

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра педагогики и педагогической психологии

Г. Е. СОЛОВЬЕВ

ПАРАДИГМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие



Ижевск
2022

УДК 37(430)(075.8)
ББК 74.04(4Гем)я73
С603

Рекомендовано к изданию Учебно-методическим советом УдГУ

Рецензенты: канд. пед. наук, доцент Л. А. Черенцова,
канд. пед. наук, доцент А. Н. Аверин

Соловьев Г. Е.

С603 Парадигмы зарубежной педагогики: учеб.
пособие – Ижевск : Удмуртский университет, 2022. –
143 с.

Учебное пособие ориентировано на ознакомление студентов с современными тенденциями в зарубежной педагогике и формирование умений анализировать процессы, происходящие в зарубежной педагогике.

Учебное пособие предназначено для студентов педагогических специальностей, а также для аспирантов и преподавателей, которые интересуются современными тенденциями в образовании.

УДК 37(430)(075.8)
ББК 74.04(4Гем)я7

© Г. Е. Соловьев, 2022
© ФГБОУ ВО «Удмуртский
государственный университет», 2022

Содержание

Введение	5
1. Гуманитарная педагогика	9
2. Эмпирическая педагогика	18
3. Критическая педагогика.....	31
4. Антипедагогика.....	41
5. Педагогическая антропология.....	53
6. Феноменологическая педагогика.....	64
7. Педагогическая герменевтика.....	77
8. Психоаналитическая педагогика.....	89
9. Экзистенциальная педагогика	102
10. Биографическая педагогика.....	121
Заключение.....	130
Библиография.....	132
Приложения.....	140

Введение

Процессы модернизации высшего образования детерминируют обращение к развитию профессиональных и личностных качеств студентов, их творческого потенциала, культурно-нравственных ценностей. В этих условиях образование должно отражать движение к информационному обществу, стремиться к постоянному совершенствованию педагогического процесса. Жизнь все настойчивее требует от педагогического процесса стать более динамичным, гибким и чувствительным к социальным, культурным потребностям, инновациям и международному опыту.

В рамках всеобщей глобализации общественной жизни использование отечественными педагогами западных передовых идей в области методологии становится крайне актуальным. Это ставит новые задачи перед высшим педагогическим образованием, актуализирует разработку научно-педагогических теорий, обращенных к формированию личности будущего специалиста, его общей, профессиональной и методологической культуры. К моменту окончания высшего учебного заведения специалист должен освоить необходимый методологический минимум.

Особенно необходимы многомерность и альтернативность мышления, умение проводить методологическую рефлексию как необходимое условие формирования педагогической культуры. Методологическая рефлексия рассматривается нами как условие понимания философских, психолого-педагогических, специальных идей, концепций и парадигм.

Актуальность пособия определяется тем, что в высшей школе заметна тенденция на повышение теоретической подготовки студентов, на формирование их профессионального сознания

и обучения навыкам междисциплинарного подхода к анализу «предметных» проблем.

В рамках пособия акцентируется внимание на теоретических подходах, которые были разработаны в двадцатом веке. В начале двадцатого века педагогика приобретает научный статус в структуре научного знания, создаются кафедры педагогики и она преподается в университетах.

Становление зарубежной педагогики в прошлом столетии в научной литературе изучено недостаточно. В советский период отечественной истории она оценивалась как буржуазная, ненаучная. Однако следует отметить, что в двадцатом столетии сформировались педагогические направления и подходы, были разработаны методы, которые оказали значительное влияние на развитие мировой педагогики. Поэтому данное пособие призван восполнить имеющийся пробел и раскрыть слушателям, во-первых, исторический контекст возникновения различных теоретических направлений в педагогике, во-вторых, показать связь с предшествующими философскими и культурными традициями, и, наконец, актуализировать практический и прикладной характер педагогического знания. Помимо интерпретации процессов, которые происходили в двадцатом веке, также анализируются современные тенденции в педагогической науке.

Изложение основных теоретических подходов и концепций в западной педагогике должен способствовать не только уяснению студентами сугубо теоретического материала, а также формированию умений на его основе анализировать современные течения в зарубежной и отечественной педагогике. Поэтому ознакомление с пособием направлено на изучение студентами методологических основ педагогических направлений и на формирование умений анализировать педагогические явления с определенных теоретических позиций.

Важное место в структуре пособия принадлежит изучению основных теоретических направлений в немецкой педагогике, которые по-прежнему занимают доминирующее место в современных педагогических дискуссиях.

Цель предлагаемого пособия состоит в знакомстве студентов с основными теоретическими направлениями в зарубежной педагогике, которые получили распространение в двадцатом столетии.

Задачи пособия заключается с одной стороны в изучении ведущих педагогических концепций западной педагогики, а с другой стороны в освоении форм и методов, разработанных в контексте различных педагогических направлений.

Структура учебного пособия предполагает как ознакомление с лекционным материалом, так и практические задания. Лекционный материал содержит лишь основные теоретические положения и носит в основном ориентировочный характер. Более полное знакомство с теоретическим подходом возможно на основе работы с литературой, которая представлена после лекционного материала. В практических заданиях акцентируется внимание на то, чтобы студентам удалось на практике освоить основные методологические установки, которые содержатся в зарубежной педагогике, а также некоторые приемы и методы, которые были наработаны в рамках различных теоретических направлений. Кроме того, особое внимание уделяется самостоятельной работе в рамках которой происходит знакомство с текстом, отражающим основные идеи того или иного теоретического направления зарубежной педагогики.

Учебное пособие может быть использовано по направлениям подготовки: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». В рамках подготовки обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое

образование» данное учебное пособие будет полезно при изучении следующих дисциплин:

- Общая педагогика.
- Различные парадигмы образования в России и за рубежом.
- Современные системы образования за рубежом.
- История педагогики и образования.
- История социальной педагогики.

1. Гуманитарная педагогика

Гуманитарная педагогика происходит из школы В.Дильтея. Разные представители гуманитарной педагогики развивали различные подходы, что не позволяет представить ее как единое и целостное учение.

К традиции гуманитарной педагогики принадлежат М.Фришайзен-Келер, Г.Ноль, Э.Шпрангер, В.Флитнер, А.Фишер, Т.Литт, Э.Венигер, О.Больнов, А.Ребле и Я.Лангевельд, ко второму поколению причисляют Й.Дерболова, В.Липпитца, а также В.Клапки, К.Молленхауера, Х.Бланкертца, которые принадлежат к школе Э.Венигера. Большинство из них были учениками или сотрудниками В.Дильтея. После 1900 года образуется тесный круг учеников В.Дильтея, к которому принадлежали Г.Ноль, М.Фришайзен-Келер, Э.Шпрангер и Т.Литт.

Г.Ноль и Э.Шпрангер были учениками Дильтея в последние годы его жизни. Тесно придерживался учения В.Дильтея также Т.Литт. В.Флитнер и Э.Венигер были учениками Ноля. О.Больнов связан со школой Дильтея через своих учителей – Ноля и Шпрангера (приложение 1).

На становление гуманитарной педагогики помимо научно-теоретических факторов существенное влияние оказали общественные процессы, которые становились импульсом для обоснования нового педагогического мышления. Преодоление кризиса, связанного с окончанием первой мировой войны и разрушением многих порядков рассматривалось не благодаря новым политическим системам или партиям, а через образование народа в широком смысле этого слова, через развитие новых идеалов в культуре, народа, жизни. Г.Ноль отмечал, что «не имеется никакого другого лекарства от несчастья нашего народа как нового воспитания своей молодежи к высшим мужественным, творческим достижениям» [цит.по95.S.22]. В этот период в Германии

надеялись, что через новое, улучшенное воспитание будет способствовать к формированию нового, свободного и счастливого человека.

После второй мировой войны теряется интерес к гуманитарной педагогике в связи с «реалистическим поворотом» в педагогике и популярностью эмпирических методов (социально-научная ориентация педагогики), а также в связи с критикой идеологии (влияние Франкфуртской школы). В этот период она развивалась, прежде всего, учениками Э.Венигера и Т.Литта (В.Клафки, К.Молленхауер и др.), интегрировала идеологокритические подходы, материалистические идеи [74.S.35].

Гуманитарная педагогика объединяет в себе различные направления, но их связывает, прежде всего, философские идеи В.Дильтея. В.Дильтея можно охарактеризовать как основателя современных гуманитарных наук. Он отграничивал педагогику с одной стороны от нормативных наук (этика, теология), а с другой от естественных наук. Методологическим подходом гуманитарной наук является не объяснение (в смысле экспериментально проверяемой и математически формулированной закономерности), а понимание смысла и значения человеческих действий. Он говорил: «Природу мы объясняем, а душевную жизнь понимаем». Понимание рассматривается им как центральный метод и как цель познания гуманитарных наук и ориентировано на выявление связей, значений и действий человека в процессе становления и развития, т.е в ходе истории [8].

Основные положения гуманитарной педагогики следующие:

- отношение теории и практики,
- историчность и герменевтика,
- относительная самостоятельность воспитания,
- педагогическое отношение и роль воспитателя.

Отношение теории и практики

Для разьяснения отношения теории и практики представители гуманитарной педагогики обращаются к размышлениям Ф. Шлейермахера. Он говорил, что в воспитании практика старше, чем теория и обладает собственным достоинством, независимо от теории. Этот примат практики перед теорией является основополагающим положением для гуманитарной педагогики. Педагогика претендовала на то, что стать «теорией практики»[74.S.31].

Потребность в теории возникает тогда, когда в практике возникают трудности. Теория имеет характер осмысления еще не проясненного понимания (В.Флитнер). Ее задача – осознать практику, разьяснить ее.

Историчность и герменевтика

«Что такое человек, можно узнать не путем размышлений над самим собой, и даже не посредством психологических экспериментов, а только лишь из истории» (В.Дильтей) [9]. Только благодаря интерпретации истории может человек прийти к самопознанию. С помощью гуманитарной науки, которая ориентирована на историческое понимание человеческой истории, возможно понимание человеком самого себя и своей истории. Это значение истории и гуманитарных наук становится определяющим для гуманитарной педагогики.

М.Фришайзен-Келер и Г.Ноль перенесли в педагогику идеи В.Дильтея об историчности и сделали их центральной

предпосылкой для научно-теоретического понимания этого теоретического направления.

На основе принципа историчности воспитания выдвигаются на передний план как предмет для гуманитарной педагогики исторические документы. Педагогические идеи, методы воспитания, учебные планы, тексты по педагогическим проблемам рассматриваются как духовные объективации, как выражение определенных исторических процессов и отношений, а также исторически обусловленные представления и мотивы человека.

Относительная самостоятельность воспитания

Принцип относительности воспитания в теории и практике обосновывался представителями гуманитарной педагогики в исторической перспективе. Уже в 1929 году Э.Венигер в своем труде «Автономия педагогики» указывал, что автономия педагогики не является положением мышления, а разрабатывалась исторически и рассматривал самостоятельность педагогики со времен Просвещения.

