

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АНТРОПОЛОГИИ (ОБЗОР ЛЕКЦИОННОГО КУРСА)

В.Ю. Бахолдина

Кафедра антропологии биологического факультета МГУ, Москва

Возникновение лекционного курса по методике преподавания антропологии вызвано необходимостью разработки общих принципов и подходов к предмету, включенному в программу биологического и психологического образования в высших учебных заведениях. Преподавание и такая его форма как лекция, представляет собой комплексное явление, а проблемы преподавания любой дисциплины затрагивают широкий круг вопросов истории педагогики, методологии науки, специфики определенной научной тематики и терминологии, логики, а также законов коммуникации.

Ключевые слова: преподавание, тезаурус, методология науки, логика, терминология, аргументация

*Я знаю, что это такое, до той поры,
пока меня не спросят – что же это такое?*

Аврелий Августин

На протяжении нескольких лет на кафедре антропологии биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова читается курс лекций «Методика преподавания антропологии». Появление этих лекций было продиктовано необходимостью обозначить некоторые общие принципы преподавания антропологии, которая включена в обязательную программу не только биологического, но и высшего психологического образования, благодаря чему оказалась достаточно широко представлена в высших учебных заведениях.

При создании нового лекционного курса автор исходил из того, что преподавание и, прежде всего, такая его форма как лекция, представляет собой сложное комплексное явление и предъявляет к главному субъекту этой деятельности – лектору – целый ряд требований. Первое из них, безусловно, заключается в глубоком знании собственно предмета преподавания. Но этого недостаточно для успешной преподавательской деятельности. Преподавание и наука – занятия не тождественные, поэтому далеко не каждый исследователь может успешно транслировать другим свои специальные знания. Научная работа представляет собой процесс взаимодействия между

субъектом и объектом исследования, в то время как преподавание является специфическим вариантом человеческих коммуникаций, когда один из субъектов коммуникации – лектор, а другой – коллектив студентов. Преподавание представляет собой особую деятельность, изучением которой занимается специальная наука педагогика.

Автор считает необходимым уделить в лекционном курсе место для краткого очерка *истории педагогики*. Педагогика как явление появилась очень давно, задолго до появления человеческого рода. Если понимать под этим термином процесс передачи опыта и знаний от поколения к поколению, то он уже хорошо развит у млекопитающих, а его разнообразные проявления в отряде приматов являются постоянным предметом внимания этологов и эволюционных психологов. Таким образом, межпоколенная трансляция информации возникает намного раньше *Homo sapiens*, а затем эволюционирует вместе с человеком.

Считается, что в человеческом обществе процесс передачи опыта и знаний развивался в двух основных формах. Первая, и самая ранняя, носит название природной педагогики, или педагогики естественного воспитания, когда обучение и передача опыта от старшего поколения младшему

происходит естественно, в процессе жизнедеятельности человека. Эффективность природной педагогики должна была быть очень высокой, поскольку от успешности этого естественного обучения и воспитания зависело само выживание человека. Более поздняя, вторая форма педагогики, так называемая педагогика репродуктивная, представляет собой целенаправленное и сознательное воспроизведение опыта в поколениях. На этом этапе обозначается особая деятельность – учение, для которой выделяется отдельный, часто очень продолжительный период в жизни человека, и появляется специальная профессия – педагог. Гораздо позже оформляется наука педагогика, как результат осмысления человеком этой специфической деятельности [Корнетов, 1994].

Педагогика в ее современном виде – это порождение всей истории развития человечества. Поэтому не существует педагогики вообще, а есть педагогика и педагогические идеи конкретных цивилизаций и исторических эпох.

