта и человечности. В течение своей жизни человек набирается мудрости и становится полезным лишь тогда, когда видит свою главную цель – «благополучие, рода человеческого».

Труды Коменского впоследствии стали одним из главных источников педагогической антропологии. Он считал, что до полноты и человечности необходимо быть развитым не отдельным, или немногим, или многим людям, а всем и каждому, рожденному человеком. Школа младенчества, школа детства, школа отрочества, школа зрелости и школа старости как вершины человеческой мудрости являются средствами совершенствования человеческой индивидуальности.

В рассматриваемый период философия формулирует также содержательную цель воспитания: совершенствование индивидуального мышления, познание через многообразный опыт и стремление к свободе, осознание собственной уникальности. Правила рационалистического метода, их моральное преломление обращены к внутреннему становлению индивида, самовоспитанию, изменению «скорее самого себя, чем судьбы», своих желаний, чем «порядка мира». Вместе с тем рационалистический метод принимал в расчет, скорее общее, чем единичное, скорее государство, чем индивидуальность. Двойственность рационализма как в понимании человека, так и в методе его познания требовала радикальной переориентации воспитательной функции философии, и эта переориентация была осуществлена, сенсуализмом. Сенсуалистический метод, развивая антисхоластическую традицию нового времени, обратился к

индивидуальному опыту человека; сделав его чувственное восприятие основой философствования.

В материалистическом сенсуализме воспитательная функция выражает, а противоположность рационализму самодостаточный опыт индивидуального становления, не зависимый ни от чего, кроме как от ощущений внешнего мира, получаемых человеком. Содержательной целью сенсуалистического подхода является обоснование человеческого разума, который не господствует над индивидом в качестве особой силы, но полностью определяется конкретным чувственным опытом. Сенсуализм обратился к исследованию воспитания как особой сферы человеческого опыта, дополнил философское познание педагогическим.

Джон Локк (1632–1704) по праву считается классиком не только философии, но и педагогики. Специальное изучение воспитания, которое свелось к сумме эмпирических рекомендаций и описаний, достаточно рельефно показало ограниченность сенсуалистического метода. В еще большей степени воспитательные возможности философии сенсуализма продемонстрировал солипсизм Дж. Беркли, но радикальной правки воспитательной функции рационализма с позиций сенсуалистического подхода не получилось.

Методологические поиски западноевропейской философии XVII–XVIII вв. подошли в своем развитии, к новому проявлению схоластики. Содержательное богатство воспитательной функции исчезало, ограничиваясь «только мысленными сущностями и божественными предметами», «метафизика стала плоской» (К. Маркс).

Философия французского Просвещения выполнила задачу разрушения метафизической картины человека, одновременно сделав воспитательную функцию основным; ведущим мотивом просветительского гуманизма. В учении о воспитании Жана Жака Руссо (1712–1778) есть глубокое философское обоснование, которое он поставил в определенную связь со своей социальной философией и с этическим фундаментом естественной религии. Он осуществил дальнейшее развитие принципа природосообразности. Если у Коменского природосообразность еще весьма абстрактное соответствие педагогических средств законам духовной жизни человека и общим законам природы, то у Руссо природосообразность воспитания означала помощь свободному и естественному развитию ребенка.

Эммануил Кант (1724–1804), родоначальник немецкой классической философии, уделял много внимания разработке проблем педагогики. Его педагогические идеи теснейшим образом связаны с его философскими воззрениями. Кант исходил из идеи воспитуемости человека. Просвещение выводит человека из его природного существования, делает его моральным существом, приобщает к свободе, обучая пользоваться разумом. Основное назначение образования – приобщение к культуре, моральное воспитание, воспитание социальной дисциплины.

У Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827) с самого начала было сильное стремление к единству педагогических и философских воззрений. Не случайно его учение о воспитании ставили рядом с философией Канта. Песталоцци видел в принципе природосообразности соответствие образования особенностям природы человека, законам ее вечного саморазвития. Однако немецкий философ и педагог П. Наторп считал, что Песталоцци был не только не склонен; но и не подготовлен к тому, чтобы ясно и до конца развить свою философию, облеченную его педагогикой, и у него задача строго научного построения теории воспитания остается нерешенной.

Георг Вильгельм Гегель (1770–1831.), представитель немецкой классической философии, в педагогических воззрениях отстаивал идеал целостного формирования личности в контексте культуры человечества. В работах «Феноменология духа» и «Энциклопедия философских наук» он раскрыл сущность своей образовательной антропологии; в которой неразрывно связано воспитание человеческого рода с развитием и совершенствованием отдельной личности. Человеческое в человеке формирует дух его народа – история, воплощенная в языке, религии, нравах и т.д. Но в этом процессе не последнюю роль играют саморазвитие, самосовершенствование самого воспитуемого. Этот труд, превращающий душу в дух, опираться на чувства радости и красоты бытия.

Вплотную к идее педагогической антропологии подошел немецкий педагог, философ и психолог Иоганн Фридрих Герbart (1776–1841). Он провозгласил необходимость строить педагогическую науку на прочном фундаменте философии (этики) и психологии, доказывая, что если первая дает понимание целей образования, то знание второй является основанием для разработки средств воспитания и обучения.

Антропологическое обоснование педагогике стремился дать немецкий педагог Карл Шмидт (1819–1864). Шмидт знакомился со всеми существовавшими и современными ему психологическими системами, изучал анатомию и физиологию человека. С 1852 г. в его педагогических трудах определенно обозначилось новое направление, призванное создать антропологическую педагогику и поставить ее на высоту строгой науки.

Основанием антропологической педагогики Шмидт называет естественные науки, результаты которых она применяет в воспитании. Так как человек – единственный представитель космоса, являющий собой органическое единство материи и духа и проходящий в своем развитии все ступени животного мира от пресной кающегося до сознательного существа, находящийся в сложных и разнообразных отношениях с другими людьми как в своей семье, так и в обществе в целом, антропологическая педагогика, согласно Шмидту, требует воспитания всего человека как члена всего человечества. Главным принципом антропологической педагогики Шмидта является развитие в индивидуальном, национальном и гуманитарном отношениях, и именно гармоническое развитие всех способностей человека составляет основную задачу воспитания. Подобное гармоническое развитие

возможно только при условии, что воспитательное воздействие качественно и количественно сообразно с потребностями самого воспитуемого. Следовательно, необходимо изучение человека во всех его проявлениях для определения мер воспитательного воздействия.

Пауль Наторп (1854–1924), немецкий философ, рассматривал воспитание как пробуждение духовной самостоятельности воспитанника во взаимопересечении волевых устремлений его и воспитателя, без проявления авторитарности последним. В своей работе «О философии как науке, фундаментальной для педагогики» он обратился к проблеме научного статуса и содержания педагогики. Считал, что педагогика предполагает целостную философию для себя и в то же время создается как наука о человеке, которая может быть обоснована только философски. Наторп писал, что «по нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия».

Другой немецкий философ, Герман Ноль (1879–1960), разделяя идеи «философии жизни» В. Дильтея, выступал за автономию педагогики. С позиций феноменологии обосновывал педагогический процесс; педагогическое общение как средство познания ребенка, подчеркивал важность развития собственно педагогического учения о человеке. Он конкретизировал определение предмета педагогической антропологии. Им, по его мнению, является формирование воспитуемого согласно его возможностям, одаренности, глубинному содержанию личности. Проблема способностей воспитуемого человека выходит на передний план. Но в воспитании способности человека реализуются только с помощью воспитателя, для которого становится важным все знание о человеке, имеющееся в других науках. В результате складывается специфическая педагогическая картина человека. В ее основе – реальное становление индивида под воздействием воспитания, т.е. осуществление воспитания в направлении высших ценностей жизни, поиска призвания человека. Педагог должен воспринимать воспитанника не сегодняшним, а таким, каким он станет через определенное время на основе раскрытия своих задатков и способностей, обязан воспитывать его, исходя из уровня, до которого его следует поднять. По мнению Г. Ноля, понимать человека с позиций сегодняшнего существования – значит ограничить, зафиксировать его в некотором устойчивом состоянии, исключить развитие способностей, не заметить одаренности, отвергнуть позитивную возможность самосовершенствования, перспективы будущего. Это фактически не только закрывает подход к педагогическому пониманию человека, но и кладет конец всякому воспитанию.

Дальнейшее развитие педагогическая антропология получила в разработке немецкого философа Хельмута Плеснера (1892–1985). Он не только определил методологическую основу антропологической педагогики, но и предпринял попытку подвести под эту основу воспитательное содержание. С этой целью он обращается к анализу бытия ребенка и

рассматривает, в частности, детский плач и смех как особые антропологические факторы «открытости» ребенка всему миру.

