

© Л.Э. ПАНКРАТОВА

l.pancratowa2011@yandex.ru

УДК 37.012.1

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

АННОТАЦИЯ. Целью статьи является анализ основных этапов развития педагогической антропологии. XX век называли «веком ребенка». Это связано с переосмыслением роли и места ребенка в культуре и обществе. Сам феномен детства становится предметом изучения различных наук. Ребенок как субъект права, как личность, как объект воспитания и социализации — вот спектр теоретического интереса в различных дисциплинах. Педагогическая антропология может служить тем исследовательским полем, на котором происходит синтез различных подходов к ребенку и феномену детства в целом. Значительную роль в ее становлении сыграли Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Лесгафт, А.П. Нечаев и другие выдающиеся отечественные педагоги и психологи. Отдельно необходимо отметить вклад немецких философов и педагогов, таких как О.Ф. Больнов, Г. Рот, Г. Ноль и др. Сегодня можно говорить о сформированности педагогической антропологии как науки; об ее системном и междисциплинарном характере. Хотя круг проблем, понятий и методов данной науки еще не достаточно четко очерчен, ее теоретическая и практическая значимость несомненны.

SUMMARY. The purpose of this paper is the analysis of the main stages in the development of educational anthropology. The XX century was called “the age of a child”. This is due to the re-interpretation of the role and place of a child in culture and society. The child is as a subject of law, as a personality, as an object of education and socialization — this is a range of a theoretical interest in various spheres. Educational anthropology may be as a research field, representing a synthesis of different approaches to the phenomenon of a child and childhood. N.I. Pirogov, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy, P.F. Lesgaft, A.P. Nechayev and other prominent Russian teachers and psychologists played a significant role in its formation. It is necessary to note a contribution of the German philosophers and teachers, such as O.F. Bolnov, G. Rot, G. Nol, etc. Today we can speak about the formation of educational anthropology as a science; about its system and interdisciplinary nature. Although the range of issues, concepts and methods of this science has not been well defined yet, no doubt, it has a theoretical and practical significance.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Педагогическая антропология, антропология, ребенок, педагогика.

KEY WORDS: Educational anthropology, anthropology, child, pedagogics.

Поворот к теоретическому осмыслению проблем человека в современном социогуманитарном знании определил востребованность такой науки как педагогическая антропология. О человеке как главном предмете философии и педагогики писали многие выдающиеся мыслители. Но человек понимался

в разных теоретических системах по-разному. Часто антропологическая направленность систем носила лишь декларативный характер, а на деле, приоритет отдавался обществу, общественным интересам, коллективу. Ребенок также не рассматривался как полноправный и полноценный представитель человечества. Интерес к ребенку и к феномену детства вообще, явление относительно недавнего происхождения. Интересно, что первые законы о защите животных появились в Великобритании еще в первой трети XIX века, а Международная Конвенция о правах детей подписана лишь в 1989 году, практически в конце XX века. Но недаром этот век называли «веком ребенка». Ребенок как субъект права, как личность, становится объектом теоретического осмысления в разных науках. На повестке дня вопросы о введении ювенальной юстиции, правах детей в современном обществе, международном усыновлении детей-сирот, духовно-нравственном воспитании современных детей. Поэтому закономерно отделение от общей антропологической проблематики такой науки как педагогическая антропология.

Современная педагогическая антропология выходит в предмете своего исследования не только на проблемы ребенка, как объекта и субъекта воспитания, но и на изучение человека в любом возрасте в процессе образования. Ребенок рассматривается не только со стороны специфических психологических и возрастных особенностей, но и как субъект, личность, в типически человеческих проявлениях. Поэтому на сегодняшний день можно выделить несколько основных подходов к педагогической антропологии, это: 1) самостоятельная интегративная наука, обобщающая знания о человеке в процессе воспитания и образования; 2) целостное и системное знание о человеке в процессе образования, где педагогика является составной частью системы; 3) отрасль педагогики, методологическое ядро педагогических наук, изучающая ребенка в его целостности; 4) отрасль гуманитарного знания, оформившаяся и развивающаяся в Германии, Австрии, Швейцарии; 5) отдельная учебная дисциплина; 6) особая область научных исследований [1]. Немецкая традиция также представлена двумя основными полюсами в понимании педагогической антропологии: 1) педагогическая антропология — это эмпирическая наука, практически представляющая собой метод исследования проблем воспитания; 2) это широкая наука, синтезирующая данные других наук о человеке.