В дальнейшем этот процесс автономизации воспитания в теории и практике осуществлялся, прежде всего, благодаря движению молодежи и широкого спектра реформопедагогических течений в первой трети двадцатого столетия, которые акцентировали внимание на собственные права и самоценность фазы юности.

Гуманитарная педагогика, которая понималась как теория этого движения, пыталась освободить педагогику из зависимости от теологии, философии и психологии и обосновать относительную самостоятельность педагогической науки. Принцип относительной автономии рассматривался не только исторический факт для гуманитарной педагогики, а как постоянная задача, которая в новых исторических условиях должна бороться за интересы детей [72].

Она должна завоевывать свое место относительно других сил, влияющих на воспитание. В этом смысле она стремится к эмансипации. Г. Ноль отмечал, что каждая эмансипация означает не только достижение определенной свободы, а одновременно нахождение собственных законов, благодаря которым функции осуществляются осознанно. Педагогика имеет трудное положение, так как все объективные силы (государство, церковь, партии, экономика) оказывают влияние на молодого человека и пытаются формировать их для собственных целей. Относительно этого педагогика должна защищать ребенка от этих притязаний и предоставлять им пространство для собственного развития.

Педагогическое отношение и роль воспитателя

Для Г.Ноля педагогическое отношение является основой для всех педагогических действий. Он рассматривает педагогические отношения на примере семьи. В конкретных межличностных отношениях и воспитательных действиях в семье проявляется двойственность: любви и авторитета, послушания и педагогической ответственности, которые являются общими признаками педагогических отношений поколений. Отношения между взрослыми и подростками означают авторитет на одной стороне и доверие на другой [72].

Первоначально отношения между учителем и учеником называл он педагогическим отношением, связью, в которой оба создают образовательную общность. Эти отношения состоят только тогда, если встречаются две личности.

Гуманитарная педагогика оказала существенное влияние на становление и развитие различных педагогических направлений: социальная педагогика, педагогическая антропология, педагогическая герменевтика, феноменологическая педагогика и т.д.

Представители гуманитарной педагогики способствовали не только к автономии научной дисциплины в университетах и высших школах, а также процессу дифференциации научного педагогического знания.

Вопросы и задания

1. Раскройте антитезу «наук о культуре («духе») и «наук о природе» в концепции В. Дильтея.
2. Переживание как центральное понятие гуманитарных наук (обосновать этот тезис).
3. Какова связь гуманитарной педагогики с этикой и психологией?
4. Реформистское педагогическое движение и гуманитарная педагогика (влияния и взаимовлияния).
5. Каковы особенности развития гуманитарной педагогики в период националсоциализма?
6. Каковы особенности развития гуманитарной педагогики после Второй мировой войны?
7. Гуманитарная педагогика и ее основные представители (Г. Ноль, Т. Литт, Э. Шпрангер, В. Флитнер, Э. Венигер)(дать характеристику на выбор).

Темы для докладов и рефератов

1. Становление гуманитарной педагогики в 20 столетии: общественный и научный контекст возникновения.
2. Философия В. Дильтея как теоретическая основа гуманитарной педагогики.
3. Основные темы гуманитарной педагогики.
4. Приоритет практики перед теорией (Ф. Шлейермахер об отношении теории и практики).
5. Герменевтика как метод гуманитарной педагогики.
6. Автономия педагогики. Место педагогики в структуре общества и ее функции.

7. Педагогическое отношение как основная «клеточка» воспитания: понятие «педагогическое отношение» (Г. Ноль), педагогическая общность (Э. Шпрангер), педагогическая атмосфера (О. Больнов).

Рекомендуемая литература

1. Гуманитарная педагогика: Хрестоматия/научный редактор и автор предисловия, вступит. статьи Г.Е.Соловьев. Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2012.
2. Дильтей В. Описательная психология. 2 изд. Санкт-Петербург. Алетейя. 1996.
3. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С.Плотникова. Т.1. Введение в науки о духе. Пер. с нем. Под ред. В.С.Малахова.-М.: Дом интеллектуальной книги., 2000 .
4. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С.Плотникова. Т.4. Герменевтика и теория литературы/. Пер. с нем. Под ред. В.В.Бибихина и Н.С.Плотникова .-М.: Дом интеллектуальной книги., 2001.
5. Соловьев Г.Е. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания. Монография. Ижевск. Изд-во «Удм.ун-т».2009.
6. ШпрангерЭ. Формы жизни. Гуманитарная психология и этика личности. М. Канон+.2014.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Э.Шпрангер. Образовательное значение родиноведения[90]

В нашей душе есть уголки, в которых мы все поэты. То, что связано с нашим детством и нашей родиной, вспоминается нами в таких чарующих красках, что великий художник не смог бы

передать их, и с такими нежными и с тоской ускользящими чувствами, что мы, владея всей огромной силой лирической выразительности, не смогли бы найти удовлетворительные средства для их описания. Всё это находится в странном центре нашей духовной жизни, индивидуальность которой неисчерпаема для всех остальных, для нас самих и в которой мы находим понимание разве что только с Богом, но не с чужой душой. С чувствами к родине связано нечто глубоко религиозное, даже у того, кто не хочет их признавать, и если мы скажем о ком-нибудь: у него нет родины, то это будет означать примерно то же, если бы мы сказали: нет центра в его глубочайшем бытии.

Мы всегда рассматриваем нашу действительность с точки зрения её ценностного и смыслового значения для нас. Одни моменты признаются чрезвычайно ценными для удовлетворения наших потребностей и, следовательно, приятными или полезными, другие эстетически привлекательными, третьи символически значимыми для содержательности общественной жизни, четвёртые священными, воспринимаемыми с трепетным благоговением. Возможно, в определенной степени эта наполненная смыслом действительность группы людей может быть общей. К этому добавляется ещё то, что в этот обусловленный мир обычной действительности каждый отдельный человек привносит свои особенные ценности или перенимает их из него и таким образом противопоставляет ему свой совершенно индивидуальный мир действительности. В нём содержится то, что именно этот человек считает важным и значимым в своём окружении.

Ребёнок, который живёт вместе с нами в одной и той же комнате, воспринимает её совершенно по-другому, чем мы. Так, он познаёт, например, комнату и его ограниченное мельчайшее пространство с такой интенсивностью, с которой мы больше никогда в жизни не сможем познавать его. В итоге, эти различия в

восприятию действительности сохраняются в мире взрослых. Реальность детей природы отличается от реальности детей культуры, реальность городских жителей от реальности сельских жителей, реальность образованных людей от реальности наивных умов.

Но из всего этого следует, что природа, поскольку она рассматривается как родина, сама стала частью души. Она наполнена тайным смыслом. Обнаружение этих незаметных смысловых связей приводит к осознанному патриотическому чувству. Наука не может и не должна уходить в самую глубину пережитого. Она остаётся связанной с тем, что можно в общем виде определить и о чём можно сообщить. Но, давая нам настоящие знания о родине, она ещё больше сближает нас друг с другом и таким образом родиноведение становится одновременно средством воспитания более глубоких и более сильных чувств к родине, которые являются лучшей опорой для патриота...

На этих фактах основывается своеобразное образовательное значение родиноведения. Оно – одним словом – самый наглядный пример отказа от абстрактного разделения предметов. Чёткое обособление одной науки от другой, которое основывается на разделении объективного мира или на чисто логическом изолировании методов, безжизненная систематизация знаний здесь будут устранены. А именно, они будут устранены посредством восстановления органической взаимосвязи предметов познания, которую анатомия разрывала только лишь из отвлечённого интереса. Уже в этом заложено образовательное значение, так как настоящее образование всегда направлено на целостность и объединение духовной жизни. Однако, эту целостность можно обнаружить не только в родиноведении, но также и в других научных областях. Родиноведение обладает в этом отношении ещё более высоким образовательным значением, так как центром,

вокруг которого оно располагает свои научные материалы, является сам ищущий ответы на вопросы человек в целостности своих природных и духовных взаимосвязей.

Родиноведение представляет для нас самый наглядный пример объединённой в единое целое науки. Устанавливая многочисленные жизненные взаимоотношения с исследуемым субъектом, оно может преодолеть то чаще всего невыносимое состояние, которое заставляет нашу науку действовать скорее во вред, чем на пользу образования. Именно поэтому мы должны быть признательны таким дисциплинам, как родиноведение и страноведение за то, что, благодаря своеобразной природе своей постановки вопроса, они создают нам целостное восприятие, которое иначе было бы невозможно. Этому восприятию действительно присуща цельность. И на ней основывается его несравнимая образовательная сила.

Вопросы для обсуждения

1. Каков предмет родиноведения как науки?
2. Почему можно говорить об идентичности религиозного чувства и чувства к Родине?
3. В чем заключается критика научного способа познания?
4. В чем заключается образовательное значение родиноведения?

2. Эмпирическая педагогика

Эмпирическое направление в педагогике имеет длинную традицию и не является единым теоретическим направлением. У истоков эмпирической педагогики стоял Д.Локк. Он основал педагогику, которая базировалась на опыте. Также Э.Х. Трапп в

книге «Опыт педагогики»(1780) разрабатывает теорию воспитания, в которой он в основу кладет тщательное наблюдение за развитием детей. Требование возврата к наблюдению, опыту и эксперименту как основным методам было направлено против философского обоснования педагогики на основе принципов. Однако тогда еще не был разработан необходимый методический инструментарий для подобного вида деятельности, отсутствовала четкая программа действий. Поэтому эмпирическая программа не получила должного внимания в среде педагогов и в педагогической науке.

Широкое развитие эмпирическая педагогика получает в конце девятнадцатого века, в связи с бурным становлением экспериментальной психологии и внедрением эмпирических исследований в педагогику. Становление экспериментальной педагогики осуществлялось в двух направлениях. С одной стороны разрабатывается концепт педагогики, который базируется на основе широкого использования экспериментальных методов, в основном из психологии (Э.Мейман, В.Лай). Другое направление носит название «описательная педагогика» и представлена такими учеными как А.Фишер, Р.Лохнер, П.Петерсен. Описательная педагогика А.Фишера опиралась на идеи феноменологии Э.Гуссерля и духовно-научной традиции в педагогике. Р.Лохнер(1927) связывал с этим понятием рациональность и научность педагогической теории, логико-математическое построение своего теоретического идеала. П.Петерсен акцентировал внимание на педагогическом исследовании фактов, в центре которого стояли наблюдение и протоколирование педагогических ситуаций. В своей программе он пытался связать эмпирические, феноменологические и герменевтические методы.

Концепция эмпирической педагогики возникла в Германии на рубеже XIX-XXвеков. В течение семидесяти лет развитие данной

концепции прошло четыре стадии до момента появления критического рационализма:

1. Экспериментальная педагогика В. Лая и Э. Меймана.
2. Исследования педагогических данных Э. и П. Петерсен.
3. Описательная (дескриптивная) педагогика А. Фишера и Р. Лохнера.
4. «Реалистический поворот» в педагогике Г. Рота [95].