Наиболее доскональное применение подхода Х. Плеснера к обоснованию проблем воспитания, к содержательному наполнению антропологического принципа было осуществлено после 1945 г. немецким философом и педагогом Отто Фридрихом Больновом (1903–1991) и его учениками.

Идеи Больнова формировались в русле «философии жизни»; в плане согласия и несогласия с нею в решении проблемы человека. В главном, полагает Больнов, «жизнь» является «выходом из антиномии между субъективностью живого и объективностью устойчивых форм», благодаря этому в качестве фундаментальной проблемы определяется «сущность, человеческого существования». Путь решения этой проблемы, считал Больнов, наметил философ-просветитель Фридрих Генрих Якоби (1743–1819). Речь идет о конкретных формах человеческого отношения к жизни: смирении, благоговении, общности, в которых конечность человеческого бытия находит «твердую основу». Эта тематика определила своеобразие философско-антропологических исследований Больнова, начиная с работы «Сущность настроений» (1941) и кончая последним изданием «антропологической педагогики» (1983).

Основополагающими принципами антропологической концепции Больнова стали плеснеровский принцип «неизмеримости» человеческого бытия и принцип, определяющий значимость социальных отношений – «целое предшествует части». Больнов находит точки соприкосновения немецкой «философии жизни» с немецким экзистенциализмом в оригинальной постановке воспитательных проблем. Глубинное родство двух линий философствования было обнаружено в разработке вопросов специфической сферы жизнедеятельности – воспитания. Многие дела Больнову работа по подготовке к изданию девятого тома собрания сочинений В. Дильтея, посвященного проблемам педагогики (1934). Однако попытка преодолеть релятивизм философии жизни привела его к радикально противоположному понятию «экзистенции». «Экзистенция, согласно Больнову, всегда означает «последний», «глубинный», «абсолютный» уровень человека, который выражается в крайних, острейших формах опыта личности. В отличие от традиционных форм экзистенциализма Больнов утверждает, что истинная экзистенция открывается не в одиночестве «Я», но только во встрече с другим, с «Ты».

Философская антропология перебирает эмпирически данные ситуации человеческой жизни (радость, печаль, страх, вдохновение, труд, совесть, различные типы общения и познания и т.д.) и воспринимает их как достоверные, точные, истинные свидетельства некой новой, уникальной, неизвестной нам целостности, которая проявляется только через человеческую жизнь. Антропологическое познание касается только отдельных человеческих стремлений, настроений, жизненных ситуаций.

Проблема воспитания у Больнова превращается в основополагающую проблему экзистенциальной философии. Тема книги «Экзистенциальная философия и педагогика» (1959) непосредственно открыта возможности для нового концептуального подхода к воспитанию. Экзистенциальные феномены рассматривались через призму воспитания и благодаря воспитанию получали свое истинное звучание. Больнов усомнился в плодотворности для педагогики принципа устойчивости жизненного пути человека и столь же устойчивых способов воспитательной работы с ним. Впервые была поднята проблема неустойчивых форм человеческого бытия и их воспитательных возможностей: Так взаимосвязь «позитивного экзистенциализма» Больнова и педагогики открыла новую грань в педагогике, показала экзистенциальный уровень воспитательного процесса.

Анализ отдельных проявлений неустойчивых форм воспитания, таких, как кризис, увещание, совет, встреча, риск, неудача и т.д., демонстрирует собственно проблематику антропологической педагогики Больнова. Одна из важнейших неустойчивых форм, имеющая особое значение для воспитания, – это кризис. Кризис нарушает привычный стиль жизни, приносит неожиданные повороты в ее плавный ход. Кризис – удел человеческого бытия, в котором открываются новые горизонты для личности; хотя в результате кризиса часто обнаруживается и не очень привлекательная сторона конкретной человеческой жизни, но только благодаря этому совершается в дальнейшем очищение и обновление жизни человека. Так что кризис, в известном смысле, выступает сущностным, неотъемлемым качеством человека и обнаруживает тем самым свою устойчивость и постоянство в структуре бытия. Кризис личности несет на себе и педагогическую функцию. Воспитатель должен осознавать обновляющую силу кризиса, должен пытаться осуществить помощь в восприятии учеником кризиса и в преодолении его, но, ни в коем случае не использовать силу кризиса воспитанника в своих собственных целях. Задача педагогического воздействия сводится к тому, чтобы показать воспитаннику перспективы обновления, выход к «новому началу и к новой основательности жизни».

Способность человека критически взглянуть на себя также открывается в процессе кризиса. Критическая позиция непосредственно вытекает из желания выйти обновленным из кризисной ситуации. Поэтому критика, согласно Больнову, является внутренней, сущностной чертой индивидуальности, стимулирующей переход от несовершенства к зрелости. Педагогика, таким образом, приобретает характер движения к «первоначальным силам» человека.

Теоретически и практически в XX в. вопросы педагогической антропологии разрабатывала итальянский педагог и врач Мария Монтессори (1870–1952). Высказывания Монтессори, касающиеся проблем антропологии, встречаются во многих ее произведениях, но только «Антропология» целиком посвящена этому вопросу. Согласно ее взглядам на проблему антропологии, человек представляет собой один из видов живых существ – личность,

ориентированную на общество, и творение Бога, а также существо, которому свойственны различного рода отклонения.

По Монтессори, ребенок – «носитель» процесса собственного развития. Органический рост и созревание, а также духовное развитие ребенка обусловлены изначально той «внутренней работой», которая совершается в нем в период детства. Проявление ребенком активности Монтессори связывает с предоставлением ему свободы, означающей, прежде всего возможность развиваться по своим внутренним законам, возможность и умение быть созидателем самого себя, совершать внутреннюю работу по саморазвитию. При этом Монтессори подчеркивает, что предоставить ребенку свободу – не значит отказаться от помощи педагога, воспитания дисциплинированности.

В соответствии с педагогикой Монтессори, чтобы содействовать саморазвитию ребенка, необходимо, прежде всего подготовить окружающую дидактическую среду, побуждающую его к проявлению активности. Подготовленная среда призвана стимулировать такой характер психического развития каждого ребенка, который соответствует его индивидуальным субъектным возможностям. Посредством самостоятельной работы с оснащающей среду целесообразно подготовленным дидактическим материалом ребенок приходит к усвоению знаний, формированию умений и навыков, к осознанию своих собственных сил, к переживанию чувства удовлетворенности от процесса и результата собственной деятельности.

Педагог конструирует, грамотно оснащает развивающую дидактическую среду, поддерживает познавательную активность детей, наблюдает за ходом их самостоятельной работы и в случае необходимости направляет деятельность ребенка. Учитель учит детей учиться.

Смысл позиции педагога Монтессори видит в содержании просьбы ребенка, обращенной к учителю: «Помоги мне сделать это самому».

В основу гуманистической педагогикой Монтессори положено рассмотрение детства как самоценного периода человеческой жизни, в котором культурное развитие ребенка слито с его органическим созреванием.

Важной новацией Монтессори стали разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником права на значительную автономию и самостоятельность; на свой темп работы и специфичные способы овладения знаниями. Это достигалось за счет реализации в Монтессори-школах очень широкой образовательной программы, которая не является программой в привычном смысле этого слова. Скорее, это определение стратегии и тактики деятельности детей.

Понимая процесс развития индивида достаточно узко, преимущественно как гимнастику органов чувств и двигательных возможностей ребенка, Монтессори достигла здесь прекрасных результатов. Однако, целенаправленно и односторонне развивая у детей зрение; слух, осязание, органы вкуса и обоняния, Монтессори пришла к абсолютизации

натуралистического подхода к ребенку и явной недооценке философии, что привело к нарушению целостности восприятия ребенка, к игнорированию его психических возможностей, наиболее ярко проявляющихся; как известно, в детской игре.

Первый практический шаг по пути реализации идей Монтессори в России сделала Юлия Ивановна Фаусек (1863–1943). Энергично взявшись за дело, она уже в октябре 1913 г. создала при одной гимназии маленький детский сад, работавший по системе Монтессори. Двадцать лет она неустанно пропагандировала метод, опубликовала более 40 своих книг и статей, издала на русском языке несколько работ Монтессори.

Для русской философии в целом, несмотря на значительные различия между отдельными мыслителями и направлениями в понимании природы человека, характерно тесное единство гносеологического и этического аспектов антропологического принципа [4]. Уникальность человека русская антропологическая философия усматривала в таких фундаментальных определениях его сущности, как изначальные целостность и гармоничность (всеединство) человеческой личности, свобода и нравственное достоинство, способность к саморазвитию и творчеству, внутреннее единство с миром людей (соборность) и миром природы (космичность). Эти сущностные черты не являются результатом исторической или индивидуальной жизни человека. Они – априорное основание бытия каждой отдельной личности. Отсюда своеобразие антропологического принципа в русской философии; заключающееся в том, что все ключевые проблемы человека рассматриваются под этико-онтологическим, экзистенциально-метафизическим углом зрения.