Нет единства в понимании того, что должна представлять собой педагогическая антропология. Можно констатировать тот факт, что данная отрасль знания находится в процессе становления. В общих чертах можно сказать, что педагогическая антропология рассматривает человека в процессе воспитания, а воспитание — как фундаментальный феномен человеческого бытия. Но так как становление человека начинается с детства, акцент делается именно на ребенке в процессе образования. Педагогическая антропология синтезирует и обобщает данные других наук о человеке и ребенке, поэтому она носит статус системного, комплексного знания и является междисциплинарной областью знания. Сегодня происходит значительная дифференциация наук, изучающих человека. Следовательно, существует потребность в интеграции различных подходов, потребность в нахождении некоего методологического ядра, синтезирующего философские, естественнонаучные, социокультурные, педагогические модели объяснения человека. Таким ядром становится педагогическая антро-

пология, обобщающая данные различных областей знаний о человеке, в частности, о ребенке, в аспекте воспитания. Данная область знаний концентрирует в себе различные научные подходы к человеку на основе системного подхода. В этом и заключается интегративная функция педагогической антропологии.

Первый этап становления педагогической антропологии связан в России с XIX веком. В журнале «Русское Просвещение» в 1856 г. появилась статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни». Суть воспитания — это человек, писал Н.И. Пирогов. Но философия, призванная дать ответ на вопрос — что есть человек, превратила последнего в некую абстракцию, в «отвлеченное» понятие. Эта позиция сблизжает Н.И. Пирогова с представителями философии жизни. Если человек, говорил Н.И. Пирогов, не будет задавать себе вопросов о собственной сущности, о смысле жизни, то общество будет манипулировать им. Реальная практика воспитания должна способствовать становлению рефлексивной позиции. К.Д. Ушинский считал, что Н.И. Пирогов первым посмотрел на воспитание с философской точки зрения.

Но сам термин педагогическая антропология впервые был введен К.Д. Ушинским в 1868 г. в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Стройной педагогической науки в 60 гг. XIX века не было. К.Д. Ушинский полагал, что не наука ставит цели перед воспитанием, а сама жизнь. Жизнь, с которой имеет дело воспитатель, не умещается ни в какую теорию — вот общий принцип и философии жизни. Воспитание должно определяться практической жизнью, условиями душевной и телесной природы человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях», писал К.Д. Ушинский [2; 15]. Необходимо собрать данные других наук о человеке, нужны специальные знания, а их может дать педагогическая антропология как пограничная дисциплина. Главными науками здесь являются психология и физиология — ядро педагогической антропологии.

Цель воспитания, по К.Д. Ушинскому, это всестороннее развитие личности. Педагогика, полагал К.Д. Ушинский, не столько наука, сколько искусство, опирающееся на науку. Необходимо поставить на службу педагогике все антропологические науки: анатомию, физиологию, патологию человека, психологию, логику, географию, филологию, статистику, историю, философию, т.к. там изучаются факты, касающиеся предмета воспитания — человека.

Таким образом, произведение К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» являлось первой попыткой создать целостную науку о человеке. На этом этапе своего становления педагогическая антропология поставила перед собой цели критически переосмыслить опыт прошлого по проблеме человека.

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

В России в конце XIX — начале XX вв. наблюдался настоящий «педагогический бум». Возникло множество педагогических течений, некоторые из которых

носили антропологический характер. Б.М. Бим-Бад выделил основные направления в этом процессе: 1) естественнонаучные течения, базирующиеся на механическом и биологическом понимании человека; 2) «опытники», опирающиеся на представление о человеке, как спонтанно развивающемся в процессе усвоения опыта, существе (Л.Н. Толстой); 3) социологические течения, делающие акцент производности человека от общества; 4) теологическое направление, рассматривающее человека как образ и подобие Бога; 5) синтетическо-антропологическое направление, представителями которого были П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, пытающиеся рассмотреть человека как целостное существо [3].