Экспериментальная педагогика В. Лая и Э. Меймана

В. Лай попробовал проверить с помощью экспериментов эффективность конкретных технологий обучения. Этот опыт был описан в «Экспериментальной дидактике» и в ее новой версии «Экспериментальной педагогики с особым вниманием к обучению через действие» (1908). Центральное место в этих публикациях занимают экспериментальная педагогика.

Экспериментальное исследование являлось наиболее эффективным методом в естествознании. Поэтому А. Лай применил этот метод и в педагогике. С помощью точных наблюдений и опытов исследовалось физическое и духовное развитие человека в раннем возрасте и сообразно с этим определялись пути, по которым следует идти в воспитании и обучении. Поэтому ставилась задача внедрения эксперимента в педагогическую науку и понималась как психологическая педагогика.

Целью эксперимента является получение представления о «психологических причинно-следственных связях» и о совокупности причин определенных явлений в образовательной практике. Проверка и совершенствование средств, образовательных инструментов, а также развитие эксперимента как центрального элемента исследований в эмпирической педагогике – все это относится к задачам экспериментальной педагогики. Также к эмпирическим методам исследования относятся: генетический

метод, анализ детских воспоминаний и поступков. По мнению Лая, экспериментальная педагогика – это наука, которая определяет «каждое педагогическое явление как следствие определенной причины», и он приходит к выводу, что результаты экспериментов «требуют решения и педагогических мер, которые должны быть подтверждены на практике научными экспериментами, приближенными к реальности».

Однако научные эксперименты не всегда подтверждаются образовательной практикой, и соответствие причинно-следственных связей не всегда устанавливается в экспериментальных ситуациях или в повседневной практике.

Идеи использования эксперимента в педагогической практике были подвергнуты критике со стороны сторонников гуманитарной педагогики. М.Фришейзен-Келер говорит о границах использования эксперимента. Он настаивает на том, что вопрос о размерах применения экспериментального метода в педагогике зависит, главным образом, от возможности эксперимента исследовать отдельные детские души, ее отличия от других, а также ее постепенного развития, т.к. педагогика имеет дело с отдельным индивидуумом. Проблема воспитания в собственном смысле выходит за рамки исследований экспериментальной педагогики.

«Если непосредственный экспериментальный анализ не распространяется на форму всей высшей индивидуальной жизни, на развитие нравственного религиозного характера, на вращение индивидуума в историческую коллективную жизнь и на созидание его духовного мира во взаимоотношениях этого мира с культурными системами, в таком случае и экспериментальная педагогика в более узком смысле лишена возможности вторгаться в область высшей индивидуальной жизни. Если провести границу между воспитанием как наукой о формировании характера и личности, и дидактикой, в том случае, вероятно, возможно установить тот общий принцип, что проблема воспитания в

собственном смысле выходит за рамки исследований экспериментальной педагогики. Великие вопросы, приводящие в движение всю воспитательную систему эпохи, не объемлются ею. Экспериментальным путем невозможно определить личное влияние воспитателя на воспитанника: личность воспитателя – предельное понятие для экспериментальной педагогики. Подобно экспериментальной психологии она постигает человека только с той стороны, которая обращена к природе, а между тем он одновременно принадлежит и к культурно-историческому миру».

В результате, в экспериментальной педагогике был произведен ряд упрощений, которые впоследствии и были раскритикованы в контексте критического рационализма.

Исследование педагогических данных Э. и П. Петерсен

Еще один важный аспект эмпирической педагогики был описан Э. и П. Петерсен в исследованиях педагогических данных. Их целью было разработать методологию педагогической науки на основе эмпирического метода, разработанного в психологии и социологии. Петерсен начал с того, что заметил, что имеющиеся на тот момент исследования не могли ответить на определенные педагогические вопросы. Чтобы изменить и улучшить школьное образование, супруги Петерсен использовали метод наблюдения. Наблюдение концентрируется на действиях и поведении детей, которые имеют отношение к воспитательному и образовательному процессу. Эта деятельность ориентирована на педагогическую ситуацию и ее описание, которая является центральным для изучения данных в педагогике.

Наблюдение должно преимущественно осуществляться самими учителями и иметь свое место в подготовке учителей. По словам Э. и П. Петерсен, у учителей должна быть развита способность изучать свою педагогическую работу, чтобы получать знания, помогающие им улучшить как свое поведение в качестве преподавателя.

Изучение педагогических фактов Э. и П. Петерсен представляет собой интересный этап развития эмпирических исследований в образовательной науке. Они пытались приспособить свои исследования и их результаты к работе лиц, вовлеченных данную сферу, и, таким образом, улучшить их компетенции. Использование этих методов наблюдения и полученные результаты позволяли педагогам вдумчиво относиться к воспитательной практике [95].

Описательная педагогика А. Фишера

Термин «описательная педагогика» был употреблен в 1914 году А.Фишером. Педагогика понимается им не только как нормативная наука, но и как эмпирическая, как наука о фактах. Он отмечает, что описательная педагогика должна служить фундаментом для всей системы педагогики, куда должны входить и нормативная педагогика [69].

А.Фишер рассматривает систематическую педагогику как ступень к автономной педагогике. В качестве ранних учений он различает инстинктивную педагогику, которая используется в большинстве случаев родителями в форме бессистемного вмешательства без определенной цели и плана и эмпирическую педагогику, которая опирается на практический опыт и создает «легко усвояемую технику», которая служит для подготовки профессиональных педагогов. А.Фишер в своей работе «О значении эксперимента в педагогическом исследовании» отмечает то, что эксперимент имеет определенные границы. Они установлены самим объектом наблюдения, т.е ребенком и даже современным состоянием экспериментальной техники.

А.Фишер выделяет 4 группы экспериментов:

1. психологический эксперимент- исследование развития психической жизни;

2. дидактический эксперимент – ценности и приемы обучения, применяемые для преподавания различных дисциплин;

3. организационный эксперимент – исследование продолжительного обязательного обучения, распределение детей по одаренности;

4. высший педагогический эксперимент – обширные реформирующие опыты на всем поприще воспитания и обучения, предпринимаемые после научной подготовки и проведения в жизнь под научным контролем [70].

Ребенок особенно в раннем возрасте недоступен для таких экспериментов, в которых предполагается в значительной мере тренированное самонаблюдение: многие сферы душевной жизни, важные с педагогической точки зрения, в настоящее время не поддаются применению эксперимента. Причем как отмечал А.Фишер допускается применение остальных вспомогательных средств точного исследования: точного наблюдения, биографического, статистического и сравнительного методов.

«Реалистический поворот» в педагогике Г. Рота.

Программа «реалистического поворота» в 60-е годы XX столетия была введена Г.Ротом (1906-1983). Возникновение теоретического подхода Г.Рота обусловлено процессами, происходящими в обществе, а именно противоборством двух основных методологических подходов в науке: эмпиризма и рационализма. В педагогике эти направления получили название философского и эмпирического и представляют собой различные способы понимания личности, закономерностей ее развития и воспитания.

Г.Рот говорил о реалистическом повороте в педагогическом исследовании и требовал через использование экспериментальных (эмпирических) методов способствовать контролю, критике и

разъяснению воспитательной действительности. Программа была нацелена на противодействие тенденции к дезинтеграции педагогики во множество отдельных педагогических дисциплин, на определение новых отношений между теорией и эмпирией и на то, чтобы установить интерес эмпирических исследований к педагогической практике. Педагогика должна быть нацелена на то, чтобы интегрировать многочисленные знания и факты, переработанные из различных наук о человеке к постановке педагогических вопросов. Он подчеркивал, что становление эмпирической педагогики не означает снижение ее «теоретизации» и эмпирия не меньше, а наоборот, больше нуждается в теории, если она хочет быть продуктивной. Поэтому должна существовать тесная связь между теорией и практикой. Г.Рот стремился к кооперации герменевтических и эмпирических методов. Герменевтические подходы должны способствовать постановке вопросов и интерпретации полученных результатов. Эмпирические методы ориентированы на получение точных знаний о воспитательной действительности [40].

Кроме того, он говорит о необходимости связи между эмпирическим исследованием и практикой. Оно должно способствовать улучшению воспитательной практики, ее разъяснению и обновлению.

Вопросы и задания

1. Раскройте социально-исторические предпосылки и теоретические источники позитивистской философии.
2. Дайте характеристику основным этапам развития философии позитивизма.
3. Какова программа «позитивной философии» О. Конта?
4. Дайте описание эволюционизма и «феноменалистской» теории познания Г. Спенсера и ее влияния на его педагогические идеи.

5. Раскройте основные идеи логического эмпиризма или неопозитивизма (Венский круг) и влияние их на психологию и педагогику (В. Брецинка).
 6. Как осуществлялась рецепция идей критического рационализма (К. Поппер) в педагогике?
 7. Как осуществляется кооперация герменевтических и эмпирических методов в педагогике?
8. В чем заключался реальный поворот в западной педагогике?
9. Каково влияние идей неопозитивизма на педагогическую теорию (педагогика как опытная наука)?

Темы для докладов и рефератов

1. Философские основания педагогики - эмпиризм (Д. Локк, Т. Гоббс, Д. Юм).
2. Развитие эмпирической психологии в конце XIX века.
3. Влияние эмпирических исследований на становление экспериментальной педагогики.
4. Концепции экспериментальной педагогики (Э. Мейман, В. Лай).
5. Идея «описательной» педагогики (А. Фишер, Р. Лохнер).
6. Педагогическое исследование фактов (П. Петерсен).
7. Реалистический поворот 60-х гг. Идея педагогики как интегративной науки (Г. Рот).

Рекомендуемая литература

1. Пискунов А.И. Хрестоматия по зарубежной педагогике. М.: Просвещение. 1981.
2. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2012.

3. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М. : Школа, 1997.
4. Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (к 150-летию со дня рождения В.А.Лая и Э.Меймана)// Историко-педагогический журнал. 2012. №4. С.122-138.
5. Соловьев Г.Е. Педагогика как интегративная наука (к 100-летию со дня рождения Г.Рота) //Вестник Удмуртского университета. 2007.№9.с.29-39.
6. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории). М. Педагогика, 1979.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Э. Мейман. Педагогика и экспериментальная педагогика

Педагогика в настоящее время, после того как она сотни лет находилась в пренебрежении, вступила в стадию научного исследования, - такова печать, которую носит на себе педагогика наших дней. Если бросить взгляд на историю нашей науки, то нельзя не вынести впечатления, что судьба научной педагогики поистине была печальна. Великие представители ее – при всем их живом, а часто и полном энтузиазме интереса к делу практического воспитания – либо были дилетантами и самоучками, которые страдали всеми недостатками, присущими самоучкам, и не владели научным материалом даже своего времени, либо – если за педагогику брались такие люди, как Локк, Лейбниц, Кант или Фихте – ограничивались в своих работах случайным, большей частью в форме отдельных очерков, рассматриванием тех или иных вопросов воспитания.