Философско-педагогические установки ясно просматриваются не только в работах В.С. Соловьева, Н.И. Кареева, К.Н. Леонтьева, А.С. Жомякова и других, но и в художественных произведениях русских писателей: Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, К.С. Аксакова. В то же время такие педагоги, как К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, А.Л. Громачевский, П.Ф. Каптерев; П.Ф. Лесгафт, П.Г. Редкин, В.Я. Стоюнин, обнаруживают осознанное стремление подвести под свои педагогические взгляды широкое теоретико-методологическое основание, исходящее из философского взгляда на человека и его природу.

Концепцию воспитания революционно-демократического течения XIX в. в России называют социально-антропологической (М.А. Антонович, Н.А. Добролюбов, М.И. Михайлов, И.А. Пиотровский, Д.И. Писарев, А.А. Слепцов; Н.Г. Чернышевский, А.Л. Щапов и другие). В этом направлении ее сторонниками делалась попытка соединить воспитательный идеал с отчетливо выраженными социальными задачами воспитания и представлением о гармонически развитой личности, которые сливались с целью воспитания революционера – борца за счастье народа.

Воспитание должно подготовить личность к активной политической деятельности как истинно человеческому способу бытия, насыщенному

нравственной героикой, экзистенциальным выбором и мужественным самоопределением, катарсическим самопожертвованием за «правое дело».

Идеал «нового человека» в русском революционном радикализме не был только идеологическим лозунгом политического движения. Он являлся органичной частью, целостной философско-педагогической концепции, исходящей из позитивистские трактуемой природы человека.

Это особенно четко отслеживается в работе Николая Гавриловича Чернышевского (1828–1889) «Антропологический принцип в философии», сыгравшей в развитии теоретического фундамента революционно-демократической педагогики роль программного документа. Проблему формирования личности он рассматривал на основе собственной трактовки антропологического материализма Л. Фейербаха. Человек формируется совокупностью биологических и социальных факторов. Отдельные качества личности развиваются под влиянием экономических условий, общественных институтов, литературы, семьи и школы. Наследственность в становлении личности большой роли не играет. Задача воспитания «новых людей» предполагала гармоничное соединение духовного и физического развития личности.

Попытку создания целостной концепции воспитания с более широких, культурноантропологических позиций можно найти в русской либерально-демократической педагогике. Ее представители Н.И. Пирогов, П.Г. Редкин, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров и другие выдвинули идею общечеловеческого воспитательного идеала, в котором нормативные качества личности воплощают общие определения человека как культурного существа.

Так, Николай Иванович Пирогов (1810–1881), резко возражая против сословноспециального образования, писал, что все, готовые быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми. Общество больше нуждается не в купцах, чиновниках, священниках, плотниках и т. д., а в свободных, мыслящих, честных и ответственных гражданах. В понимании воспитательного идеала у Пирогова отчетливо наметилось свойственное либерально-демократическому направлению соединение гражданско-правовых и нравственно-этических качеств личности. Воспитание провозглашается радикальным средством спасения человеческой сущности общества. Причем действенность этого средства зависит целиком от самой личности. Воспитание не сводится к некоторой педагогической модели, закреплённой обществом, но выражает подлинный процесс человеческого совершенствования, включая общественную сферу жизни.

Определяя значимость и своеобразие поднимаемых Н.И. Пироговым вопросов воспитания как вопросов самой жизни, его последователь К.Д. Ушинский очень точно отметил, что он первый в России взглянул на воспитание с философской точки зрения и увидел в нем не только вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но и глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни».

Сходные взгляды, высказывал Петр Григорьевич Редкин (1808–1891), отдававший приоритет общечеловеческому образованию перед сословно-классовым и профессиональным. При этом Редкин большое внимание уделяет антропологическому обоснованию целей воспитания и обучения, их соответствию истинной природе и сущности человека. Человеческая природа, полагает он, проявляется и в стремлении ребенка к развитию. Поэтому задача педагога – создать благоприятные условия для совершенствования воспитанника и научить его самостоятельно и творчески строить собственную личность. Общекультурную цель воспитания он формулирует как такую, которая требует стараться воспитывать так, чтобы воспитанник постепенно все более приобретал способность быть собственным воспитателем. Для России 1860-х гг. социальная значимость задачи разработки педагогической, науки состояла, во-первых, в необходимости научного обоснования начал, принципов, путей, перспектив, методов, средств перестройки школы; во-вторых, в педагогическом просвещении общественного сознания; в-третьих, в уяснении сущности воспитания как социального явления, в уяснении статуса педагогики как социальной науки, в обосновании возможности педагогики стать подлинной наукой и ее права как науки на самостоятельное существование. Среди ученых-педагогов существовало множество концепций воспитания, но не было стройной науки о воспитании. Одни отдавали предпочтение отвлеченному философствованию, создавая умозрительные конструкции, другие отрицали необходимость философского обоснования педагогики, толкая ее тем самым на путь эмпиризма; третьи принижали роль общественного характера воспитания как одного из основных факторов развития личности и исповедовали индивидуализм в качестве, идеала воспитания; четвертые отрицали наследственность, внося в воспитание элементы волюнтаризма; пятые же, напротив, утверждали приоритет наследственности, признавая бессилие воспитания.

Но только Ушинский вслед за Пироговым, определяя суть воспитания, последовательно обратился к тому, на кого, собственно, и направлено воспитание, – к человеку. Тем самым была осуществлена идея создания педагогической антропологии на основе соединения результатов педагогической практики, личного опыта педагогов и, главное, всесторонних знаний о ребенке – человеке как предмете воспитания.

1.2 Цели и задачи педагогической антропологии

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

Задачи педагогической антропологии [5]:

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

Ведущие идеи педагогической антропологии: целостность и неделимость духовной и биологической природы человека; субъектность человека как его сущностная характеристика; единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке; взаимосвязь индивидуального и социального в человеке; совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека; воспитуемость и обучаемость человека; пластичность всех личностных свойств.

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

Педагогическая антропология нацелена на то, чтобы узнать и понять человека как воспитателя и воспитуемого. Исходя из этого знания и понимания дать практически ориентированные рекомендации [6].

Воспитание предполагает проникновение в природу человека, постижение его сущности. Оно обязано исходить из истины человеческой природы в ее реальном историческом бытии. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — это положение Константина Дмитриевича Ушинского было и остается аксиомой для всей реалистической отечественной науки о воспитании.

«Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера [7]. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой

природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны», – справедливо утверждал К.Д. Ушинский.

Педагогическая антропология стремится понять, как очеловечивается человек и как люди разного возраста влияют друг на друга. Насколько мы воспитуемы на разных этапах жизни? Каковы причины и процессы становления личности? Каков характер различных групп, числом членов от двух до всего рода людского, и как личность взаимодействует с ними?

Факты и закономерности индивидуального и группового развития – знание «обо всей широте человеческой жизни» (К.Д. Ушинский) – призваны дать фундамент для действенного воспитания. Эффективные педагогические технологии возможны только как природо-культуросообразное построение практики. Все они опираются на законы развития человека и культуры.

Педагогическая антропология снабжает воспитателя, учителя, наставника знанием о них самих и об их питомцах, а также об окружающих их людях, их типах и жизнедеятельности.

Законы индивидуального и группового развития, которые изучает педагогическая антропология, становятся базой педагогической практики – как педагогического совета, если угодно, «рецепта», так и предупреждения об опасностях.

Предмет педагогической антропологии, как и любой науки, составляет единство проблематики, которую она разрабатывает, источников и методов, с помощью которых она решает эти проблемы.

В педагогической антропологии различимы как минимум три круга проблем, в свою очередь имеющих внутреннюю структуру разветвляющихся тем и подтем [8]. Это:

- способы познания человека как воспитателя и воспитуемого;
- воспитание человека обществом;
- воспитание человека человеком.

Педагогическую антропологию интересует также сложный процесс принятия решений. Он связан, с одной стороны, с жизненными ситуациями, а с другой – со складывающимися потребностями, интересами, склонностями. Этот процесс во многом определяется целями и задачами, которые наполняют смыслом жизнь человека.

Педагогическая антропология черпает свой материал из всех областей человекознания, а также из религии, искусства и практики.

Другие антропологические науки как источники. Человековедение покоится на обширном фундаменте антропологии как науке о роде homo, в свою очередь опирающейся на естественные и гуманитарные области познания. Педагогической антропологии приходится интерпретировать данные как базовых, исходных наук о человеке, так и обобщающих антропологических наук [9].