Традиционная педагогика наших школ и университетов развивалась в русле западной цивилизации. Особую роль в становлении педагогики западной цивилизации сыграло искусство красноречия, или риторика Древней Греции. Из древнегреческой риторики вышли судебное дело, журналистика, искусство политической речи и, конечно, лекторское искусство. Своим появлением на свет риторика древних греков обязана, как считают историки, одному из фундаментальных принципов греческой культуры – принципу состязательности. По словам профессора Ф.Ф. Зелинского, у древних греков «все пронизано духом соревнования, от самого низменного и шутивого состязания в скорости выпивания кружки до самого серьезного и возвышенного в красоте созданных поэм и рожденных детей» [Зелинский, 1995, с. 188]. Не случайно именно в Греции родились Олимпийские игры и традиции публичных диспутов мудрецов и философов [Корнилова, 1998].

Роль звучащего слова в Древней Греции была огромна, а искусство красноречия являлось одним из главных двигателей общественного прогресса. В ответ на высокую общественную потребность в обучении этому искусству в V в. до н.э. в Афинах появились профессия платного учителя красноречия – софиста, что на языке древних греков означало «знаток», «умелец», «мудрец». Главной своей педагогической задачей софисты считали научить, «как слабое мнение делать сильным», используя для этого диалектику – искусство рассуждать и риторику – искусство говорить [Корнилова, 1998]. История сохранила имена выдающихся ораторов и философов того времени –

Сократа (470–399 до н.э.), Платона (427–347 до н.э.), Демосфена (384–322 до н.э.) и других. Платон одним из первых заговорил об индивидуальных особенностях восприятия, предлагая учитывать эти особенности, и в соответствии с ними строить свою речь.

Вершиной и итогом развития греческого красноречия был трактат Аристотеля «Риторика». Аристотель (384–322 до н.э.) создал стройное учение о принципах словесного творчества, разработал учение о доказательстве и предложил для этого два основных логических метода – дедуктивный и индуктивный. Труд Аристотеля включал три книги, где разрабатывалось несколько аспектов устного выступления. В первой из них анализировался предмет сообщения и общие принципы, которыми должен руководствоваться оратор. Во второй книге обсуждались личные особенности выступающего, с помощью которых он может расположить к себе слушателей. Третья книга была посвящена стилю и способу построения выступления. Так, Аристотель советовал употреблять слова, всем хорошо известные, избегать сложных слов, которые, как он писал, приводят к холодности стиля [Античные риторики, 1978].

Древнегреческая риторика положила начало ораторскому искусству Древнего Рима, где развивалось практическое, политическое красноречие. Еще позже традиции античного красноречия были подхвачены первыми христианскими проповедниками. С.С. Аверинцев считал, что христианская проповедь впитала в себя многие философские и религиозные учения своей эпохи, творчески осваивая при этом риторику античности. Многие христианские проповедники получили ораторское образование в языческих риторических школах [Аверинцев, 1983]. В качестве учебного предмета риторика вновь возникла в системе средневековых университетов, где она заняла место одной из трех базовых дисциплин, наряду с грамматикой и логикой [Брокгауз, Ефрон, 1902].

В средневековом университете впервые появились и лекции, но под ними подразумевалась несколько иная, чем теперь, форма обучения. Лекция в средневековых университетах представляла собой чтение вслух и подробные комментарии апробированных церковью первоисточников (рис. 1). По-латыни «*lectio*» и переводится как «чтение». К этому времени восходит и практика ссылок на первоисточник, возникшая из-за опасений быть обвиненным в ереси. Лекция в том ее виде, в котором она существовала в средневековом университете, сейчас зачастую рассматривается как архаичное, устаревшее явление, однако это не совсем так. Подобная форма преподава-



Рис. 1. Лекция в средневековом университете. Laurentius de Voltolina, около 1350 г.
[URL: <http://en.wikipedia.org> (дата обращения 11.11.2010)].

ния практикуется и сейчас, но обычно она представляет собой не лекции в их нынешнем варианте, а семинарские занятия, и предназначена для освоения студентами навыков самостоятельной творческой работы с научной литературой.