Чтобы не сделаться снова отсталой наукой, педагогика должна получить новое научное обоснование, соответствующее

современному состоянию наших философских, медицинских и естественно-научных дисциплин. В вопросе об отношениях между делом воспитания и условиями общественной жизни она должна будет опереться на социальные науки нашего времени; в качестве индивидуальной педагогики ей необходимо, прежде всего, постараться использовать методы исследования и вспомогательные средства экспериментальной психологии, результаты, добытые этой наукой и изучением ребенка (психологией, анатомией и физиологией, антропологией, патологией и психологией ребенка); наряду с этим ей придется воспользоваться также результатами всех остальных дисциплин, входящих какой-либо своей частью в педагогику, как логика и учение о методах, этика, эстетика и психология религиозной жизни. Какую роль может играть собственно экспериментальная педагогика в общей педагогической науке, которая явится продуктом этих стремлений, - об этом подробно говорится в тексте нижеследующих лекций; она должна собрать во едино все то, что мы до нашего времени можем назвать эмпирическо-педагогическими исследованиями. О правильности такого наименования можно спорить и, быть может, спустя уже немного лет более уместным будет определение «педагогика как эмпирическое исследование»; в настоящее же время последнее сосредотачивается именно на применении экспериментальных и других родственных (например, статистических) методов к педагогическим вопросам. В отношении методов, следовательно, экспериментальная психология является матерью эмпирически исследующей педагогики: без первой и последняя была бы вообще немислима. В материальном же отношении наши педагогические исследования обязаны существенными результатами всем названным выше наукам.

Я пытаюсь, прежде всего, установить понятие и задачу этой экспериментальной педагогики и, в особенности, ответить на вопрос о том, какое положение занимает экспериментальная

педагогика по отношению к существующей традиционной педагогике.

Прежняя педагогика до наших дней вся носит характер частью отвлеченной (т.е. имеющей дело с понятиями), частью нормативной науки; каждый представитель научной педагогики видел свою задачу в том, чтобы, с одной стороны, определить понятия воспитания, обучения, целей воспитания и обучения, различных видов преподавательской и воспитательной деятельности и т.д., с другой – изложить предписания или правила, имеющие нормативное значение для практики обучения и воспитания. Почти всегда педагогика, изложенная в традиционной форме, носит характер руководства по вопросам воспитания и обучения, потому, что педагогические нормы и предписания не могут быть ни чем иным, как только указаниями для практического работника о том, как ему надлежит воспитывать и обучать.

Без установления нормативных правил, или предписаний, для педагога, конечно, педагогическая наука не может обойтись, потому что она, между прочим, стремится быть теорией для некоторой практики; но в традиционной педагогике большей частью отсутствует самое главное, именно – достаточно солидное и исчерпывающее научное обоснование устанавливаемых норм.

Педагогические предписания или нормы бывают тройкого рода: либо они касаются поведения ребенка, либо регулируют деятельность учителя, либо относятся только к так называемой практической области педагогики в узком смысле, т.е. к применению тех или иных средств преподавания (в самом широком смысле, т.е. и к составлению и употреблению учебных книг) и к организации школьного дела. Во всех этих случаях, для того, чтобы достигнуть научного обоснования предписаний, мы должны предварительно довести до конца основательное изучение тех фактических условий, к которым предписания эти будут

применяться. Пока это не исполнено, все педагогические предписания или нормы либо или нормы, либо являются логическими построениями, не имеющими связи с педагогической практикой, а если и имеющими, то только случайностью, либо они произвольны и носят принудительный характер; они основаны, в лучшем случае, на более или менее обширном практическом опыте единичного педагога, и ничто не служит нам порукою, что они по существу правильны и целесообразны.

Экспериментальная педагогика ... хочет устанавливать нормы не ранее, чем будут исследованы фактические условия, которые только и могут служить отправным пунктом при создании норм; поэтому она является, прежде всего, педагогическим исследованием, а так как исследованию подвергается известная область фактов, то это – исследование эмпирико-педагогическое. Если такого рода педагогические занятия мы называем экспериментальной педагогикой, то это, строго говоря, не совсем правильно, так как наша экспериментальная педагогика старается воспользоваться для педагогических работ всеми средствами и методами эмпирического исследования, и мы, например, широко пользуемся массовыми исследованиями, общими вопросами, а также статистикой и математической обработкой статистических данных. Таким образом, чтобы правильно обозначить наши занятия педагогикой в новом направлении, нам следовало бы для большей точности говорить о педагогике как эмпирическом исследовании.

Вопросы для обсуждения

1. Каковы социальные и исторические предпосылки возникновения экспериментальной педагогики?
2. В чем заключались недостатки традиционной педагогики?
3. Кто является предшественником экспериментальной педагогики?

4. Раскройте роль и место экспериментальной педагогики в системе научного знания?
5. Какова связь экспериментальной педагогики с другими науками?

3. Критическая педагогика

Критическая педагогика понимается как третье направление в педагогике (наряду с гуманитарной и эмпирической педагогикой), которая развивалась с начала 70-х годов. На становление этого направления оказали влияние студенческие движения и социально-философские учения (Франкфуртская школа), а также существенное влияние было осуществлено благодаря работам Ю.Хабермаса. Кроме того, критическая педагогика опиралась на другие теории – теории коммуникации П.Вацлавика, символического интеракционизма Г.Миды, теории развития Ж.Пиаже и Л.Кольберга [77].

Критическая педагогика тесно связана с нормами критической теории Франкфуртской школы. В 1933 году во Франкфурте был создан институт социальных исследований, целью которого являлось развитие теории исторического процесса современной эпохи на основе разъяснения связей между экономической жизнедеятельностью общества, психического развития индивидов и изменениями в различных культурных областях. Сотрудники института пытались связать в своей критической теории философскую рефлексию, общественно-критический анализ и эмпирические исследования. В 1947 году М.Хоркхаймер и Т.Адорно в своей работе «Диалектика Просвещения» подвергли критике традицию разума, тоталитарной рациональности [53].

Ю.Хабермас является важнейшим представителем второго поколения критической теории. Он развивал критическую теорию

общества на основе идей К. Маркса по политэкономии, Ж.Пиаже и Л.Кольберга по психологии развития, М.Вебера по социологии. Он подготовил методологическую программу критической теории в своих работах «Познание и интерес» (1969) и «К логике социальных наук» (1970). Хабермас рассматривает процесс исследования сквозь призму трех категорий:

- Эмпирически-аналитические науки, к которым принадлежат естественные и социальные науки, ориентированные на номотетическое знание.
- Историко-герменевтические науки, к которым принадлежат исторические, гуманитарные и социальные науки и которые нацелены на интерпретативное понимание действительности.
- Критически-ориентированные науки, к которым принадлежат все науки, которые заняты критикой идеологии.

Для каждой исследовательской категории есть свой познавательный интерес. Для эмпирико-аналитических наук – технический, для историко-герменевтических – практический, а для критической науки – эмансипационный интерес [77]. Уже в 1968 году К.Моленхауер, присоединяясь к идеям Ю.Хабермаса, сформулировал программу критической педагогики.

Критика идеологии играет важную роль в критической педагогике. Критическая педагогика видит себя и своё поле деятельности под определенными социально-политическими и экономическими условиями, в отношении которых, должна занимать критическую позицию. Критика идеологии должна объяснить в какой степени нормы и цели образования, связаны с социально заданными экономическими и социальными условиями, как эти нормы и цели используются для передачи определенного восприятия действительности, и как они скрывают и поддерживают определенные структуры власти. Поскольку критика идеологии защищает образовательную науку и образование от зависимости, от

интересов власти, она является важной частью критической педагогики, ориентированной на рациональное развитие общества [95].

В.Клафки раскрыл основные характеристики идеологии:

- Ошибочность идеологического сознания, которая не основывается на индивидуальных ошибках, а создается конкретными социальными условиями.
- Идеологии укрепляют и узаконивают существующие структуры власти.
- Они соответствуют особым интересам доминирующих социальных групп.
- Они являются выражением отчуждённого сознания [76].

Критика идеологий в образовательной сфере должна быть направлена на то, чтобы цели, теории и правила, планы развития, методы и средства массовой информации в образовательной сфере, должны быть проанализированы, чтобы обнаружить скрытые социальные интересы, которые подавляют их. Анализ должен выявить тот факт, что определённые группы скрывают свои интересы за всеобщим дискурсом [95].

В дополнение к этим ошибочным конструкциям в образовательной сфере критическая педагогика должна быть ориентирована на созидание. Недостаточно критиковать идеологию, кроме того, необходимо найти перспективы для вмешательства, которые будут ориентиром для идеологической критики и разработки теории образования. Разработка этого конструктивного аспекта критической педагогикой начинается с определения целей, вытекающих из центральных понятий критической теории и с разработки стратегий соответствующих их достижению

К.Молленхауэр и Г.Бланкертц пытались разработать критическую теорию образования, противопоставляя ее как традиционной гуманитарной, так и эмпирической теории.

Критическая педагогика должна была служить ориентиром для герменевтики, для эмпирического подхода к педагогической науке.

Для К.Молленхауэра, критическая педагогика—это теория коммуникативного действия на символическом уровне. По его словам, теория образования основывается на образовательном действии, которое осуществляется на практике «с намерением всегда быть адаптированным к контексту» [95].

Теория образования может быть представлена только, как теория коммуникативного действия. Её характер определяется структурой образовательной области, в которой происходят образовательные процессы. Есть несколько элементов, которые влияют на коммуникативные действия в педагогической сфере, наиболее заметны; отношения между поколениями, которые отличаются спонтанностью, воспроизводимостью, традициями и репродукцией неравенства. Кроме того, коммуникативные действия определяются образовательными нормами, которые являются результатом историко-социального процесса. Наконец, роли, которые играют различные субъекты коммуникации, влияют на образовательное действие.

Понимание теории образования, как теории символического и коммуникативного действия, заключается в попытках объяснить структуру образовательного взаимодействия с помощью символического интеракционизма. Это говорит о том, что взаимопонимание в образовательной ситуации осуществляется с помощью общепринятых символов, которые имеют одинаковые значения для разных людей, и которые способны выражать универсальность в межличностных отношениях. По мнению К.Молленхауэра интерес к эмансипации должен быть ориентиром образовательной активности и находится в центре критической педагогики. В той мере, в какой критическая педагогика движется к этой цели, она должна использовать методики идеологической критики для определения конкретного случая и какой эмансипационный интерес, представляет образовательная

интервенция и какие стратегии соответствуют для её достижения [81].

В.Клапки тоже пытался развить и создать критическую и конструктивную теории образования. По мнению В.Клапки критическая теория образования не может ограничиваться распространением негатива, как это делает критическая теория. Скорее всего, использование герменевтических и эмпирических методов, должно стремиться к конструктивным изменениям в образовательной практике. Её следует понимать и как теорию, и как практику. При этом, нужно попытаться объединить проект эмансипации с рациональностью, включающий теорию и практику [76].

Критическая педагогика должна противостоять любым образовательным попыткам, которые хотят включить молодое поколение в институциональную систему, не предлагая им найти критическую перспективу в отношении этой власти. Вместо этого, критическая теория образования и развития примет направление общего самоуправления. Образование и развитие, таким образом, станут постоянным влечением к освобождению. Они представляют собой внутренний процесс, совершающий освободительное движение, и тем самым помогающий человеку переступить границы, установленные его судьбой.