Религиозно-философские идеи Л.Н. Толстого и его «педагогика свободного воспитания» тоже базировалась на определенном подходе к человеку. Л.Н. Толстой не употребляет термин «педагогическая антропология», но так или иначе, она присутствует в его учении. Он исходит из того, что человек существо двойственное, в котором соединены два начала: животное (телесное) и разумное (духовное). Как телесное существо человек несвободен, удовлетворив одну потребность, сразу хочет удовлетворить следующую, и так до бесконечности, т.е. оказывается в плену собственных телесных потребностей. И только как духовное существо человек свободен, эта свобода в выборе получена от Бога. Если человек свободное существо, значит, и педагогика должна быть свободной. Человек свободно и осознанно подчиняется воле и заповедям Бога, стремится к самосовершенствованию. Поэтому воспитание может быть только религиозным, т.к. именно оно дает жизни смысл. Воспитание, считал Л.Н. Толстой, есть бессознательное усвоение ребенком определенных норм и правил; это ведущий вид педагогической деятельности. Главное в процессе воспитания — это изменение образа жизни взрослых, их приобщение к религиозному опыту. Таким образом, педагогика свободного воспитания Л.Н. Толстого опиралась на понимание человека как свободного и духовного существа, соблюдающего все этические нормы христианства. Дальнейшее развитие идеи свободного воспитания получили у К.В. Вентцеля, но уже без религиозной направленности.

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

Антропологические идеи развивали также П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель. Их объединяет понимание человека как саморазвивающегося организма. Творческая активность, внутреннее стремление к развитию и росту изначально присущи ребенку. Принципы развития ребенка должны быть изучены всесторонне с помощью таких наук как медицина, биология, антропология,

психология и др. Цель воспитания — гармоничное развитие личности, с учетом индивидуальных особенностей, а воспитатель должен создавать условия для этого развития, устраняя неблагоприятные факторы.

Дальнейшее развитие педагогической антропологии в России в начале XX в. связывают со становлением педологии (греч. «наука о детях»). Педология — наука, объединяющая знания всех других наук о детях, появилась в 1894 г. в Америке. Термин предложил ученик известного американского психолога С. Холла О. Хрисман, издавший в этот год первый в США журнал «Педология». Целостное изучение ребенка на всех возрастных этапах создавало предпосылки для антропологического фундамента педагогики. Основателем педологии в России считают А.П. Нечаева, открывшего в 1901 г. в Петербурге педологическую лабораторию имени К.Д. Ушинского. Широкое распространение педология получила после Октябрьской революции. Были открыты педологические институты, лаборатории, изучающие жизнедеятельность ребенка; стал издаваться «Педологический журнал». Педология связана с именами П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.М. Рубинштейна, В.П. Кащенко, А.Р. Лурии, А.Б. Залкинда. П.П. Блонский отмечал, что педология — это наука о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. Он писал, что ребенок в своем развитии повторяет все основные стадии биологической и культурно-исторической эволюции человечества.

Несмотря на определенные успехи в создании целостной науки о ребенке, начиная с 30-х гг. XX вв., началось уничтожение педологии. Продолжая основные идеи К.Д. Ушинского, педология пропагандировала индивидуальный подход к воспитанию, что не соответствовало интересам тоталитарного общества, с его «усредненным» подходом к человеку. Педология была запрещена в 1936 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Педология распалась на изолированные друг от друга науки: возрастную психологию, возрастную физиологию, педагогическую психологию [4].

Первую попытку возродить педагогическую антропологию в нашей стране предпринял выдающийся психолог Б.Г. Ананьев в 70-е гг. XX века. В статье «О человеке как субъекте и объекте воспитания» он, опираясь на основные положения К.Д. Ушинского, поднял вопрос о создании специальной научной дисциплины о человеке. Но идеи Б.Г. Ананьева начали реализовываться только в 90-е гг. XX века. Основными идеями педагогической антропологии о необходимости изучения человека для его воспитания руководствовались ученые Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.А. Сухомлинский. Опираясь на педагогику свободного воспитания Л.Н. Толстого, в 80-е гг. оформилось новое направление в отечественной педагогике — «педагогика сотрудничества» Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина. В основе этой педагогики лежали идеи уважения и изучения личности ребенка, новых отношений с учениками, исключающие принуждение, вовлекающие детей в совместное творческое взаимодействие.