Философская антропология выступает как один из главных источников педагогической антропологии, поскольку представляет собой не только системное и целостное, но и всеобъемлющее знание о человеке и мире

человека в их единстве. Философская антропология поставляет педагогический материал и методы, обнимающие собой все существенные для воспитания аспекты личности как микрокосма, изоморфного макрокосму.

Культурная антропология для педагогической важна тем, что занимается, в частности, воспитанием, образованием, обучением, передачей опыта от поколения к поколению у первобытных племен. И у ныне сохранившихся, и тех древних племен, которые мы можем реконструировать по результатам археологических раскопок, лингвистических изысканий и т.д.

Биологическая (естественнонаучная) антропология дает педагогической антропологии материал о биологических аспектах роста детей, о физическом развитии и морфологии человека. Биологическая антропология включает в себя также проблематику антропогенеза и расоведения, также ценную для педагогической антропологии.

В значительной мере педагогическая антропология опирается и на материалы и методы социальной, когнитивной, интерпретативной и других антропологий.

Гуманитарные науки. Человек – существо, физиология, сома и нервная система которого опосредствованы социальной средой. Стало быть, педагогической антропологии необходимо синтезировать, наряду с данными биологии, материалы и результаты общественных наук, сопоставляя их друг с другом и с практикой воспитания и образования.

Имея дело с человеческим объектом, педагогическая антропология пересекается с предметными областями социологии, психологии, а также с поведенческими аспектами экономики, географии, права, политической науки.

Мир идеалов, побуждающих людей к творчеству, в теории разделяется на эстетику и этику, осмысливаемые соответственно философией искусства, философией жизни и личности. Однако педагогическая антропология нуждается еще и в философии общества, и в философии истории.

Последние особенно ценны для педагогики, поскольку изучают развивающуюся личность в социальном и филогенетическом планах, неизбежно отражающихся в плане онтогенетическом.

Психология принадлежит, если не исключительно, то преимущественно, к антропологии. Выходя из теории побуждений, она обрисовывает ряд изменяющихся состояний духа, беспрестанных стремлений, удовлетворяемых в трех главных психических продуктах: в понятии, в сознании, в действии. Эти продукты ложатся в основание трех духовных процессов: процесса познания, процесса внутреннего творчества и процесса внешнего творчества – жизни. Психологическая наука, изучающая факты сознания и подсознания, дает антропологии непосредственный материал для исключительно важных педагогических интерпретаций. Впрочем, этот материал также следует соотносить с данными других наук. Прежде всего, с науками о процессе познания, о творчестве и практической деятельности. Это – логика (методы

познания), феноменология духа (научное, художественное и религиозное творчество), этнография, история.

Демография – междисциплинарная область исследований, связанная с экономикой, социологией, статистикой. А также с медициной, биологией, антропологией, историей. Эта дисциплина нужна педагогике. Экономическое процветание, здоровье, образование, структура семьи, типы преступлений, язык, культура – фактически все аспекты человеческого общества – характеризуются тенденциями в изменениях населения. Они в обязательном порядке подлежат педагогической интерпретации. Юридические науки непосредственно важны для педагогики. Без законодательно закрепленных норм образование не мыслимо. Но воспитатель нуждается еще и в педагогически интерпретированной юриспруденции.

В педагогико-антропологической интерпретации нуждаются отношения между личностью и государством, между общественным и частным образованием. Антропологический анализ необходим для осмысления текущего законодательства в области школьного дела. Для педагогической антропологии необходимы все гуманитарные науки. Но свое понимание человека как воспитателя и воспитуемого педагогическая антропология черпает преимущественно из истории человечества.

История. Человек – историческое образование. Человек – плод присвоения культуры, благодаря которой он способен включиться в человеческое сообщество. А культура накоплена исторически. Человек становится человеком, присваивая исторические пласты культуры.

1.3 Человек как предмет педагогической антропологии

Объектом педагогической антропологии являются отношения человек – человек, а предметом – ребенок. Для того чтобы понять этот объект и проникнуть в этот предмет, необходимо прежде всего разобраться с тем, что такое человек, какова его природа. Вот почему для педагогической антропологии «человек» – одно из основных понятий [10]. Ей важно иметь максимально полное представление о человеке, так как это даст адекватное представление о ребенке и соответствующем его природе воспитании.

Человек является предметом изучения многих наук на протяжении многих столетий. Информация, накопленная о нем за это время, колоссальна. Но она не только не уменьшает количества вопросов, связанных с проникновением в суть человеческой природы, но и множит эти вопросы. Она не приводит к единой, удовлетворяющей всех, концепции человека. И по-прежнему различные науки, в том числе и только что возникшие, находят в человеке свое «поле деятельности», свой аспект, открывают в нем что-то, бывшее доселе неизвестным, по-своему определяют, что есть человек.

Человек настолько многообразен, «многоголосен», что разные науки обнаруживают в нем прямо противоположные человеческие свойства и сосредотачиваются на них. Так, если для экономики он – рационально

мыслящее существо, то для психологии во многом – иррациональное. История рассматривает его как «автора», субъекта определенных исторических событий, а педагогика – как объект заботы, помощи, поддержки. Социологии он интересен как существо с инвариантным поведением, а для генетики – как запрограммированное существо. Для кибернетики он – универсальный робот, для химии – набор определенных химических соединений.

Варианты аспектов изучения человека бесконечны, они все время множатся. Но при этом сегодня становится все очевидней: человек – сверхсложный, неисчерпаемый, во многом загадочный предмет познания; полное постижение его (задача, поставленная на заре существования антропологии) в принципе невозможно.

Этому дается ряд объяснений. Например, такое: изучение человека осуществляется самим человеком, и уже поэтому не может быть ни полным, ни объективным. Другое объяснение основывается на том, что собирательное понятие о человеке не может сложиться, как из кусочков, из материалов наблюдений, изучений отдельных конкретных людей. Даже если их множество. Еще говорят, что та часть жизни человека, которая поддается изучению, не исчерпывает всего человека. «Человек не сводим к эмпирическому бытию эмпирического субъекта. Человек всегда больше себя самого, ибо он – часть чего-то большего, более широкого целого, трансцендентального мира» (Г.П. Щедровицкий). Указывают и на то, что информация, полученная о человеке в разные века, не может быть объединена в одно целое, ибо человечество – иное в разные эпохи так же, как каждый человек – в значительной мере другой в разные периоды своей жизни. И все же образ человека, глубина и объемность представления о нем век от века совершенствуются [11].

Попытаемся набросать тот контур современного представления о человеке, который складывается при анализе данных, полученных различными науками. При этом сам термин «человек» будет употребляться нами как собирательный, т. е. обозначающий не какого-то конкретного, единичного человека, а обобщенного представителя *Homo sapiens*.

1.4 Современные исследования в области педагогической антропологии

Современные исследования в области педагогической антропологии продолжают активно развиваться. Ученые проводят исследования о влиянии цифровой культуры на развитие личности ребенка, об использовании новых технологий в образовании, и о многом другом. Важной частью исследований становится изучение индивидуальных различий в развитии личности и как это может повлиять на образовательный процесс.

Одним из актуальных направлений исследования в педагогической антропологии является изучение влияния цифровой технологии на

формирование личности. С развитием интернета и цифровых устройств, люди все больше проводят времени в виртуальной среде, что влияет на их когнитивные способности, эмоциональный фон и общение. Педагогическая антропология исследует как использование цифровых технологий в образовании может влиять на процесс обучения и развития личности.

Также важным аспектом в исследовании человека в рамках педагогической антропологии является изучение влияния социокультурной среды на формирование личности. Современное общество насыщено различными ценностями, нормами и установками, которые оказывают влияние на психику и поведение человека. Педагогическая антропология изучает как социокультурные факторы формируют личность, какие проблемы возникают в процессе обучения и воспитания под воздействием социокультурной среды [12].

Неотъемлемыми свойствами человека, как известно, являются динамичность и незавершенность. Эти характеристики его природы представляют интерес для различных наук, которые исследуют и закономерности процесса изменения вида *Homo sapiens* в целом, и особенности развития отдельного человека. В первом случае пользуются не только термином «развитие», сколько терминами «эволюция» и «филогенез». Во втором – синонимами «развития» являются термины «онтогенез», «становление» и др. Для педагогической антропологии представляют интерес и филогенез и онтогенез [13].

Филогенез человека, т. е. развитие его как вида, как разновидности живого вещества, имеет чрезвычайно долгую историю. Он осуществляется как целостный эволюционный процесс, в результате которого произошло превращение антропоида в человека разумного. Существуют различные теории о первопричине этого процесса.