Критическая педагогика не представляется как полная и законченная теория. Эта позиция противоречила бы направленности критического мышления, которое скорее следует понимать, как акт саморефлексии. Более того, общая теория образования более не мыслима в свете многообразия современных тенденций развития, гуманитарных и социальных наук. Область критической образовательной науки, характеризуется различными позициями, которые хотя и сходятся в отношении основных положений, но всё же могут конфликтовать в отношении частных положений.

Для критической теории образования, центральной отправной точкой, является анализ социальных антагонизмов, в рамках которых, функционирует система образования. С помощью критики, критическая теория образования может прояснить социальные структуры, которые определяет образовательная сфера. Кроме того, разработка теории образования необходима для того, чтобы помочь образовательному процессу, найти выход из противоречивых ситуаций, с которыми она сталкивается.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику идей представителей Франкфуртской школы (Т. Адорно, М. Хорхаймер, Э. Фромм, Г. Маркузе и др.).
2. Представители критической педагогики (Г. Бланкертц, К. Молленхауэр, В. Клафки, К. Шаллер и др.) (дать характеристику на выбор).
3. Проведите рефлексию общественно-политической обусловленности воспитательной практики.
4. Почему критику идеологии (господствующего интереса) можно рассматривать как метод?
5. Раскройте критически-конструктивный характер педагогики.
6. Какова роль педагогики в реформировании общественных условий?
7. Дайте характеристику идей представителей коммуникативной педагогики (К. Шаллер, К. Шефер, М. Брумлик и др.) и их связь с теоретическими положениями Ю. Хабермаса.

Темы для докладов и рефератов

1. Критическая педагогика как третье направление в педагогике.

2. Актуализация идей М.Фуко в педагогической теории и практике.
3. Понятие интереса и их типология (Ю. Хабермас).
4. Постулат эмансипации в педагогике (К.Молленхауэр).
5. Концепт исследования педагогических действий.
6. Равенство педагогической теории и педагогической практики.
7. Общенаучные и политические предпосылки возникновения критической педагогики.
8. Исследования Франкфуртской школы и их влияние на педагогику.

Рекомендуемая литература

1. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
2. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение. 2007.
3. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. 2004.
4. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2012.
5. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.
6. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика просвещения. М. Медиум.1997.
7. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории). М. Педагогика, 1979.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

К.Молленхауер. Забытые взаимосвязи [82]

«Дорогой отец, на днях ты меня спросил, почему я утверждаю, что я боюсь тебя? Я не знал, как обычно, что тебе ответить, отчасти именно из-за страха, который я испытываю перед тобой, отчасти потому, что к причине моего страха относятся многие детали, чтобы я смог найти слова для их выражения. И если я здесь попытаюсь ответить тебе в письменном виде, то это должно было бы быть еще не понятно, когда в письме же страх и его последствия препятствуют мне в этом и так как величие этого предмета далеко уходит за мою память и понимание».

Так начинается каждое знаменитое письмо Франца Кафки – уже давно взрослого, 36-летнего, большая часть его поэзии уже создана. Писал своему отцу, но никогда не отсылал. Оно относится к удивительным педагогическим документам нашей культуры, как, например, «Исповедь» Августина, очерки М. Монтеня, работы нидерландских художников 16-17 вв., отчет Песталоцци о крахе экспериментов воспитания, автобиографии Карла Филиппа Морица, поэма Макаренко о колонии имени Горького, автопортрет Ван Гога, доклад Э.Канетти о детстве.

Это все часто не является сообщением об успехе. Они не восхваляют какую-нибудь идею как единственно верный путь воспитания, не призывают к необдуманному подражанию, они не служат пафосу прогресса, эти тексты и документы не следуют моде, не пользуются предметными словами. Они говорят простым, доходчивым языком. О чем?

В этом движении можно заметить некоторые препятствия, которые следует преодолевать. Пока мы читаем, мы уже замечаем: подведение итогов с отцом будет не простым, испорченное воспитание не может быть просто осуждено, в этом случае даже нельзя представить себе картину улучшения. Все это, собственно,

может и не касаться дела, так как величие содержание о моей памяти и разума выходят далеко за мою память и разум. Что нужно делать, если все на самом деле так?

Кафка, в любом случае, предается фиктивному диалогу со своим отцом, который открыто был важнейшим и тяжелейшим компонентом его воспитательной среды. Он не щадит при этом ни отца, ни себя самого и выступает при этом против душевных затруднений («страх и его последствия»), которые встречаются в этом процессе. Это не только проблема Кафки, вся современная автобиографическая литература является свидетельством того что мы не только благодарны взрослым за наше воспитание, но и могли их упрекнуть в этом: любой воспитательный процесс является расширенным и обогащенным, а также и суживанием и объединением того, что могло бы быть возможным. Взрослые являются не только акушерами в развитии детского ума, а также властными цензорами, того что следует воспитать. Задача педагогики состоит в том, чтобы быть полезной в этом. Это означает, принимая во внимание так называемое напоминание, культурные традиции то, что она выработала руководство, принципы, точку зрения и стандарты, на которые может ориентироваться напоминание это означает, принимая во внимание отдельный случай, что воспитательные и образовательные события могут быть тщательно просмотрены с помощью этого руководства, а также они могут быть проконтролированы на будущую способность. Это все можно выразить следующим образом: педагогика должна работать над культурной и биографической памятью; она должна находить в этом воспоминании принципы, способные действовать в будущем; она должна находить для этой работы соответствующий делу и точный язык. Своеобразная педагогическая сила писем Кафки имеет связь с этими тремя задачами; он определяет задачей памяти для языка; он упоминает о рефлексивном движении, которое сопровождает эту память на

основе педагогического действия и он усердно рассказывает разные истории. Каждый, кто пытается говорить о воспитании и образовании, должен решать те же самые задачи.

Он должен признать неопровержимость этой проблемы. У каждого есть мать и отец. Каждый был воспитан, по крайней мере, одним из этих двух, имел учителя, либо других воспитателей, которые все хотели лучшего для него. По другому нельзя; мы не можем упразднить (ликвидировать) воспитание, мы можем, самое большее, в случае, если мы сами являемся родителями или воспитателями, сделать его лучше (усовершенствовать его). Но знаем ли мы о том, что является лучшим? Не только догадываться, предполагать, подразумевать; не только какая-либо заметка в области педагогики, привычка или мода, идеология или утопия, а надежные знания.

В вопросах воспитания мы все пристрастны. Размышления о воспитании сможет рассматриваться иногда как оправдание или поиск виновных, иногда оба вместе. В зависимости от позиции распределяются этикетки: виновными становятся плохие родители, авторитарные учителя, подавляющее отношение, эмансипированные педагоги; собственная жизненная позиция является в этом случае обоснованной, свой собственный стиль в обращении с детьми, свой выбор, свои привычки – «слишком много мелочей» – что я с трудом могу держать это все в голове при разговоре.

Все-таки Кафка пишет это письмо, делает то, что казалось невозможным. 60 страниц письма – это напряженные попытки вспомнить все, что еще только возможно. Фиктивная ситуация разговора с отцом помогает при этом наталкиваться на все новые обрывки в памяти и уверяет, что жалоба о страдании «в плену» воспитания, не останется просто сентиментальным обвинением или – в другом случае – лишь оправданием тому, что случилось, но и

рефлексией опыта и его основ. Именно это и является задачей педагогической теории. Что можно считать справедливым, после проверки воспоминаний на истинность?

Вопросы для обсуждения

1. Почему письмо Ф.Кафки к отцу принадлежит к важнейшим педагогическим документам?
2. Что означает надежное знание в педагогике?
3. Почему педагогика должна работать с культурной и биографической памятью?
4. К.Молленхауер отмечал, что данная работа является по сути антипедагогикой. Почему?

4. Антипедагогика

Антипедагогика возникает как движение в 70-е годы двадцатого столетия, которое было направлено радикально против любой формы воспитания. Она была не просто только отрицанием педагогики, а развивала также собственные теории взаимодействия с детьми. Различные направления антипедагогики ориентированы против педагогического влияния на детей. Представители антипедагогики делают вывод, что институт воспитания себя не оправдывает и поэтому от него следует отказаться. Прежде всего, представители антипедагогики радикально отвергают необходимость воспитания и образования, которые тоталитарны и нацелены на деперсонализацию, враждебны детям. Воспитание понимается как манипуляция, деформация и лишение самости детской личности взрослыми [30].

Внутри антипедагогики имеется большое число позиций, концепций и стратегий. Единство антипедагогики основано прежде всего на частице –анти.

Радикальная критика воспитания находит отражение в конце 60-х двадцатого столетия в работах И.Иллича в США, который открыл дебаты об институализированных школьных системах. Анализируя современную деятельность школы, он впервые поставил под сомнение саму проблему равенства доступа к знаниям. Иллич определил «скрытый учебный план» как второй важный аспект «образования» - «внешнюю» оболочку, которая сопровождает школьное обучение. Он признавал возможность освобождения от школ, которые дефрагментизации личности, а не становлению ее целостности. И. Иллич писал: «Хорошая образовательная система должна иметь три цели: она должна давать всем, кто хочет учиться, доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни независимо от возраста; позволять всем поделиться своими знаниями с теми, кто хочет научиться этому от них; наконец, предоставлять каждому желающему возможность ознакомиться с проблемами общества и обсудить их» [16].

В качестве общественных предпосылок для становления антипедагогики выделяют движение защиты прав детей. Из движения за права детей был дан существенный импульс, который способствовал развитию антипедагогики. Важными представителями защиты прав детей были психолог Рихард Фрасон, публицист – Джон Холт и писательница – ХристианаРохефорт.

Движение за защиту прав детей возникает из традиции американского гражданского движения и исходило из того, что дети как и другие группы населения имеют право на самоопределение. Центральное значение для антипедагогики имело политическое и антропологическое положение, что дети с рождения могут

определяться сами и поэтому требуется правовое равенство детей и взрослых.

Антипедагогика исходит из культурно-антропологических представлений о разобщенности поколений как неизбежной болезни современной цивилизации. Между «отцами» и «детьми» возникает пропасть, т. к. вследствие быстрых социокультурных изменений взрослые не могут передать детям тот тип культуры, который служил бы для молодого поколения реальной опорой в жизни. При этом представители антипедагогики обращаются к книге М.Мид «Конфликт поколений», в которой подчеркивается, что ребенок с рождения способен к самоопределению, ребенок признается как целостный человек.

Развитие идей антипедагогики осуществлялось в три этапа:

1 этап – традиционная критика педагогики с целью гуманизации воспитания. Первая фаза начинается со статьи Г.Купфера(1974), который, ссылаясь на идеи Р.Лайнга, И.Гоффмана, обсуждает проблемы воспитания в тотальных институтах. Критика относится в общем на воспитание, которое понимается как дисциплинирование. На этом этапе не идет речь об отмене воспитания, а о расширении представлений о педагогическом процессе.