Собственно педагогическая антропология в XX в. развивается преимущественно в Германии. Возможно, немецкие педагоги пытались понять идейные истоки, толкнувшие их страну к фашизму. Ученик Г. Плеснера и последователь философии жизни Отто Фридрих Больнов пишет в 1983 г. книгу «Антропологическая педагогика». Жизнь, человеческое бытие, с его точки зрения, неисчерпаемо и неизмеримо. Человек также неисчерпаем и «открыт» для бесконечных интерпретаций. Воспитание же есть не просто целенаправленная деятельность, а изначально присущее человеческому бытию качество. У человека есть

неискоренимая потребность быть воспитателем и воспитанником. О.Т. Больнов впервые анализирует такие неустойчивые формы человеческого бытия как кризис, риск, встреча, совет, пробуждение, неудача и их воспитательные возможности. Особое значение для воспитания имеет кризис — нарушение привычного стиля жизни, в результате происходит переосмысление собственной жизни и открываются новые горизонты перед личностью. Задача воспитателя — показать ученику перспективы обновления и развить способность критического взгляда на себя. Критичность — это сущностная черта индивидуальности, позволяющая сформировать собственные суждения по любому вопросу и не стать, таким образом, объектом манипуляции со стороны общества. Возможно, критичность и самостоятельность суждений — вот чего не хватало немецкому обывателю, легко принявшему на веру «благие намерения» основателей нацизма. Центральной категорией антропологической педагогики О.Т. Больнова является категория встречи. Встреча — специфическое проявление кризиса, резкий, неожиданный поворот во внутреннем мире человека при столкновении с другим духом. Встреча — это открытие для ученика чего-то значимого при общении с учителем, воспитателем. Воспитание есть встреча ученика и учителя. Понятие встречи перекликается с понятием диалога в философии М. Бубера. Предпосылкой человеческой жизни, считал О.Ф. Больнов, является доверие к миру. Это внутренний настрой человека, когда он чувствует себя защищенным, в безопасности. Без этого настрой невозможно воспитание. Чтобы ребенок чувствовал себя в безопасности и испытывал доверие к миру, необходимо создать педагогическую атмосферу — еще одно из понятий антропологической педагогики О.Ф. Больнова. Педагогическая атмосфера — совокупность эмоциональных условий, которые возникают в процессе взаимодействия между воспитателем и ребенком и служат фоном воспитательных воздействий. Задача воспитателя поддерживать радостное настроение, только тогда возникнет педагогическая атмосфера.

Термин педагогическая антропология, делающий акцент на закономерностях воспитательного процесса, органично вошел в проблемное поле современной педагогики.

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

Г. Рот рассматривал педагогическую антропологию как интегративную эмпирическую науку. Он считал, что человек — это существо, зависящее от самоинтерпретации, т.е. от воспитания и образования, которое вынужденно вновь и вновь определять себя. Педагогическая антропология — интегративная наука, т.к. собирает и исследует данные других наук о человеке. Данные эти она собирает для педагогов-практиков, поэтому она эмпирическая наука. Педагогическая антропология исследует человека под углом зрения возможности и необходимости воспитания; изучает ценности и нормы в их значении для образования; исследует средства, которые способствуют изменению человека в определенном социальном направлении [5, 6].

В поисках пути к пониманию человека в процессе воспитания и обучения, классическая антропология пыталась найти сущность человека, неклассическая антропология (и педагогическая антропология в том числе), опираются, в большей степени, на постмодернистское понимание человека. Человек — не абстрактный и анонимный субъект, а конкретная личность — персона (М. Фуко). Личность не сводима к совокупности каких-либо свойств и качеств. Традиция идет еще от Г. Плеснера, который говорил, что если, кажется, что все о человеке уже известно и сказано, то следует помнить, что это всего лишь приближительное и неполное знание и оно не может быть последней истиной. Г. Ноль в «Педагогическом человековедении» говорит о том, что человека можно понять, лишь идя к нему разными путями. Постмодернисты считают, что человек есть принципиальная неопределяемость и открытость для интерпретаций. Он не имеет никакой определяемой сущности, никакой устойчивой природы. Есть разные проекты человека, они не заданы, а конструируются через культурные практики. Спонтанность — главная ценность и основная характеристика личности. Современные образование и воспитание, считают многие представители этого направления, — тоталитарны, т.к. направлены на деперсонализацию. Они стремятся заставить людей одинаково «правильно» думать, говорить, делать; они подавляют человеческую спонтанность. При таком подходе педагогика выступает формой террора, направленного против личности. А образование и воспитание, в том виде, в котором существуют сейчас, враждебны детям. Необходимо свободное и открытое образование, которое будет способствовать культивированию человеческой спонтанности [7].