Глобальным его источником признается Солнце, влияющее на ритмы изменений природы, внутренний ритм жизни любого живого существа, на ритм социальных процессов и пр. (Л.Н. Гумилев, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский и др.). При этом в качестве эволюционных механизмов рассматриваются биологическое наследование, социальное наследование, сознательная активность человека во взаимодействии с природой и обществом.

До последнего времени считалось, что эволюция человека завершена, а эволюционные механизмы уже служат не изменению вида, а лишь его сохранению. Действительно, многочисленные данные подтверждают: организм современного человека в основном таков же, как и 3,5 тыс. лет назад; не меняются его базовые потребности и пр. Однако современная генетика доказывает: в ДНК человека заложена возможность его непрерывной эволюции как вида, т. е. филогенез – процесс продолжающийся.

Современная наука утверждает, что филогенез подчинен законам конвергенции: взаимодействия, взаимопроникновения природных и

социокультурных процессов и возможен, только если человек совершает сознательную перестройку своего эволюционного процесса [14].

По мнению Н. Н. Моисеева, человечество уже успешно совершило две такие перестройки. Первая произошла в эпоху палеолита – древнейшего периода каменного века. Вторая – в неолите (VI–II тысячелетие до н. э.). Обе они были связаны с кризисом внешних условий бытия, с экологическими катастрофами, грозившими полным уничтожением предков современного человека. Обе они вызвали их сознательные целенаправленные действия, результатом которых всякий раз оказывалось не только предотвращение истощения природных ресурсов, не просто сохранение вида, но принципиальное изменение эволюционного процесса.

В первом случае антропоиды сумели сформулировать определенные правила совместной жизни, и это привело к некоторым изменениям внешнего облика антропоидов, к прекращению естественного отбора на уровне организмов – он действовал теперь на уровне племен, народов, цивилизаций. Во втором – человек перешел к оседлому образу жизни. Вторая перестройка не только вновь повлияла на антропологический облик человека. Она вызвала к жизни новые способности, реализовала скрытые до той поры созидательные возможности людей, изменила пространство их бытия, усилила влияние культурной среды на человека. И та и другая перестройка оказались возможны лишь потому, что люди действовали совместно, сознательно изменяли свой образ жизни и самих себя на основе общепризнанных ценностей и табу, т.е. они развивались как существа нравственные, духовные.

Онтогенез – развитие отдельного человека – во многом повторяет историю вида. В пренатальном периоде своей жизни человек повторяет биологический, а в детстве – социокультурный путь человечества. Не являясь совершенно независимым от филогенеза, онтогенез в то же время – несколько другой процесс (нефилогенез в свернутом виде). Характеристикой его особенностей мы сейчас и займемся.

Разные науки используют разные понятия для описания процесса онтогенеза: созревание, рост, социализация, самоосуществление, индивидуализация, развертывание, становление.

Многочисленные термины, характеризующие онтогенез человека, являются частными по отношению к наиболее общему – «индивидуальное развитие». В процессе индивидуального развития созревание, социализация, самоосуществление и пр. тесно связаны между собой. Более того, многочисленные составляющие онтогенеза взаимозависимы, взаимно регулируют друг друга. Социализация начинается уже в пренатальном периоде, рост стимулирует определенные формы самоосуществления, индивидуализация в определенной мере зависит от созревания и т.д.

Поскольку человек – существо целостное и противоречивое, то и онтогенез его – процесс целостный и противоречивый, диалектический. В процессе индивидуального развития человек все время меняется и одновременно остается тождественным самому себе. Не только

количественные изменения, происходящие в его организме, вызывают определенные качественные изменения его в целом, но и качественный скачок в развитии (бифуркация) провоцирует количественный рост организма. Динамика одной составляющей человека (организма, например) отражается на ходе развития практически всех остальных. Темпы изменения разных структур человека не одинаковы: достижение человеком организменной зрелости не всегда совпадает с сформированностью эмоциональной, волевой, интеллектуальной сфер, с социальной зрелостью. (То, что онтогенез происходит не фронтально, особенно наглядно демонстрируют подростки.) Но эта не фронтальность процесса онтогенеза не разрушает его целостности, традиционно признаваемой всеми науками. Современное состояние антропологического знания, интеграции им негуманитарной информации усиливает нетрадиционные подходы к проблеме онтогенеза. Например, меняются представления о результате развития ребенка и человека. Одно из таких представлений связывает развитие с разрушением организма, потерей различных способностей и возможностей, возвращением к беспомощности и т.д. Результат так понимаемого онтогенеза – регресс, начинающийся чуть ли не с момента рождения и продолжающийся в течение всей жизни. Противоположная позиция более распространена и состоит в том, что развитие ребенка – накопление прогрессивных изменений, совершенствование, расцвет всех сторон человека. Он происходит главным образом в детстве и юности и приводит к тому, что ребенок начинает все больше походить на взрослого и анатомически, и физиологически, и психологически, и по уровню знаний, и по социальному положению.

Современная же наука все больше склоняется к тому, что, во-первых, развитие – это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований. Во-вторых, человек в процессе своего индивидуального развития (впрочем, как и в процессе филогенеза) не становится ни хуже, слабее и пр., ни лучше, совершеннее и пр., – он делается принципиально другим. В-третьих, результатом онтогенеза является все возрастающая индивидуализация каждого человека. И наконец, развитие происходит в течение всей жизни человека, с пренатального периода и до последнего дня [15]. Закономерен и интерес современной науки к такой особенности онтогенеза, как неравномерность, неравносность. Действительно, период новорожденного равен всего десяти дням, грудного детства – почти году (от десяти дней до года), раннего детства – двум годам (от года до трех лет), первого детства – четырем (от трех до семи лет) и т.д. (А.Г. Асмолов). В онтогенезе наблюдаются и зоны бифуркации, и спокойные периоды. И если в спокойный период развитие подчиняется определенным законам и его результаты, и особенности можно предсказать, то в зоне бифуркации развитие зависит прежде всего от случайностей и оказывается непредсказуемым. Существенной особенностью онтогенеза является, таким образом, «рядоположенность», «равнозначность» закономерностей и случайностей в индивидуальной истории каждого человека.

Сегодня становится все более признаваемой и следующая нетрадиционная точка зрения: онтогенез человека не линейный и не спиралевидный процесс с элементами повторяемости, цикличности. Он скорее – волнообразный и колебательный процесс, имеющий отклонения то «в минус», то «в плюс». Это связано с тем, что колебательный характер имеет природа активности Солнца, определяющего развитие всего живого. Вот почему обменные процессы, происходящие в мозгу и организме человека, как и другие явления, сопровождающие его индивидуальное развитие, характеризуются противоречивыми тенденциями: трата – восстановление, дифференциация – интеграция, хаос – гармония, потери – приобретения. Действительно, возникновение новых свойств и возможностей, совершенствование имевшихся ранее функций, переход способностей и умений в новое качество, изменение антропометрических показателей, упорядочение органических процессов, т. е. любая «новизна», как правило, сопровождается более или менее наглядным свертыванием, превращением в рудимент, уходом в «буфер» некоторых прежних возможностей, функций, умений и прочих особенностей, ставших в новом периоде жизни уже не актуальными. Известен целый ряд наглядных примеров этого. В связи с созреванием мозга ребенок научается читать, его связи с информацией, культурой переходят на более высокий уровень – и у него угасают потрясающие лингвистические способности, возникает проблемы с памятью. Расширяется жизненный опыт ребенка, возрастает его «умудренность» – и снижается способность удивляться, восхищаться, гаснет любопытство. По мере развития произвольности психических процессов на смену детской непосредственности приходит тактичность; яркое, но легковесное детское воображение превращается в целенаправленную творческую деятельность и т.д.

И хотя продуктивность, осмысленность, целенаправленность деятельности взрослого, как правило, гораздо выше, чем у ребенка, очевидно: то, что теряется по мере развития, не было бесполезным, недостойным человека. Ведь не зря же художники и поэты ищут способы развития у себя непосредственности восприятия мира, яркости воображения. Ученые разрабатывают способы быстрого и легкого (как в детстве) овладения информацией. Бизнесмены учатся играть и т.д. В этом же убеждает анализ особенностей выдающихся личностей, талантливых людей, вундеркиндов. В том случае, когда свертывания особенностей прошлых возрастных этапов не происходит, и они сохраняются в более взрослой жизни, обычно и наблюдается феномен «одаренности» (Н.С. Лейтес и др.).

Но сохранившиеся «детские» возможности могут не только украсить жизнь взрослого. Они, не соответствуя многим требованиям взрослой жизни, часто и осложняют ее. Можно, видимо, говорить о том, что и приобретения, и потери в процессе онтогенеза не только естественны, но и необходимы.