2 этап – теоретическое обсуждение вопросов воспитания. Развитие антипедагогика как понимается как процесс становления теории. С вышедшей в 1975 году работы «Антипедагогика. Очерки об упреждении воспитания» в первый раз формулируются идеи о свободном от воспитания обхождении с детьми и радикальном отказе от педагогики, ее институтов. С этой книги начинается ряд публикаций и дискуссий по теме антипедагогика. Это можно характеризовать как теоретическую основу движения антипедагогика.

3 этап – относится к размышлениям о практическом решении проблемы. Последняя фаза находит отражение в концепте «дружба с детьми», в котором предлагаются новые

«терапевтические» формы взаимодействия между взрослыми и детьми. Практическая деятельность была организована в рамках союза «Дружба с детьми», которая была ориентирована на цель – обосновать «конструктивное антипедагогическое руководство жизнью» (Шенебек).

Одним из первых представителей антипедагогике был Генрих Купфер. В 1974 году он опубликовал статью «Антипсихиатрия и антипедагогика» и использовал впервые понятие антипедагогика [79]. Купфер критикует господствующее отношение в воспитании и требует преодолеть как в исследовании, так и в воспитании отношение субъект - объект. В обоих случаях ставятся под вопрос имеющиеся отношения господства. Воспитание к эмансипации должно исходить не из того, что один партнер уже эмансипировался и должен помогать сверху в обретении свободы. Он говорит о необходимости кооперации людей. Г.Купфер видит в воспитании к эмансипации глубокий парадокс, т.к. воспитание препятствует эмансипации, ставя молодежь в зависимость. Он не характеризовал себя как антипедагога, но его идеи стали предметом дискуссии среди антипедагогов.

Французский психоаналитик М.Маннони также причисляется к предшественникам антипедагогике. Она находилась под впечатлением идей антипсихиатрии Д.Лэнга и Г.Купера, которое возникает с конца 60-х годов.

Цель воспитания по Маннони – приспособление к требованиям общества. Она выступала против различных институтов, которые делают детей больными. Каждый ребенок рождается в уже существующем родительском дискурсе и существующие родительские ожидания могут блокировать у ребенка чувство права на собственную речь и собственную жизнь. По мнению М.Маннони в институте семьи (как и в школе, больнице) будь он либеральным или антиавторитарным насилие является всегда современным, вуалируется через моральную манипуляцию или открыто. Она пишет о «больном ребенке» в

современном обществе, что становится медицинской проблемой, но без поиска причин этого в воспитании. Ребенок находится в двойной репрессии (социальной и семейной), и эти стресс-ситуации ведут к деликвентному поведению или сумашествию.

В педагогических дискуссиях 70-х годов не имеется идей и концептов, которые бы теорию и практику воспитания и обучения не ставила под вопрос как антипедагогика. Наиболее ярким представителем этого направления является Эккехард фон Браунмюль. Он критикует педагогическое влияние на детей.

Э.фон Браунмюль характеризует воспитательный акт как смерть, как промывку мозгов и души человека. В воспитании речь идет о более или менее жестокой дрессировке. В его интерпретации воспитание означает подавление ребенка взрослым, которое основано на страхе и на подчинении. Воспитание и образование - это способы манипуляции, которые предполагают, что взрослый лучше знает, что нужно ребенку, что ему полезно, а что нет. Воспитание выражает лишь установку взрослых на проникновение в душевный мир ребенка и на манипуляцию им. «Тот, кто хочет воспитывать ребенка, стремится разрушить ребенка». Воспитание есть господство, власть, чуждое ребенку определение, его подчинение, воспитание является жестоким обращением с ребенком.

Эта форма воспитания исходит принципиально от взрослого, т.к. он недоволен сегодняшним состоянием ребенка и пытается в своем смысле «улучшить». Характер ребенка последовательно формируется, а также его чувства, представления и убеждения. Воспитание - это всегда господство взрослого над ребенком. Браунмюль ставит целостную идеологию воспитания под вопрос. «Если взаимодействия между взрослым и ребенком декларируются как педагогические – эмансипативное или авторитарное, антиавторитарное или социалистическое, суровое или мягкое... внутри идеологии воспитания, внутри каждого притязания взрослого – дети и молодежь рассматриваются как

человеческий материал для удовлетворения частных или политических амбиций» [66.S.91]. Каждая форма воспитания служит собственному удовлетворению и осуществлению интересов взрослых.

Браунмюль нацелен на то, чтобы радикальный отказ от педагогических отношений между взрослым и ребенком, что не означает, что дети предоставлены себе. Он поясняет: «Дети нуждаются в сопротивлении, на основе которого они могут развиваться, но они нуждаются не в педагогически установленных сопротивлениях, а в аутентичных взрослых, которые свои собственные интересы не скрывают, а встречают и защищают» [66.S.102].

В конце семидесятых годов двадцатого столетия становятся также популярными идеи К.Ручку, которая опираясь на исследования Ариеса и Элиаса об истории детства и воспитания в контексте возникновения буржуазного общества, осуществляет и делает понятной реконструкцию процесса цивилизации и появления воспитания в определенную фазу исторического развития [88].

К.Ручку вводит в научный оборот понятие «черная педагогика», которое получило широкое распространение в конце двадцатого столетия в педагогической литературе. Под названием «Черная педагогика», которая была выпущена в 1977 году, понимается антология педагогических текстов, охватывающих период с 1748 по 1908 год. Черная педагогика в широком смысле понимается как любое воспитание, которое направлено на унижение и запугивание ребенка, насилие над ним. В узком смысле она характеризуется как выражение педагогики эпохи Просвещения и филантропизма. Воспитание в контексте Просвещения понималось как целенаправленное формирование человека, что предполагает управление своей природой, дисциплинирование ее. В центре критики К.Ручку стоит антропологическое положение о зле в детской душе и необходимости жестких (порой жестоких) мер по отношению к детям с целью формирования у них разума. Опираясь

на идеи Фрейда, она анализирует функции воспитателя в педагогическом процессе. Воспитатель (учитель, воспитатель, родитель) ориентирован на развитие в ребенке Сверх-Я. Это предполагает, что ребенок должен полностью подчиниться взрослому. Воспитание является способом рационализации, с помощью которого воспитатель завуалирует свои садистские наклонности.

Для А.Миллер черная педагогика не была педагогической позицией, которая привязана к определенному историческому контексту (Просвещение, филантропизм, гербатианство), а является стоящей вне истории педагогики воспитательной ситуацией, в которой подчеркивается злоупотребление властью взрослыми.

А.Миллер начинала свою карьеру как психоаналитик, но позднее дистанцировалась от психоанализа и в большей мере себя презентировала как «исследовательницу детства». В центре критики стоит, прежде всего, воспитание, которое нацелено на то, чтобы приспособлять поведение ребенка к потребностям взрослого [24]. По мнению Миллер такое воспитание ведет к формированию фальшивого Я. (Д.Винникот), которое появляется как вспомогательная структура и отвечает на чрезмерные для личности запросы окружения, действуя реактивно. Миллер ссылается в своих исследованиях на структуры потребностей маленьких детей. Ребенок с маленьких лет части своей личности отщепляет (отделяет) и от самого себя отрекается. А.Миллер в своей книге «Драма одаренного ребенка» приходит к результату о том, чтобы развивать готовность к принятию детьми своих способностей и особенности собственных чувств [26]. Дети рассматривались не как нуждающиеся в воспитании, а как нуждающиеся в обучении. Цель антипедагогики – жить в настоящем и настоящее не приносить в жертву будущему.

Антипедагогика исходит из определенного образа ребенка: ребенок со своего рождения сам знает, что для него является благом. «Человек от природы существо, нуждающееся в воспитании.

Он от природы homo educandus. Человек – это единственная сущность, которая должна быть воспитана» [14]. Это положение И.Канта подвергается критике в контексте антипедагогических дискуссий. Молодой человек не является воспитуемым существом (homo educandus). Ребенок способен взять на себя ответственность за себя. Эта мысль выражена в одном из основных принципов антипедагогтики - принципе спонтанной автономии ребенка. Ребенок с рождения является автономным, поэтому бессмысленно говорить о формировании автономности.

Свою концепцию представители антипедагогтики называют концепцией «открытого образования» и «самоопределяемого обучения». Из нее вытекают определенные следствия - прежде всего, определение основной цели антипедагогтики: «поддерживать, а не воспитывать», рассматривать взрослого как друга и партнера ребенка, а отношения между ними - как симметричные отношения [30]. Антипедагоги выступают за упразднение обязательности школы, потому что они видят в обязанности посещать школу пренебрежение правом на самоопределяемое обучение. Школа должна превратиться в школу предложений, ее посещение доверено собственному решению детей.

Вопросы и задания

1. Каковы общественные и политические предпосылки становления антипедагогтики?
2. Каков вклад психоанализа в понимании педагогических отношений (антипедагогике)?
3. Каковы историко-педагогические предпосылки становления и появления антипедагогики?
4. Дайте характеристику идей представителей антипедагогтики (Э.фон Браунмюль).
5. Дайте характеристику идей представителей антипедагогики (М.Маннони).

6. Дайте характеристику идей представителей антипедагогике (А.Миллер).
7. Дайте интерпретацию понятию «Черная педагогика».
8. Приведите примеры «черной педагогике» на примере истории зарубежной педагогике.

Темы для докладов и рефератов

1. И.Иллич и «дескуляризации общества»
2. П.Фрейд: образование как практика образования.
3. Постмодернизм и педагогика.
4. Воспитание как манипуляция жизнью детей.
5. По ту сторону воспитания: дружба с детьми.
6. Воспитание как совершенствование власти (Браунмюль)
7. Воспитание как рефлекс принуждения разума (Ручку)
8. Антипсихиатрия и антипедагогика.

Рекомендуемая литература

1. Корнетов Г.Б. «Воспитание как подавление живого начала» (Антипедагогика А.Миллер)// Психолого-педагогический поиск. 2018. №1 (45). С. 14-28.
2. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение. 2007.
3. Миллер А. В начале было воспитание. М. Акад. Проект. 2003.
4. Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние. М. Класс. 2010.
5. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М. Акад. Проект. 2001.
6. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. 2004.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

А. Миллер. Вначале было воспитание [24]

Воспитывать нужно не детей, а самих воспитателей

Читатель уже, конечно, давно заметил, что принципы «черной педагогики» свойственны всей педагогической науке в целом, хотя в наши дни они выражаются в весьма завуалированной форме. Я рекомендую читателям обратиться к книгам Эккехарда фон Браунмюля, поскольку в них достаточно аргументировано разоблачается вся абсурдность воззрений адептов современной педагогики и дано подробное описание их жестокого поведения. Могу лишь добавить: я не разделяю его оптимизма, т.к. считаю, что чрезмерная идеализация собственного детства сильно мешает родителям осознать свои ошибки и стать на путь исправления.

Я лично выступаю не против какого-либо конкретного направления педагогической науки, но против нее в целом. Не составляют исключения и антиавторитарные концепции. В основе моей позиции лежит мой опыт, о котором я скажу ниже. Но сразу же хочу подчеркнуть, что и «культ природы и естественности» Руссо не внушает мне ни малейшего оптимизма.