Поскольку преподавание является специфической разновидностью человеческих коммуникаций, постольку для него актуальны все те законы, которые определяют успешность любого человеческого общения. Так, важнейшей предпосылкой адекватного взаимодействия с аудиторией является формирование между нею и лектором общего смыслового контакта, или общего *тезауруса*. Термин «тезаурус», что в переводе с древнегреческого означает «сокровище», введен в научный обиход отечественным философом Ю.А. Шрейдером. В широком смысле «тезаурус» подразумевает общее представление о мире, всю совокупность информации, которой располагает человек. В узком смысле термин «тезаурус» обычно обозначает некий словарный запас, и именно в этом значении он используется в компьютерных программах.

Несмотря на общность языка, тезаурус каждого отдельного человека несет на себе печать его индивидуальности. Индивидуальная специфика тезауруса определяется возрастом, воспитани-

ем, личным опытом, образованием, культурной средой, прочитанными книгами и т.д. и т.п. При этом особенности тезаурусов отдельных людей могут проявляться не только в определенном словарном запасе, но и в смысле, который они вкладывают в те или иные слова и выражения. Как говорят психологи и лингвисты, у разных людей могут не совпадать так называемые «смысловые поля» [Крижанская, Третьяков, 2005].

Проблема несовпадения смысловых полей отдельных терминов весьма актуальна и для научных текстов. В основе многих научных дискуссий и взаимного непонимания лежит расхождение смысловых полей разных исследователей.

В антропологии, как и в любой науке, существует свой собственный, специфический тезаурус. Специальные термины при этом зачастую представляют собой понятия с высокой степенью неопределенности. Эта неопределенность в какой-то степени представляет собой специфику антропологической терминологии и обусловлена высокой сложностью и неоднозначностью самого предмета изучения. Тем более сложной становится проблема совмещения смысловых полей специальных понятий, которая дополнительно усугубляется существованием нескольких терминов,

применяемых для обозначения одного и того же понятия. Специалисты эти термины воспринимают как синонимы, но если те же термины без соответствующих комментариев применяются в учебной литературе или в учебных курсах, это неизбежно влечет за собой путаницу и непонимание со стороны учебной аудитории или читателей антропологической литературы, (которые тоже могут рассматриваться как своеобразная заочная аудитория). На самом деле, многие из так называемых синонимов ими не являются, и этот факт должен оговариваться особо. Во взаимоотношениях между терминами-«синонимами» можно разобраться, если, во-первых, иметь представление о разнице между содержанием понятия и его объемом и, во-вторых, применить круги Эйлера, названные так по имени одного из крупнейших математиков XVIII в. и описанные в учебниках логики [Гетманова, 1994]. В качестве примера можно рассмотреть круг терминов, применяемых в антропологической литературе для обозначения древнейших людей – «архантропы», «питекантропы», «ашельцы», «*Homo erectus*», «*Homo ergaster*» (рис. 2).

Наибольший объем у термина «архантропы», который включает в себя понятия «*Homo erectus*» и «*Homo ergaster*», но, возможно, не исчерпывается ими. Объем термина «питекантропы» полностью входит в «*Homo erectus*», а понятие «ашельцы» лишь пересекается с понятиями «архантропы», «*Homo erectus*» и «*Homo ergaster*», но не совпадает с ними. Это связано с тем, что, судя по находкам, архантропы изготавливали и орудия более раннего, олдувайского типа, при этом ашельская технология, свойственная архантропам, практиковалась в гораздо более позднее время [Дробышевский, 2009].