Традиционно онтогенез рассматривается как процесс непрерывный и последовательно детерминированный. Современная же наука утверждает:

развитие человека – процесс дискретный, прерывистый и в определенной мере обратимый. Каждый период жизни человека – ценность, каждый этап жизни важен. В то же время, как писал С.Л. Рубинштейн, он не предопределяет фатально ни судьбу этапа, следующего за ним, ни результатов развития в целом. Более того, известно: переосмысляя свое прошлое, меняя свои представления о смысле и цели своей жизни, человек может изменить результаты и ход собственного развития.

В настоящее время подчеркивается и то, что онтогенез – процесс, не только детерминированный внешними обстоятельствами и условиями жизни, но и самодетерминирующийся, самоорганизующийся по мере взросления человека. Это обусловлено спецификой человеческой активности. Человеческая активность имеет содержательную и энергетическую стороны. Первая: идеалы, цели, ценности, мотивы, вера – чаще всего относится к будущему времени. Вторая: действия, поступки, общение, отношения, чувства, воля – к настоящему. Они неразрывны. «Человек в процессе своей жизни занимает определенную жизненную позицию, осознает ее, несет за нее ответственность, утверждает ее своими поступками, своей жизнью», – писала Б. В. Зейгарник.

Устремленность человека в будущее, сопровождающаяся реальной активностью его в настоящем, – движущая сила онтогенеза. Она позволяет ему овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психически перерабатывать события, происходящие вокруг него, реализовывать собственные цели, утверждать собственные ценности – и изменяться.

Активность человека (и содержательно, и энергетически) распространяется им не только на себя – на свое самосовершенствование, но и на изменение, совершенствование окружающего мира. Человек всегда (осознанно или бессознательно) стремится переделывать все вокруг себя «по себе», стремится ассимилировать среду и это в свою очередь способствует его собственному изменению, индивидуальному развитию.

2 МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Рассматривается учебное занятие по изучению нового материала.

2.1 Организация начала занятия

Организация начала занятия является важным этапом учебного процесса, направленным на создание рабочей атмосферы и подготовку учащихся к эффективной учебной деятельности. В начале занятия преподаватель приветствует учащихся, что способствует установлению доверительных отношений и созданию позитивного эмоционального фона. Приветствие может быть как формальным, так и неформальным, в зависимости от возраста и особенностей учебной группы. Установление зрительного контакта и улыбка преподавателя играют ключевую роль в этом процессе.

Следующим шагом является решение организационных моментов, таких как проверка присутствия и отметка отсутствующих. Это позволяет преподавателю получить полное представление о составе группы и организовать учебный процесс без отвлекающих факторов. При необходимости на этом этапе решаются текущие организационные вопросы, например, изменения в расписании или напоминания о предстоящих мероприятиях.

Мотивация к учебной деятельности является важным элементом организации начала занятия. Преподаватель кратко сообщает цель и задачи предстоящего занятия, объясняя их значимость и практическую пользу для учащихся. Для повышения интереса и активности учащихся могут использоваться различные приемы мотивации: интересные факты, проблемы, которые предстоит решить, цитаты, настраивающие на работу. Это помогает учащимся понять значимость изучаемого материала и повышает их заинтересованность в учебном процессе.

Настрой на работу также играет важную роль. Преподаватель может провести краткое упражнение для концентрации внимания и подготовки к работе, например, дыхательную гимнастику, короткую медитацию или разминку для снятия напряжения. Такие упражнения помогают сосредоточиться, улучшают восприятие информации и создают рабочую обстановку.

Актуализация знаний осуществляется через краткий обзор пройденного материала, связанного с темой нового урока. Преподаватель задает вопросы на повторение и проверяет ключевые понятия, которые будут использоваться в новом материале. Это позволяет учащимся вспомнить уже изученные понятия и подготовиться к восприятию нового материала, устанавливая логическую связь между изученным и новым.

Завершающим этапом организации начала занятия являются организационные указания. Учитель сообщает о формах работы на занятии,

распределяет роли (если это групповая работа) и напоминает о правилах поведения и работы. Учащиеся получают четкое представление о ходе занятия, что позволяет избежать хаоса и поддерживать дисциплину.

Таким образом, организация начала занятия включает в себя несколько ключевых элементов, каждый из которых играет важную роль в создании эффективной учебной среды. Приветствие и установление контакта способствуют формированию позитивного настроения, организационные моменты решают текущие вопросы, мотивация подчеркивает значимость темы, настрой на работу помогает сконцентрироваться, актуализация знаний связывает новый материал с уже изученным, а организационные указания структурируют процесс работы. Все это обеспечивает плавный переход к основному этапу занятия и создает условия для эффективного усвоения нового материала.

2.2 Проверка выполнения домашнего задания

Проверка выполнения домашнего задания является важным этапом учебного занятия, направленным на оценку уровня усвоения материала и выявление возможных затруднений у учащихся. В начале этого этапа преподаватель напоминает ученикам о необходимости подготовить домашние задания для проверки. Это способствует организации и дисциплине в классе, подготавливая учащихся к активному участию в процессе.

Первый шаг в проверке выполнения домашнего задания заключается в сборе выполненных работ. Преподаватель может использовать различные методы для этого: собирать тетради, проверять задания на месте или использовать электронные системы для сдачи домашних работ. Выбор метода зависит от предмета, технических возможностей и специфики учебной группы.

После сбора работ преподаватель начинает их проверку. Важно не просто отметить выполнение или невыполнение задания, но и проанализировать качество выполнения. Преподаватель проверяет правильность решений, уровень понимания материала и выявляет типичные ошибки, которые могут указывать на общие трудности учащихся с темой. Этот анализ помогает преподавателю скорректировать дальнейший ход занятия и уделить внимание проблемным вопросам.

Следующим шагом является обсуждение результатов проверки с учебной группой. Преподаватель сообщает об общих результатах выполнения задания, отмечает успешные работы и указывает на распространенные ошибки. Это позволяет учащимся увидеть свои сильные и слабые стороны, а также понять, на что следует обратить внимание при изучении материала. Обсуждение может проходить в форме общего разговора, вопросов и ответов или анализа конкретных примеров на доске.

Важно, чтобы преподаватель не только критиковал ошибки, но и подсказывал пути их исправления. Для этого он может предложить учащимся

самостоятельно найти и исправить ошибки или провести краткое повторение материала, необходимого для правильного выполнения задания. Такой подход способствует развитию у учащихся навыков самоконтроля и критического мышления.

Проверка выполнения домашнего задания также включает в себя обратную связь от преподавателя. Он может дать индивидуальные рекомендации каждому учащемуся, объяснить ошибки и предложить дополнительные материалы или упражнения для их устранения. Индивидуальная работа с учащимися помогает более эффективно решать их личные проблемы в обучении и поддерживать мотивацию.

Таким образом, проверка выполнения домашнего задания является комплексным процессом, включающим сбор и анализ работ, обсуждение результатов с учебной группой, корректировку ошибок и индивидуальную работу с учащимися. Этот этап позволяет преподавателю оценить уровень усвоения материала, выявить и устранить трудности, а также подготовить учащихся к дальнейшему изучению темы.

2.3 Подготовка к основному этапу занятия

Подготовка к основному этапу занятия, направленного на изучение нового материала, является ключевым моментом учебного процесса. На этом этапе преподаватель создает условия для успешного восприятия и усвоения новых знаний учащимися. Этот процесс включает несколько важных шагов, каждый из которых способствует плавному переходу к основному этапу занятия.

Первым шагом является создание мотивации и интереса к новой теме. Преподаватель может использовать различные приемы для привлечения внимания учащихся и пробуждения их любознательности. Это могут быть интересные факты, связанные с темой урока, захватывающие истории, вопросы, вызывающие размышления, или проблемы, которые предстоит решить. Цель этого этапа – показать учащимся значимость новой темы и вызвать у них желание узнать больше.

Следующим шагом является актуализация имеющихся знаний и установление связи с ранее изученным материалом. Преподаватель проводит краткий обзор предыдущих уроков, выделяя ключевые моменты, которые будут полезны для понимания нового материала. Вопросы на повторение, небольшие тесты или обсуждение основных понятий помогают учащимся вспомнить и актуализировать уже имеющиеся знания. Это создает прочную основу для восприятия новой информации и обеспечивает логическую преемственность в обучении.

Далее преподаватель представляет цель и задачи урока. Четкое формулирование целей помогает учащимся понять, что именно они должны усвоить в ходе занятия и какие навыки развить. Преподаватель может обозначить основные вопросы, которые будут рассматриваться, и пояснить,

какие результаты ожидаются к концу занятия. Это способствует структурированию учебного процесса и помогает учащимся сосредоточиться на ключевых моментах.

Важным этапом подготовки является организационная часть, включающая распределение ролей и форм работы на уроке. Преподаватель объясняет, как будет проходить занятие: будет ли это лекция, работа в группах, самостоятельное исследование или комбинированный метод. При необходимости распределяются роли и обязанности среди учащихся, что помогает организовать совместную деятельность и повысить ответственность каждого за результаты работы.