Во-первых, на мой взгляд, ребенок растет не в абстрактных «естественных» условиях. Его окружают вполне конкретные люди, референтные лица, чье подсознание оказывает значительное влияние на его развитие.

Во-вторых, педагогика Руссо по сути своей тоже направлена на манипулирование человеком. Правда, не все педагоги так считают, но Эккехард фон Браунмюль, долго занимавшийся этой проблемой, достаточно убедительно подтвердил правильность моего вывода.

Мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все

педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, поразному выраженные *потребности воспитателей*, удовлетворение которых лишь препятствуют свободному развитию детей. Это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей.

Вот перечень этих неосознанных потребностей:

1. Заставить других страдать за собственные унижения.
2. Получить возможность на кого-то излить отрицательные эмоции, вытесненные в детстве в подсознание.
3. Иметь под рукой живое существо — объект для манипулирования.
4. Не допустить прорыва *вытесненного в подсознание* в сознание, т.е. не позволить лишиться себя иллюзии относительно собственного, якобы счастливого детства (это выражается опять-таки в неосознанном желании подтвердить правильность родительских принципов воспитания путем их применения на собственных детях).
5. Уйти от страха неизвестности, которую несет с собой свобода.
6. Убить живое начало в душе ребенка (в своей душе оно уже вытравлено).
7. Отомстить за перенесенную душевную боль.

Поскольку в любой системе воспитания реализуется хотя бы одна из перечисленных потребностей, каждая из этих систем как нельзя лучше подходит для того, чтобы *сделать из воспитанника хорошего воспитателя*. Но никогда ни одна из них не будет способствовать формированию по-настоящему свободного человека. Ведь если ребенку проповедовать мораль, он приучается проповедовать мораль, если предостерегать его от чего-либо, он тоже будет со временем предостерегать людей от чего-либо. Если с ним ругаться, он тоже будет ругаться со всеми, если его высмеивать, он тоже будет высмеивать других, если его унижать,

он будет делать тоже самое с другими, если убить его душу, он научится убивать душу. Свою, чужую или обе вместе — это зависит только от него.

Все это отнюдь не означает, что ребенок непременно должен быть полностью предоставлен сам себе. Нужно только с уважением относиться к его личности, проявлять терпимость к его чувствам и воспринимать его потребности и обиды как свои собственные. *Искренность родителей, ощущение себя свободными людьми — вот что естественным образом заставляет ребенка сдерживать себя и соблюдать правила приличия.* С помощью педагогических догм такого эффекта не добиться.

...Вопреки широко распространенному мнению и к ужасу всех педагогов я не могу придать самому термину «воспитание» какой-либо позитивный смысл. Для меня он обозначает «вынужденную самооборону взрослых» и их подсознательное стремление манипулировать чужими душами, порожденное отсутствием подлинной свободы и неуверенностью в себе. Я понимаю, что преступников нужно сажать за решетку, но вовсе не считаю, что строго регламентированная тюремная жизнь, основанная на подчинении и приспособленчестве, способствует исправлению заключенных, т.е. развитию в них жизненного начала и творческого духа. В само слово «воспитание» уже заложено представление о вполне определенных целях, которые просто обязан достичь воспитанник, а это уже значительно снижает возможности его развития. Но отказ от манипулирования ребенком и разработки для него жизненных ориентиров вовсе не равнозначен предоставлению его самому себе. Ведь каждый ребенок остро нуждается в присутствии взрослых рядом с собой. Иначе даже не может быть и речи о каком-либо полноценном физическом и духовном развитии.

...Произведения авторов, которые придерживаются исключительно антипедагогических позиций (Э. фон Браунмюль и др.), могут стать серьезным подспорьем для молодых родителей,

если только воспринимать их не как «пособие по формированию качеств, необходимых родителям», а как *источник полезной информации, позволяющий по-новому взглянуть на свои отношения с детьми и избавиться от предрассудков* .

Вопросы для обсуждения

1. В чем суть критики концепции Руссо в работе А.Миллер?
2. Какие неосознаваемые потребности родителей выделяет автор?
- 3.Согласны ли Вы с этим списком потребностей родителей?
4. Какой негативный смысл понятия «воспитание» подчеркивает автор?

5. Педагогическая антропология

Педагогическая антропология не является сегодня единой научной дисциплиной. Многообразие подходов и точек зрения свидетельствует, скорее всего, о многообразии самого предмета исследования – человека, который невозможно раскрыть через один подход, метод и т.д. Однако, несмотря на многообразие подходов в современной педагогической антропологии, существует два основных направления – эмпирическое и философское, отражающие основные разделы научного знания – естественно-научное и гуманитарное. Попытки интеграции этих направлений в педагогической антропологии не увенчались успехом.

Б. Гернер говорит о том, что еще нет определенного теоретического концепта как общей основы педагогической антропологии. Эта фаза, как отмечает он, характеризуется тем, «что еще не найдена концепция педагогической антропологии, а различные подходы пока конкурируют между собой» [72].

К.Вульф определяет три основные позиции в характеристике педантропологического знания: педагогическая

антропология как интегральная наука, как теория индивидуализации, как философская рефлексия [94].

Педагогическая антропология как интегративная наука.

Цель этого подхода заключается в том, чтобы рассматривать факты конкретных наук (биология, психология, социология) под углом их отношения к педагогике.

Педагогическая антропология как теория индивидуализации.

В центре этого подхода стоит вопрос об образовании и образованности отдельного человека. Й.Дерболав (1980) говорит о «проекте педагогической истории индивида», о развитии Я: педагогическая антропология раскрывается как индивидуальная история. При этом философская рефлексия и эмпирические знания должны образовывать синтез. Также В.Лох внес существенный вклад в развитие педагогической антропологии, который пытался развивать педагогическую антропологию как теорию биографической компетентности.

Педагогическая антропология как философская рефлексия.

Исходный пункт этой позиции является философская антропология М.Шелера и Г.Плесснера. Здесь определяющими являются такие характеристики человека как «открытого миру» (М.Шелер), «эксцентрического» (Г.Плесснер) человека как «открытого вопроса» (Г.Плесснер).

В рамках педагогической антропологии были разработаны различные подходы, раскрывающие феномен homo educandus. Рассмотрим основные концепции педагогической антропологии

Г.Ноль

В 1928 году вышла статья Г.Ноля «Педагогическое человековедение», где педагогическая антропология рассматривается как синтез различных подходов к человеку и

является теорией педагогической деятельности. Эта работа рассматривается как одна из первых работ по педагогической антропологии. Воспитание понималось Г.Нолем как изначально присущий человеческому бытию атрибут и выводилось из специфики человеческого существования, из природы самого воспитуемого. В качестве важнейшей характеристики человека он выделяет пластичность. Человек – это пластичное существо, способное к саморазвитию, к осуществлению поиска своего призвания в процессе воспитания. Воспитатель только тогда сможет обеспечить развитие задатков, способностей воспитанника, когда он будет обеспечен надежным инструментарием, взятым из различных наук о человеке [84].

В своей философско-педагогической концепции Г.Ноль говорит об уровнях души, опираясь на учения Платона, Г.Гербарта, В.Дильтея. Он создал типологию людей на основе своей антропологической схемы в зависимости от типа ориентировки: гедонист, эмпирик, мистик, рационалист, этик. Опираясь на учение Гербарта, он говорит об «объективном и субъективном» характере, или о характере как состоянии бытия и как идеале и норме.

Г.Ноль подчеркивает значимость воспоминаний в воспитании личности. Благодаря воспоминаниям обеспечивается духовная связь, так как человек имеет возможность увидеть себя - каким он был, что он сделал и кем он может стать в будущем. Чем взрослее человек, тем сильнее овладевают им воспоминания, тем менее доступен для него новый опыт переживаний, тем менее эффективны для него воспитательные меры. Поэтому опыт детства и юности является основополагающим для формирования характера, поскольку в нем создается основа будущей личности.

Й.Дерболав

Для Й.Дерболава педагогическая антропология является основой педагогики. Ее предметом и содержанием является

растущий человек под влиянием воспитания. В центре педагогической антропологии находятся проблемы «индивидуальной сущности» ребенка, самотворчества воспитанника, способности к самообразованию и т.д.

Самоосуществление человека происходит ряд этапов на пути достижения человечности и представляет собой «историю индивидуального самоосуществления», «индивидуальную историю совести», «личностный генезис». «Педагогическая антропология, - заявляет он, - как система ступеней генезиса человека наполняется значением только лишь через понятие индивидуального генезиса, т.е. самоосуществления ребенка как индивидуальности» [69].

По мнению Й.Дерболава речь идет о познавательном объяснении и практическом осуществлении персонагенеза: педагогическая антропология – антропология индивидуума в аспекте своего самоосуществления[30]. Й.Дерболав формулирует формальный принцип каждой педагогической теории мотивации (в смысле категорического императива): воспитывай так, чтобы ты в каждом педагогическом акте быть полезным для возможного самоосуществления твоего воспитанника. Круг этих возможностей ограничен положением воспитанника, социальной и институциональной структурой, исторической эпохой и, наконец, духовным и нравственным горизонтом личности воспитателя.

Индивидуальное самоосуществление человека реализуется в процессе образования, в котором Я приходит к самому себе через Другого. Оно осуществляется не только из природных и социальных условий, а также из не всегда рефлекслируемых и осознаваемых инстанций личности в частности – совести. Поэтому личностный генезис понимается им также как индивидуальная история совести. Этот призыв к себе, «зов совести» является основой педагогического взаимодействия.

Й.Дерболав рассматривает педагогическую антропологию как теорию, которая должна ориентировать педагогическое мышление на проблемы становления индивида. Он понимает ее двояко: как идею о предпосылках «homo educandus», которая оказывается открытой для всех видов эмпирических исследований воспитания, как идея об ответственности перед индивидуальным Ты ребенка в структуре своего личностного генезиса.

Й.Дерболав предлагает новый способ рассмотрения, который в рамках педагогико-антропологического подхода можно обозначить как диалектическое направление. Он видит педагогическую антропологию в систематической связи, для него она представляет собой только дисциплиной в целостной научной системе воспитания, которая способствует с необходимостью к разграничению теории педагогического действия и теории содержания образования и методов образования (дидактики и методики).

Г.Рот

Педагогическая антропология, по Г.Роту, – антропология, которая результаты всех гуманитарных наук привносит в науку о воспитании, и она – педагогическая, так как использует эти результаты для решения педагогических проблем. Он говорит об эмпирической педагогической антропологии, так как использует результаты эмпирических наук в разработке проблем педагогической антропологии [86].

Г.Рот педагогическую антропологию определял как интегративную науку, занимающуюся разработкой, исследованием и постановкой педагогических вопросов. Педагогическая антропология в интегративной функции не является особой, специальной педагогической наукой в структуре наук о воспитании, она пронизывает все имеющиеся отрасли человекознания под

педагогическим углом зрения. Педагогическая антропология не научная дисциплина, а своеобразное ядро общей педагогики, которая концентрирует в себе педагогически значимые результаты всех имеющихся научных подходов к человеку [87].