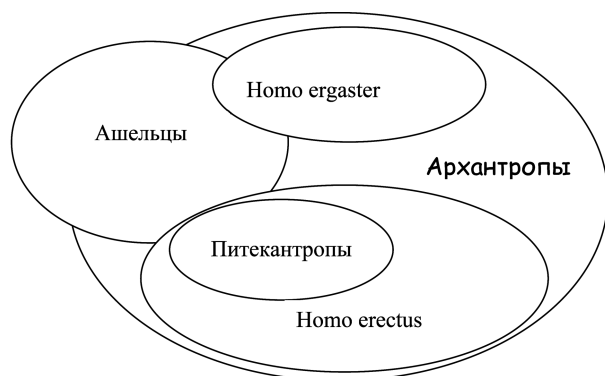


Рис. 2. Соотношение объемов терминов, относящихся к древнейшим людям

В учебном курсе неизбежно приходится упомянуть и о том, что некоторые научные термины постепенно выводятся из оборота. Часть из них устаревает в связи с динамикой научных представлений и появлением новых фактов, от других терминов специалисты сознательно отказываются в силу изменения их «смыслового поля» по причинам социального характера. Такого рода ситуация в последние годы сложилась в антропологии в отношении термина «раса». Этот термин практически исчез из лексикона западных антропологов. В течение многих лет российские антропологи вели со своими западными коллегами дискуссию, отставляя и реальность расы как биологической категории, и правомерность применения самого термина. Одним из основных аргументов в этом споре зачастую служили ссылки на труды В.В. Бунака. Между тем внимательное чтение работ В.В. Бунака позволяет сделать некоторые любопытные терминологические открытия. В последней обобщающей монографии «Род Номо, его возникновение и последующая эволюция» В.В. Бунак тщательно избегает употребления термина «раса». Этот термин фигурирует лишь при описании расовых классификаций других авторов. Вместо него в авторском тексте применяются такие обозначения как «формация», «форма», «тип», «подразделение рода Номо», «часть вида», «ветвь», «группа». В «Кратком обзоре итогов исследования» автор пишет: «...степень сходства даже близких ветвей не всегда одинакова. По этой и другим причинам выделение в составе вида отдельных рас мало целесообразно» [Бунак, 1980, с. 312]. Сегодня нам остается только догадываться, какого рода «другие причины» имел в виду автор.

Таким образом, обсуждение необходимости установления общего с аудиторией тезауруса неизбежно приводит к проблеме антропологической терминологии, а она, в свою очередь, является частью большой и неразработанной темы *специфики антропологии как науки*. С этой темой напрямую связан вопрос о стабильности научной терминологии. В естественных и гуманитарных науках количество и содержание научных терминов меняется гораздо быстрее, чем в точных дисциплинах. В антропологии этот процесс в наибольшей степени затрагивает область эволюционной проблематики. Одна из причин стремительного появления новых терминов – это лавинообразное увеличение числа находок. А любое новое определение, обозначающее новый таксон, пусть даже подвидового уровня, требует встраивания соответствующей находки в уже существующие эволюционные схемы или изменения этих схем. И если раньше изменения эволюционных схем происхо-

дили достаточно редко и являлись настоящим событием в антропологии, то публикации последних лет демонстрируют высокую пластичность этих схем и отношение к ним скорее как к неким рабочим моделям.

Эта особенность современной эволюционной антропологии может рассматриваться как проявление ее крайнего фактуализма, то есть высокой степени зависимости научных построений от любых новых фактов. Фактуализм вообще характерен для наук описательного типа, к которым в значительной степени и относится и антропология. Эта особенность ставит преподавателя перед непростым вопросом о том, какой метод следует избрать для изложения новых данных: попытаться встроить их в уже существующие схемы, или излагать студентам новые теоретические построения, неизбежно появляющиеся в связи с этими новыми фактами. Представляется, что в учебном процессе выбор должен оставаться за подходом, практикующим здоровый конформизм. Студентов, конечно, нужно знакомить с самыми последними данными и находками, но при этом желательно опираться на общепринятые в отечественной научной литературе схемы и терминологию. Если же лектор выбирает второй путь, и излагает самые последние схемы, необходимо, по крайней мере, показать их соотношение с теми, которые изложены в существующих отечественных учебниках. В противном случае у студентов может сложиться представление, что материал учебников безнадежно устарел, хотя различия на самом деле не столь уж велики.