Также важно подготовить необходимые материалы и ресурсы. Преподаватель проверяет наличие и готовность всех учебных пособий, раздаточных материалов, технических средств и других ресурсов, которые будут использоваться на уроке. Это может включать учебники, презентации, видеофрагменты, рабочие листы или лабораторное оборудование. Заблаговременная подготовка материалов обеспечивает бесперебойное проведение занятия и позволяет избежать ненужных задержек и отвлечений.

Завершающим шагом подготовки к основному этапу занятия является настрой учащихся на активную работу. Преподаватель может провести краткое упражнение для повышения концентрации внимания, например, короткую разминку или мозговой штурм по теме урока. Это помогает создать рабочую атмосферу и настроить учащихся на продуктивную учебную деятельность.

Таким образом, подготовка к основному этапу занятия включает создание мотивации и интереса, актуализацию имеющихся знаний, представление целей и задач учебного занятия, организационную часть, подготовку материалов и настрой учащихся на активную работу. Все эти шаги способствуют созданию условий для успешного восприятия и усвоения нового материала, обеспечивая плавный переход к основному этапу учебного занятия.

2.4 Усвоение новых знаний и способов действий

Усвоение новых знаний и способов действий – это ключевой этап учебного процесса, который направлен на активное восприятие и усвоение учебного материала учащимися. На этом этапе преподаватель представляет новую информацию и методы работы, обеспечивая их понимание и освоение студентами. Важно создать такие условия, которые позволят учащимся эффективно воспринять и усвоить представленный материал.

Первым шагом является ясное объяснение нового материала. Преподаватель представляет учащимся основные понятия, термины и принципы, связанные с изучаемой темой. Важно использовать доступный язык и примеры из реальной жизни, чтобы сделать материал более понятным и доступным для студентов. Применение визуальных пособий, таких как

диаграммы, схемы, иллюстрации, также может помочь в понимании нового материала.

Следующим шагом является демонстрация примеров и практических приложений новых знаний. Преподаватель проводит различные упражнения, задачи или кейс-стади для показа того, как применять полученные знания на практике. Это помогает студентам лучше понять материал и увидеть его значимость в реальных ситуациях.

Далее преподаватель стимулирует активное участие студентов в усвоении новых знаний. Это может включать в себя проведение дискуссий, групповых обсуждений или коллективного решения проблемных ситуаций. Преподаватель поощряет студентов к задаванию вопросов, высказыванию своих мыслей и обмену мнениями, что способствует более глубокому пониманию материала.

После того как новый материал был представлен и обсужден, преподаватель предлагает студентам выполнение практических заданий или упражнений. Это может быть выполнение упражнений в учебном пособии, решение задач, выполнение лабораторных работ или проектная деятельность. Практическое применение новых знаний позволяет студентам закрепить полученные навыки и убедиться в их понимании.

Важным аспектом усвоения новых знаний является обратная связь. Преподаватель оценивает выполнение студентами заданий, выявляет ошибки и проблемные моменты, и дает рекомендации по их исправлению. Обратная связь помогает студентам лучше понять свои ошибки и развивать свои учебные навыки.

Таким образом, усвоение новых знаний и способов действий включает в себя ясное объяснение материала, демонстрацию примеров и практических приложений, стимулирование активного участия студентов и выполнение практических заданий, а также обратную связь. Этот процесс позволяет студентам эффективно воспринять и усвоить новый материал, развивая свои учебные навыки и способности.

2.5 Первичная проверка понимания

Первичная проверка понимания является важным этапом учебного процесса, направленным на оценку уровня усвоения нового материала студентами сразу после его изучения. Этот этап позволяет преподавателю выявить проблемные моменты в понимании материала и своевременно корректировать дальнейшее обучение.

Первым шагом в первичной проверке понимания является задание вопросов студентам по изученной теме. Преподаватель задает вопросы разного уровня сложности, проверяя основные концепции и детали изученного материала. Вопросы могут быть как открытыми, требующими развернутого ответа, так и закрытыми, с выбором ответа из предложенных вариантов. Это помогает преподавателю оценить уровень понимания

материала и идентифицировать те области, которые требуют дополнительного объяснения.

Далее преподаватель может использовать различные формы проверки понимания, такие как тесты, квизы или мозговые штурмы. Тесты могут включать в себя как традиционные вопросы с вариантами ответов, так и задания на соотнесение, заполнение пропусков или короткие эссе. Квизы могут представлять собой небольшие упражнения, включающие в себя задания на выбор правильного ответа или выполнение определенных задач. Мозговые штурмы могут проводиться в форме групповых обсуждений или коллективного поиска решений проблемных ситуаций. Эти формы проверки позволяют преподавателю оценить глубину и качество понимания материала студентами.

После выполнения проверки понимания преподаватель анализирует результаты и выявляет области, требующие дополнительного изучения или уточнения. Он может вернуться к определенным концепциям или темам, объяснить их более подробно или предложить дополнительные упражнения для закрепления материала. Кроме того, преподаватель может использовать обратную связь, чтобы помочь студентам разобраться в проблемных моментах и повысить их понимание.

Таким образом, первичная проверка понимания является важным этапом учебного процесса, позволяющим преподавателю оценить уровень усвоения материала студентами и своевременно корректировать обучение. Она представляет собой серию задач и вопросов, направленных на проверку основных концепций и деталей изученного материала, а также анализ результатов и обратную связь для помощи студентам в понимании проблемных моментов.

2.6 Закрепление знаний и способов действий

Закрепление знаний и способов действий – это важный этап учебного процесса, направленный на укрепление и закрепление усвоенного материала учащимися. На этом этапе преподаватель использует различные методы и приемы, чтобы помочь студентам закрепить новые знания и навыки.

Первым шагом в закреплении знаний является повторение ключевых понятий и принципов изученного материала. Преподаватель может провести краткое обсуждение основных тем и концепций, задавая вопросы студентам и подводя к основным выводам и полезным связям между различными аспектами изученного материала. Это помогает учащимся освежить в памяти полученные знания и установить их в контексте предыдущих уроков.

Далее преподаватель предлагает студентам выполнить дополнительные задания или упражнения для закрепления материала. Это могут быть различные типы задач, включая практические задания, кейс-стади, упражнения на применение знаний в новых ситуациях и т. д. Преподаватель может также предложить студентам выполнить задания или индивидуальные

проекты, направленные на дальнейшее углубление и закрепление изученного материала.

Важным аспектом закрепления знаний является повторение материала через различные методы и формы. Преподаватель может использовать разнообразные учебные материалы, такие как учебники, видеоуроки, интерактивные презентации и т. д., чтобы представить материал в различных форматах и обеспечить его более глубокое усвоение студентами.

Кроме того, преподаватель может организовать групповую работу или совместные проекты, чтобы студенты могли обмениваться знаниями и опытом, а также обучать друг друга. Это способствует активному взаимодействию студентов и усилению их понимания и усвоения материала.

Таким образом, закрепление знаний и способов действий включает в себя повторение ключевых понятий, выполнение дополнительных заданий и упражнений, использование различных методов и форм обучения, а также организацию групповой работы и совместных проектов. Этот этап помогает студентам закрепить усвоенный материал и развить навыки, необходимые для успешного применения их в будущем.

2.7 Обобщение и систематизация знаний

Обобщение и систематизация знаний – это важный этап учебного процесса, который направлен на систематизацию и упорядочение усвоенного материала студентами после изучения новой темы. На этом этапе преподаватель помогает студентам организовать полученные знания, выявить основные понятия и связи между ними, а также закрепить усвоенный материал.

Первым шагом в обобщении и систематизации знаний является выделение основных концепций и принципов изученной темы. Преподаватель помогает студентам определить ключевые идеи и понятия, которые являются основой изучаемого материала, а также выявить основные связи и зависимости между ними. Это помогает студентам получить более полное представление о теме и упростить ее понимание.

Далее преподаватель предлагает студентам провести систематизацию полученных знаний. Это может включать в себя составление конспектов, схем, таблиц или диаграмм, на которых будут отражены основные понятия и связи между ними. Систематизация материала помогает студентам организовать свои знания и лучше запомнить их.

Важным аспектом обобщения и систематизации знаний является проведение обзора и повторения материала. Преподаватель предлагает студентам пройти через основные концепции и принципы изученной темы, обсудить ключевые моменты и ответить на вопросы, направленные на углубление понимания материала. Повторение материала помогает закрепить усвоенные знания и подготовить студентов к последующему применению их в практических ситуациях.