В заключение отметим, что возникшая в XIX в. педагогическая антропология, обязанная своему возникновению К.Д. Ушинскому, прошла длительный и сложный путь становления. С самых первых своих шагов она рассматривала ребенка с антропологических позиций, как представителя человечества, а взрослого человека как субъекта, постоянно находящегося в ситуации воспитания и обучения. Но и сегодня, в XXI веке, круг проблем, понятий и методов педагогической антропологии еще не достаточно четко очерчен. Однако не вызывает сомнений, что такая наука нужна и это соответствует общей тенденции гуманизации современной педагогики. Находясь в процессе своего становления, педагогическая антропология сегодня пытается обрести собственную предметную область [8-11]. Две исторически сложившихся традиции в понимании педагогической антропологии, первая, делающая акцент на человеке в процессе воспитания и обучения, и вторая, рассматривающая ребенка с антропологических позиций в том же контексте, не противоречат, а взаимодополняют друг друга. Данная наука может стать фундаментом для нового переосмысления роли человека в культуре, его самоценности и реализации новых педагогических технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: История и современность. Москва: Изд-во УРАО, 2003. 130 с.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1990. т 5-6. 528 с.
3. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М., 1998. 576 с.
4. Ильяшенко Е.Г. Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) / Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 17. М., 2002. С. 59-76.

5. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. 192 с.
6. Емельянов Б.В. Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. Екатеринбург, 1997. 229 с.
7. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика // Человек. 2001. №3-4. С. 16-25.
8. Ильяшенко Е.Г. Развитие антрополого-педагогических идей в России в 60-90 годы XIX века / Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 16. М., 2002. С. 27-45.
9. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2004. 205 с.
10. Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. №2. С. 100-117.
11. Панкратова Л.Э. Педагогическая антропология: учеб. пособие. Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 2007. 123 с.

REFERENCES

1. Il'jashenko, E.G. *Pedagogicheskaja antropologija v Rossii: Istorija i sovremennost'* [Educational Anthropology in Russia: Past and Present]. Moscow: URAO Publ., 2003. 130 p. (in Russian).
2. Ushinskij, K.D. *Pedagogicheskie sochinenija: V 6 t.* [Pedagogical works: in 6 vols]. Vol. 5-6. Moscow, 1990. 528 p. (in Russian).
3. *Pedagogicheskaja antropologija: Uchebnoe posobie* [Educational Anthropology: Textbook] / Ed. by B.M. Bim-Bada. Moscow, 1998. 576 p. (in Russian).
4. Il'jashenko, E.G. Russian pedology in the context of the development of educational anthropology (the first third of the XX century) [Otechestvennaja pedologija v kontekste razvitiya pedagogicheskaj antropologii (pervaja tret' XX v.)]. *Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovanija i pedagogicheskaj antropologii, vyp. 17* (Works of the department of pedagogics, history of education and educational anthropology, Issue 17). Moscow, 2002. Pp. 59-76. (in Russian).
5. Kulikov, V.B. *Pedagogicheskaja antropologija: istoki, napravlenija, problemy* [Educational Anthropology: sources, trends and problems]. Sverdlovsk: Ural State University Publ., 1988. 192 p. (in Russian).
6. Emel'janov, B.V. Petrunina, T.A. *Oчерки педагогической антропологии в России* [Sketches of educational anthropology in Russia]. Ekaterinburg, 1997. 229 p. (in Russian).
7. Ogurcov, A.P. Post-modern image of a man and pedagogy. *Chelovek — Man*. 2001. № 3-4. Pp. 16-25. (in Russian).
8. Il'jashenko, E.G. The development of anthropological and pedagogical ideas in Russia in the 60-90 years of the XIX century *Razvitie antropologo-pedagogicheskijh idej v Rossii v 60-90 gody XIX veka. Trudy kafedry pedagogiki, istorii obrazovanija i pedagogicheskaj antropologii, vyp. 16.* (Works of the department of pedagogy, history of education and educational anthropology, Issue 16). Moscow, 2002. Pp. 27-45. (in Russian).
9. Maksakova, V.I. *Pedagogicheskaja antropologija: ucheb. posobie dlja studentov vysshijh ped. ucheb. zavedenij* [Educational anthropology: Textbook for students of higher ped. institutions]. Moscow: Academia, 2004. 205 p. (in Russian).
10. Ogurcov, A.P. Educational Anthropology: search and prospects. *Chelovek — Man*. 2002. № 2. Pp. 100-117. (in Russian).
11. Pankratova, L.Je. *Pedagogicheskaja antropologija: ucheb. posobie* [Educational anthropology: Textbook]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University publ., 2007. 123 p. (in Russian).