В качестве примера можно рассмотреть современные представления о систематике гоминид. Гоминиды в отечественной антропологической литературе выделяются в качестве семейства внутри надсемейства *Hominoidea* наряду с двумя другими семействами – *Pongidae* и *Hylobatidae* (рис. 3). Тем самым, с одной стороны, признается значительная близость гоминид и человекообразных обезьян, с другой стороны, обозначается несомненная граница между ними. В современных западных источниках принята несколько иная классификация. Надсемейство *Hominoidea* делится на два семейства, *Hominidae* и *Hylobatidae*, затем в семействе *Hominidae* выделяются два подсемейства, *Homininae* и *Ponginae*. Подсемейство *Homininae* делится на две трибы, *Hominini* и *Gorillini* и, наконец, уже внутри трибы *Hominini* выделяются два рода, *Homo* и *Pan* (рис. 4).

При этом указывается, что гоминиды могут быть названы также «greate apes», то есть «большие обезьяны» [Wilson, Reeder, 2005]. Все теоретические представления отечественной антропо-

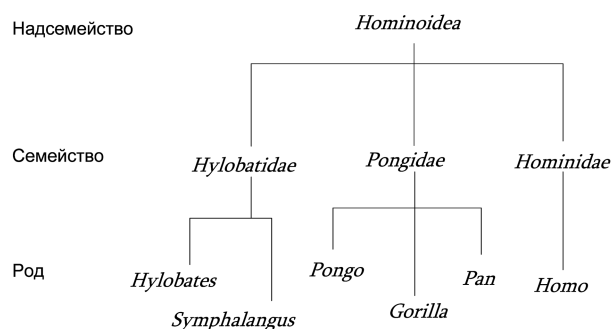


Рис. 3. Классификация надсемейства *Hominoidea* в отечественной литературе

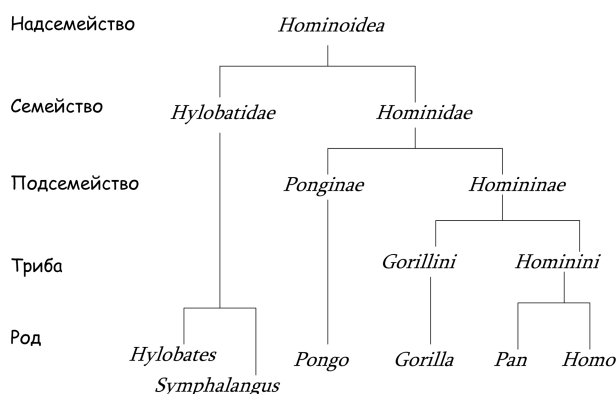


Рис. 4. Классификация надсемейства *Hominoidea* в зарубежной литературе

логии противоречат подобному определению. Представляется, что классификация, принятая сейчас в зарубежной литературе, является в значительной степени проявлением некоей биологической толерантности, признанием близкого родства человека и высших обезьян, и, наверное, служит благородным целям их спасения. Однако применение в современной русскоязычной научной литературе термина «гоминины» или «гоминини» вместо привычного «гоминиды» неизбежно создает не только терминологическую, но и смысловую путаницу. Действительно, в этом случае, если речь идет о формах, не принадлежащих собственно роду *Homo*, они должны относиться к эволюционному пласту, еще не дифференцированному на предшественников человека и шимпанзе. Совершенно очевидно, что такой подход влечет за собой полный пересмотр всех представлений о ранних этапах человеческой эволюции. Поэтому автор считает, что традиционная классификация более предпочтительна и должна быть сохранена в учебных курсах по антрополо-

гии. Тем не менее, зарубежная классификация с соответствующими пояснениями также может быть представлена студенческой аудитории, хотя бы потому, что именно она излагается в современных электронных энциклопедиях.

Проблема изложения в учебном курсе новых данных и их встраивания в лекции напрямую связана с проблемой построения учебников и учебных пособий. Что важнее – наполнить учебник сведениями о новейших находках и таксономических терминах или представить уже устоявшуюся систему представлений? Учебник является научным источником особого рода, и это его специфика, а вовсе не недостаток, что он идет на полшага позади самых последних фактов, давая им возможность «отстояться» и вписаться с уже известные схемы.