Кроме того, преподаватель может предложить студентам провести анализ примеров и случаев из реальной жизни, где применяются изученные концепции и принципы. Это помогает студентам увидеть, как полученные знания могут быть применены на практике, и закрепить их в памяти.

В завершение этого этапа преподаватель проводит краткое обсуждение результатов обобщения и систематизации знаний. Студенты могут поделиться своими выводами, задать вопросы и обсудить возможные применения изученного материала. Это помогает закрепить полученные знания и подготовить студентов к последующему изучению новых тем.

Таким образом, обобщение и систематизация знаний включает в себя выделение основных концепций и принципов, систематизацию материала, повторение и анализ изученного материала, а также обсуждение результатов и выводов. Этот этап помогает студентам упорядочить и закрепить усвоенные знания, а также подготовить их к последующему применению в практических ситуациях.

2.8 Контроль и самопроверка знаний

Контроль и самопроверка знаний являются важным этапом учебного процесса, который направлен на оценку уровня усвоения материала студентами и проверку их собственного понимания. Этот этап помогает как преподавателю, так и студентам оценить результаты обучения и выявить области, требующие дополнительного изучения или улучшения.

Первым шагом в контроле и самопроверке знаний является проведение различных форм проверки, таких как тесты, квизы, выполнение задач и упражнений. Преподаватель предлагает студентам выполнить задания, которые позволяют оценить уровень усвоения изученного материала и проверить свои знания. Это может быть как формальное тестирование, так и неформальные упражнения, направленные на выявление уровня понимания и навыков.

Для того чтобы стимулировать активное участие студентов в самопроверке, преподаватель также может предложить им провести самостоятельное изучение материала и выполнить задания на самопроверку. Студенты могут использовать доступные ресурсы, такие как учебники, интернет-ресурсы, учебные приложения и т. д., чтобы проверить свои знания и понимание изученной темы. Это помогает студентам развивать навыки самостоятельной работы и ответственности за свое обучение.

Важным аспектом контроля и самопроверки знаний является обратная связь. Преподаватель анализирует результаты проверки и дает студентам обратную связь о качестве их работы. Он выявляет проблемные моменты и ошибки, помогает студентам понять свои ошибки и недочеты, а также предлагает рекомендации по их исправлению. Обратная связь помогает студентам лучше понять свои сильные и слабые стороны в учебном процессе и развивать свои учебные навыки.

Кроме того, преподаватель может провести обсуждение результатов проверки с учащимися, чтобы выявить общие трудности и проблемы и обсудить способы их решения. Это может быть в форме группового обсуждения, где студенты делятся своими мыслями и опытом, обсуждают возможные стратегии и подходы к решению проблем.

Таким образом, контроль и самопроверка знаний включают в себя различные формы проверки, стимулирование самостоятельной работы студентов, обратную связь и обсуждение результатов проверки. Этот этап помогает студентам оценить свои знания и навыки, развивать учебные стратегии и подготовиться к последующему успешному применению их в практических ситуациях.

2.9 Подведение итогов занятий

Подведение итогов занятия – это заключительный этап учебного процесса, который направлен на обобщение и закрепление основных результатов и уроков, извлеченных из изученного материала. Этот этап помогает учащимся сделать выводы, обобщить свои знания и опыт, а также подготовиться к дальнейшему изучению темы.

Первым шагом в подведении итогов занятия является краткое обсуждение основных моментов и результатов, достигнутых в процессе урока. Преподаватель резюмирует основные понятия, принципы и факты, изученные на уроке, и подчеркивает их значимость и связь с общей темой изучения. Это помогает учащимся вспомнить основные моменты урока и увидеть их в контексте учебного процесса.

Далее преподаватель предлагает студентам выразить свои мысли и впечатления от урока. Учащиеся могут поделиться своими наблюдениями, вопросами, а также высказать свои мысли о том, что им понравилось или не понравилось на уроке, что они узнали нового и что они хотели бы узнать еще. Это помогает преподавателю понять эффективность урока и удовлетворить потребности учащихся.

Важным аспектом подведения итогов занятия является выявление ключевых уроков и выводов, сделанных в процессе урока. Преподаватель стимулирует учащихся выделить основные уроки, которые они извлекли из учебного занятия, а также обсудить их значимость и применимость в будущем. Это помогает учащимся закрепить усвоенный материал и применить его в практических ситуациях.

Таким образом, подведение итогов занятия включает в себя обсуждение основных моментов и результатов урока, выражение мыслей и впечатлений студентов. Этот этап помогает учащимся обобщить и закрепить усвоенный материал, выделить свои достижения и вызовы, а также подготовиться к последующему обучению.

2.10 Рефлексия

Рефлексия – это важный этап учебного процесса, который направлен на осмысление и оценку собственного обучения студентами. На этом этапе они имеют возможность задуматься над тем, что они узнали, как они узнали это и что им осталось еще узнать.

Преподаватель стимулирует учащихся задуматься над тем, какие знания и навыки они получили в ходе урока, как они могут применить их в своей повседневной жизни или дальнейшем обучении, а также какие трудности они испытывали в процессе урока и как они с ними справились.

Студенты могут высказывать свои мысли, анализировать свой опыт и делиться своими выводами с преподавателем и другими учащимися. Рефлексия помогает студентам лучше понять свой учебный процесс, выявить свои сильные и слабые стороны, а также развивать стратегии для дальнейшего улучшения своего обучения.

2.11 Информация о домашнем задании

На этом этапе преподаватель предоставляет студентам информацию о домашнем задании, которое им необходимо выполнить для дальнейшего углубления и закрепления изученного материала. Домашнее задание может включать в себя выполнение упражнений, чтение дополнительной литературы, написание отчета или эссе, подготовку презентации и т. д.

Преподаватель объясняет студентам цели и задачи домашнего задания, а также дает указания по его выполнению, сроки сдачи и критерии оценки. Важно, чтобы домашнее задание было четко структурировано и соответствовало уровню подготовки студентов. Студенты также имеют возможность задавать вопросы по домашнему заданию и уточнять непонятные моменты у преподавателя. Это помогает им лучше понять требования к заданию и успешно его выполнить.

Итак, информация о домашнем задании предоставляет студентам ясное понимание о том, что им нужно сделать после урока, и помогает им организовать свою учебную деятельность для достижения поставленных целей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогика как наука об образовании и воспитании занимает важное место в системе антропологических наук. Она изучает процессы взаимодействия человека с окружающим миром, в том числе через образование и воспитание. Педагогика помогает понять, как формируется личность ребенка, какие факторы влияют на его развитие, какие методы обучения и воспитания наиболее эффективны.

Основными задачами педагогики в системе антропологических наук являются: изучение закономерностей развития личности в процессе обучения и воспитания; определение оптимальных стратегий и методов обучения и воспитания с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка; разработка новых подходов к оценке образовательных результатов и уровня развития личности.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что педагогика играет важную роль в системе антропологических наук, помогая раскрыть потенциал каждой личности, развить ее уникальные способности и навыки. Педагогика не только изучает процессы обучения и воспитания, но и формирует методы и подходы, которые способствуют гармоничному развитию личности в соответствии с ее потребностями и интересами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- [1]. Безрукова В.С. Педагогика. – М.: Феникс, 2013. – 384 с.
- [2]. Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н., Развитие К.Д. Ушинским идей педагогической антропологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 32-44.
- [3]. Грешилова И.А. Исходные установки педагогической антропологии в контексте новой философии образования // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 154-158.
- [4]. Джурицкий А.Н. Педагогика России. История и современность. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2011. – 320 с.
- [5]. Иванова Е.О. К.Д. Ушинский и развитие современного педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 2 (17). С. 101-106.
- [6]. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с.
- [7]. Кристоф Вульф. Антропология воспитания. – М.: Праксис, 2012. – 304 с.
- [8]. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Азбука, 2012. – 416 с. .Максакова А.Д.. Максакова В.И. Педагогическая антропология. Учебное пособие. – М.: Юрайт, 2015. – 293 с.
- [9]. Расчетина С.А. Социально-педагогическая антропология: поиск теоретических оснований // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра социальной педагогики. 2013. С. 18-24.
- [10]. Самойлов В.Д, Педагогическая антропология. – М.: Юнити-Дана, 2013. – 272 с.
- [11]. Слободчиков В.И. Прикладная антропология в педагогике А.С. Макаренко // Социальная педагогика. 2013. № 4. С. 14-20.
- [12]. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 книгах. Книга 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 557 с.
- [13]. Чистяков В.В., Чистяков К.Е. Основы педагогической и социальной антропологии. – М.: Феникс, 2014. – 448 с.
- [14]. Юсупова О.В. Философия образования и современная педагогическая антропология // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2-1. С. 101-105.
- [15]. Латышина Д.И. История отечественной педагогики и образования. Учебник. – М.: Юрайт, 2014. – 260 с.