Здесь необходимо коснуться еще одной важной темы, а именно – роли и значимости личностей авторов в специфике каждого учебника как глубоко индивидуального научно-педагогического труда. Ярким примером тому может служить учебник «Антропология» Я.Я. Рогинского и М.Г. Левина [Рогинский, Левин, 1978], непревзойденный по диапазону тематики, удачной структуре и обилию фактических подробностей, которые делают эту книгу бесценным справочником в разных областях науки о человеке. Несмотря на то, что многие теоретические построения с момента последнего издания учебника существенно изменились, его практическая и теоретическая значимость с годами только растет. Кроме того, учебник Я.Я. Рогинского и М.Г. Левина сейчас уже стал уникальным источником по истории развития антропологии.

Учебник Е.Н. Хрисанфовой и И.В. Перевозчикова [Хрисанфова, Перевозчиков, 2002] отражает достижения и представления следующего по времени этапа в накоплении антропологических знаний. Его разделы также написаны в глубоко индивидуальной манере каждого из авторов. На учебник Е.Н. Хрисанфовой и И.В. Перевозчикова опирается и создатель последнего учебника, вышедшего с кафедры антропологии – В.Е. Дерябин [Дерябин, 2009], который в нескольких местах своего текста отсылает читателей к учебнику этих авторов за более подробной информацией.

Автор считает, что студенты последнего курса университета, которым, собственно, и адресован лекционный курс, в полной мере должны осознавать *роль личности ученого* в развитии науки. Эта тема подробно обсуждается в другом лекционном курсе – «История антропологии», но будущим преподавателям очень важно отдавать себе отчет в том, что за каждым теоретическим положением стоит конкретный исследователь, и зачастую сугубо личными его особенностями обуслов-

лено появление тех или иных идей и открытий. Общеизвестна роль Эжена Дюбуа в открытии питекантропа, или значение работ Франца Вейденрейха в изучении и сохранении для потомков синантропа. У каждой идеи и теории есть свой автор. Если бы не научный талант и художественное воображение Юрия Григорьевича Рычкова, вряд ли могла бы появиться концепция генетической памяти системы популяций, или представление о прапопуляции как родоначальнике такой системы. И неслучайно именно Елена Николаевна Хрисанфова с ее широчайшим кругозором начала разрабатывать проблемы палеоэндокринологии и предложила оригинальную гипотезу исчезновения неандертальцев в результате гипердаптации к условиям приледниковой зоны. Любые научные идеи – это, прежде всего, идеи конкретных людей, ярких индивидуальностей, и от преподавателя зависит, насколько в лекционных курсах будет присутствовать этот индивидуальный, личностный фактор, который во многом определяет неповторимое лицо каждой науки.

Современные философы и специалисты по истории науки придают большое значение субъективному фактору, обращая при этом особое внимание на так называемый исторический научный субъект, под которым понимается научное сообщество каждой конкретной эпохи [Кун, с. 45–46]. В лекционном курсе автор приводит краткие сведения относительно взглядов на развитие науки и ее природу таких теоретиков науки как Карл Поппер, Томас Кун и Пол Фейерабенд [Кун, 1975; Никифоров, 1998; Поппер, 1983, 2002; Фейерабенд, 1986].

Значительное место в лекциях отведено также *логическим законам* аргументации и **логике построения научных гипотез**. К сожалению, на биологическом факультете не читается специальный курс логики, поэтому обсуждение некоторых основных положений этой науки в курсе по методике преподавания представляется вполне оправданным.

Как говорил швейцарский психолог Жан Пиаже, «логика – это нравственность мышления» [Никифоров, 2001]. Соблюдение законов логики еще не гарантирует истинности суждений, однако без них об истинности суждений не может быть и речи.

Обсуждение первого логического закона – закона тождества, требующего, чтобы мысль оставалась постоянной на протяжении всего рассуждения, позволяет лектору еще раз вернуться к проблеме терминологии. Согласно первому логическому закону, в течение всего рассуждения все понятия, то есть все принятые термины, должны оставаться постоянными, тождественными сами себе. При этом постоянство терминов предпола-

гается и по их содержанию, и по их объему. Соблюдение этого требования очень важно, поскольку при его нарушении, например, при использовании неполных синонимов, как было сказано выше (см. рис. 2), может возникнуть путаница и непонимание между лектором и аудиторией.

Согласно первому логическому закону, на протяжении всего рассуждения должны оставаться постоянными тезисы, то есть некие научные положения, высказанные лектором. Если это постоянство нарушается, такая логическая ошибка носит название подмены или потери тезиса, в зависимости от того, допущена ли она сознательно, или произошла бессознательно.

Автор обычно подробно останавливается и на третьем логическом законе – законе обоснованности или достаточного основания, согласно которому любые суждения должны быть в достаточной степени обоснованными, чтобы считать их истинными или ложными. Для студентов-антропологов очень важно представлять себе, что обоснования суждений могут быть объективно достаточными – и тогда это сфера знания, но они могут быть и субъективно достаточными – и тогда это область веры. Именно поэтому, с позиций логики, любые дискуссии между сторонниками креационистских воззрений на происхождение человека и антропологами попросту лишены смысла, поскольку имеют в своей основе доказательства, лежащие в разных сферах – субъективной и объективной.

Знание основ логики позволяет осознанно подходить и к изучению структуры научных гипотез и теорий, что полезно как для собственных научных построений, так и для анализа и изложения основных теоретических концепций, составляющих каркас парадигмы современной антропологии. Логическую основу всех описательных наук, и антропологии в том числе, составляет индуктивный метод, лежащий в основе всей работы с выборками. Необходимостью избежать главной ошибки индуктивного метода исследования – ошибки поспешного обобщения, в итоге которой велик риск получить неправильные выводы, основанные на недостаточном материале, диктуется и требование к достаточной представительности выборки. В исследованиях и построениях, основанных на индуктивном методе, велика также вероятность подмены вероятностных заключений достоверными.

Сочетание двух основных логических методов, индуктивного и дедуктивного, лежит в основе гипотетико-дедуктивного метода теоретических построений, включающего использование индуктивных обобщений и неких посылок гипотетического характера. В лекциях перечисляются суще-

ствующие разновидности гипотез, а также разбирается очень значимое логическое отличие подтверждения гипотезы и ее опровержения, которое заключается в том что для подтверждения гипотезы применяется индуктивный метод, поэтому оно всегда носит вероятностный характер, между тем как опровержение гипотезы, полученное путем дедуктивного умозаключения, логически достоверно.

Однако логически достоверное опровержение обнаруживает лишь несовпадение гипотезы с фактом, но оно еще не говорит о том, какой член противоречия ложен – теория или факт. *Соотношение фактов и научной теории* – одна из самых сложных проблем методологии науки. Обычно предполагается, что факты – это совершенно независимые, объективно существующие явления. Однако научные факты обладают определенной спецификой. Они «теоретически нагружены» и зависят, во-первых, от принятой в данный момент научной парадигмы, а во-вторых, от личных особенностей исследователя. В значительной степени факт – это результат индивидуального научного творчества. Достаточно вспомнить историю открытия питекантропа, австралопитеков, историю описания неандертальца, происхождение термина «зинджантроп», трансформацию представлений о моно- и полицентризме и многие другие примеры, чтобы убедиться в справедливости этого утверждения. Между фактами и теориями науки существует обратная связь – факты зависят от принятых теорий, а теории – от соответствующим образом трактуемых фактов. Эта взаимосвязь является главным объединяющим фактором при формировании научной парадигмы определенного исторического периода.

Успешность преподавания определяется также выбором определенного вида и способа *аргументации*. Применение той или иной системы аргументации зависит от особенностей аудитории и от задач выступающего. Считается, что для аудитории с высокой заинтересованностью и высоким образовательным уровнем наиболее эффективна восходящая, двусторонняя система аргументации, когда сила доказательств возрастает от начала к концу выступления и приводятся аргументы как «за», так и «против» доказываемого тезиса. Подобную структуру аргументации имеет, как правило, и любая научная работа.

Автор знакомит студентов также с некоторыми стилевыми принципами построения выступления, с визуальными и речевыми приемами общения с аудиторией.

Следует отметить, что курс «Методика преподавания антропологии» в том виде, который он приобрел на сегодняшний момент, не полностью

соответствует своему названию. Автор затрагивает в этом кратком курсе довольно широкий круг проблем и вопросов истории педагогики, методологии науки, специфики антропологической тематики и терминологии, логики и закономерностей коммуникации. Однако вся эта проблематика имеет самое непосредственное отношение к процессу преподавания. Автор отдает себе отчет в сложности охватить все эти темы единым лекционным курсом, поэтому работа над лекциями продолжается, их содержание и структура постоянно меняется и уточняется.

Автор отдает себе отчет в сложности задачи объединить все эти темы в одном лекционном курсе, поэтому работа над ним продолжается, а содержание и структура постоянно меняется и уточняется.

В заключение автор выражает удовлетворение тем, что данная публикация позволяет кратко познакомить коллег с лекционным курсом, посвященным проблемам преподавания антропологии, и надеется, что ими будут высказаны по этому поводу собственные замечания и соображения.

Библиография

Аверинцев С.С. Истоки и развитие раннехристианской литературы // История всемирной литературы. Т. 1. М., 1983. С. 502–517.
Античные риторики. М., 1978.

Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Т. 68. СПб., 1902.
Бунак В.В. Род Homo, его возникновение и последующая эволюция. М.: Наука, 1980.
Воронцов Н.Н. Развитие эволюционных идей в биологии. М.: Прогресс-Традиция, 1999.
Гетманова А.Д. Логика. М., 1994.
Дерябин В.Е. Антропология: курс лекций. М.: Изд-во МГУ, 2009.
Дробышевский С.В. Археология. М.: МАКС Пресс, 2009.
Зелинский Ф.Ф. История античной культуры. СПб., Марс, 1995.
Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. М., 1994.
Корнилова Е.Н. Риторика – искусство убеждать. М., 1998.
Крижанская Ю., Третьяков В. Грамматика общения. М.–СПб., 2005.
Лихачев Д.И. Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет. Л.: Сов. писатель, 1989.
Кун Т.С. Структура научных революций, М., 1975.
Никифоров А. Л. Логика. М.: Весь мир, 2001.
Никифоров А. Л. Философия науки: история и методология. М.: Дом интеллектуальной книги, 1998.
Поппер К.Р. Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
Поппер К.Р. Объективное знание. Эволюционный подход. М., 2002.
Рогинский Я.Я., Левин М.Г. Антропология. М.: Высшая школа, 1978.
Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М., 1986.
Хрисанфова Е.Н., Перевозчиков И.В. Антропология. М.: Изд-во МГУ, 2002.
Wilson D.E., Reeder D.A.M. Mammal species of the world : a taxonomic and geographic reference. Baltimore, 2005.

Контактная информация:

Бахолдина Варвара Юрьевна: 119991, Россия, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 12, кафедра антропологии биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.
Раб. тел.: (495) 939-27-08, e-mail: kafedrantrop@mail.ru.

METHODOLOGY OF TEACHING ANTHROPOLOGY (THE REVIEW OF THE LECTURE COURSE)

V.Yu. Baholdina

Department of Anthropology, Biological Faculty, MSU, Moscow

To teach a lecture course on methodology of teaching of anthropology is necessary from the viewpoint of establishing general principles and approaches to the subject included in the program of biological and psychological education at the institutions of higher education. The problems of teaching of any discipline embrace a wide range of questions in the history of pedagogics, methodology of a science, specificity of certain scientific subjects and terminology, logic and communications laws.

Key words: *teaching, thesaurus, methodology of a science, logic, terminology, argumentation*