В первом томе «Педагогической антропологии» он рассматривал результаты философской и теологической мысли, а также результаты биологических, психологических, социологических, этнологических исследований и на этой основе дискутировал по вопросу пластичности людей.

Он полагал, что в центре внимания педагогической антропологии должно быть изменение человека и человеческой природы под воздействием образования и воспитания, не биологическая природа человека сама по себе, а изменчивость этой природы, возможность ее культивирования и ее способность к образованию и воспитанию, равно как и не сами по себе общество и культура, а только их влияние на духовное формирование человека. Предметом педагогической антропологии, таким образом, является «человек, который под влиянием воспитательных воздействий обретает себя, достигает зрелости и своей самостоятельности» [87.S.19]. Г.Рот утверждал, что человеческое развитие представляет собой сложное переплетение процессов созревания и обучения, которые зависят не только от наследственных данных и закономерностей их развития, но и от жизненного опыта человека, от его целенаправленности.

Работа Г.Рота можно рассматривать как кульминационный пункт в развитии педагогической антропологии. В двух томах были собраны все к тому времени знания по проблемам педагогической антропологии: биологические, философские, социологические, и, прежде всего, психологии развития. Эти подходы не только широко представлены, а также проанализированы и осмыслены в их педагогическом значении. Г.Рот обосновал не только концепт

педагогике как интегративной науки, которая имеет свое центр в педагогической антропологии и связывает методически герменевтические и эмпирические подходы.

М.Лангевельд

М.Лангевельд является представителем феноменологического подхода, он также говорил об антропологическом способе рассмотрения в педагогике. Его стремление направлено на то, чтобы разрабатывать целостность педагогики под антропологической точкой зрения, которое мышление и действие ориентирует на человека и себя на него как свой первоначальный пункт отношений [80.S.17].

Антропологическая перспектива направлена на определение сущности человека в целом. В антропологическом способе рассмотрении в центре внимания находится личностный генезис отдельного ребенка.

М.Лангевельд характеризует свою антропологию ребенка как ситуативную антропологию. В антропологии ребенка речь идет о сущности, которая создается, обусловлена и ограничена ситуацией. Важнейшей ситуацией является воспитание. Лангевельд акцентирует внимание на понимание сущностных черт в определенных ситуациях в жизни человека, точнее детства. В научной литературе процесс развития нужно понимать не только как на ребенка ориентированный процесс, а также пониматься как «внутренний опыт ребенка»: как опыт достижений и успехов, возможностей и упущений. Ребенок понимается как беспомощное и нуждающееся в помощи, в защищенности. Развитие понимается как процесс персонагенеза, процесс становления человеческой личности как сущности самоопределения и самоосуществления.

М.Лангевельд отмечает, что человек начинает жить маленьким и не может самостоятельно развиваться. Для него определяющим является факт, что человек проходит фазу,

нуждающегося в воспитании, детства, который является для человеческого бытия определяющим и требует возникновения педагогической антропологии. Фаза развития детства со своими основополагающими ситуациями воспитания является собственно предметом познания практической, нормативной антропологии, для которой конкретные знания применения теоретической философской картины человека имеют лишь методическую и преходящую ценность [30].

Таким образом, в современной педагогической антропологии по-прежнему остаются актуальными вопросы определения своей предметной области, статуса в структуре научного знания. Процессы плюрализации, дифференциации и индивидуализации, которые наблюдаются в современной науке в последнее время, находят свое отражение также в педагогической антропологии.

Западная педагогическая антропология накопила богатый теоретический и эмпирический материал. После этапа конституирования данной научной дисциплины, процесса определения и уточнения предмета и методов исследования наступил этап плодотворного изучения различных аспектов воспитательной действительности.

Вопросы и задания

1. Раскройте проблему «неустойчивых» форм человеческого бытия и воспитания в концепции О.Большова.
2. Раскройте теоретические предпосылки современной педагогической антропологии.
3. Дайте характеристику основных методов педагогической антропологии: сравнительный метод, этнографическое интервью, биографические методы, художественный метод, феноменологический метод.
4. Каковы показатели научности педагогического знания?

5. В чем заключается проблема педагогической терминологии в рамках эмпирической педагогической антропологии?
6. В чем суть интегративного подхода в педагогической антропологии?
7. Каковы современные тенденции в педагогической антропологии?

Темы для докладов и рефератов

1. Педагогическая антропология как синтетическая, интегративная наука.
2. Педагогическая антропология и другие региональные антропологии (философская, социальная, психологическая, медицинская).
3. Развитие идей педагогической антропологии в русской педагогической мысли XIX века.
4. Философская антропология и воспитание: опыт взаимодействия в конце XIX - начале XX века.
5. Философия жизни (Ницше, Дильтей) и возможности иррационального понимания воспитания.
6. Философская антропология и экзистенциализм как основа педагогики. Педагогическая антропология О.Большова.
7. Антропологическая педагогика В.Лоха.

Рекомендуемая литература

1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. М. 1994.
2. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: Истоки, направления, проблемы. Свердловск. 1988.
3. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2000.

4. Педагогическая антропология: Учебное пособие. / Авт. - Сост. Б.М.Бим-Бад- М.: Изд-во УРАО, 1998.
5. Педагогическая антропология: Хрестоматия/научный редактор и автор вступит.статьи Г.Е.Соловьев. - Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2008.
6. Соловьев Г.Е. Судьба человека как антропологическая проблема. Очерки по педагогической антропологии. Ижевск. 2003.
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии//Собр. соч. М. 1950. т. 8-10.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Флитнер А. Педагогическая антропология в рамках науки о человеке [71]

1. Задачи педагогической антропологии.

Темой педагогической антропологии является человек как существо, поддающееся и требующее воспитания – *homo educandus et educabilis*. Она изучает действия и ситуации воспитания в свете их воздействия на человека. Ее внимание обращено в первую очередь на необходимые и всеобщие человеческие процессы, на важность воспитательных действий и на вопрос, каким образом осуществляется воспитание, в какой степени можно обойтись без него, и где оно наталкивается на нерушимые границы.

Педагогика, опираясь на искусство воспитания и науку о воспитании, на основе своих богатых наблюдений и опыта сможет сообщить человеку о его сущности многое, что не может ограничиваться одним лишь общим учением «*de homine*». Далее она использует в своей работе антропологические сведения и постановку вопросов, актуальные сегодня в других науках. Как и другие антропологии, она должна создать предпосылку, что все

образы человека имеют незаменимую ценность и в такой же степени могут сообщить о человеке. Если от больного человека, человека в экстремальной изоляции, представителей экзотических культур мы можем узнать столько же и такие же важные сведения о сущности человека, как от высоко цивилизованного европейца, то и о возрасте каждое сведение может оказаться в такой же степени показательным для антропологического мышления. Кажется, что все прежние антропологии человека имели дело только с взрослым человеком, во всяком случае, обсуждали его конец и его мысли о смерти, но могли сообщить только лишь немногие сведения и то лишь в виде обещаний. Но неужели младенец еще не человек? Разве не должен именно детский возраст, генезис человека с глубокими изменениями раннего времени дать нам мнение о человеческом? Формы проявления человеческого в возрасте воспитания – как антропология ребенка и подростка – в особенной степени относятся, следовательно, к педагогической антропологии. Но они никогда не станут понятными без соответствующей позиции взрослого, без воспитательных действий, не связанных с молодежью, но затрагивающих ее.

Тема педагогической антропологии есть ничто иное, как тема антропологии вообще, однако, конкретизированная в области воспитания: это свобода человека – как способность устанавливать отношения, воспитываемость и доступность – и границы и условия этой свободы; далее понимание человеческого бытия, тем более, когда это становится очевидным в периоде воспитания и в многообразии воспитательных ситуаций.

... Хотя педагогика с давних пор работала с современными философскими теориями, она почти до нашего времени часто рассматривалась только как часть философской системы. Ей вновь и вновь в многочисленных попытках пришлось открывать свое своеобразное начало и предмет своих собственных опытов. При

этом она непременно попадала в антропологическую тематику; все-таки без указания на антропологический фон невозможно подробнее обсуждать ни одно из основных понятий.

Вопросы для обсуждения

1. Что является предметом педагогической антропологии?
2. Какова связь педагогики и педагогической антропологии?
3. Почему возраст является предметом рефлексии в педагогической антропологии?
4. В чем суть антропологического рассмотрения педагогических систем?
5. Какова связь философии и антропологического подхода в педагогике?

6. Феноменологическая педагогика

К феноменологической педагогике принадлежит большое количество теоретических концептов. Понятие феноменология было впервые использовано математиком и философом Лампертом, которую он характеризовал в 1764 году как теорию явления. В девятнадцатом веке многие авторы использовали его как философский термин (например, Гегель «Феноменология духа»). Основателем научной феноменологии считается Э. Гуссерль. В ранних работах он занимается, прежде всего, эмпирической феноменологией, то в поздний период своего творчества в центре стоит реконструкция человеческого отношения к миру. Феноменология становится в этом контексте новым вариантом трансцендентальной философии. Благодаря работам Гуссерля после

первой мировой войны появляется феноменологическое движение сначала в Германии, а затем во Франции [77].

Корни феноменологии уходят далеко в прошлое. Благодаря концепту интенциональности, который был представлен в «Логических исследованиях» Э.Гуссерля, стала возможной постановка вопросов, связывающих эгологию и космологию, философских и конкретно-научных исследований, в которых поднимаются следующие проблемы: отношения бессознательного и сознания, Я и мира, прошлого и будущего, времени и пространства. Сознание, которое рассматривается в феноменологии – сознание эго, глубинная интенция которого состоит в том, чтобы воспринимать мир как жизненное пространство человека. Это выражается не только в феноменологических исследованиях переживания человеком пространства, а также в тех, в которых изучается «жизненный мир» людей.

М. Хайдеггер, М. Мерло-Понти, А.Щюц, Ж.П.Сартр развили ее дальше и она нашла применение в отдельных общественных дисциплинах.

В последние годы можно говорить о расцвете феноменологического подхода в педагогике, который стимулируется «качественным поворотом» в общественных науках. Феноменологию можно было бы обозначить как учение о конкретных явлениях. Здесь очень важно тщательное, подробное описание предмета исследования.

Философия Э.Гуссерля оказала существенное влияние на развитие педагогики. В.Лох даже говорит о феноменологической парадигме в педагогике, возможности которой еще недостаточно исследованы. В этой связи задача генетической феноменологии воспитания – реконструировать процессы движения человека к миру как ступени своего развития Я и ступени формирования своего жизненного мира. Множество проблем феноменологической

педагогики рассматриваются генетически. Это вопрос о том, как человек приходит в мир и мир человека к сознанию.

Педагогическая рецепция идей феноменологии осуществлялась в три этапа [77].

В первое десятилетие двадцатого столетия предмет педагогики анализируется с помощью феноменологического метода. В этот период появляется первый труд по феноменологической педагогике А.Фишера «Описательная педагогика» (1914) [69]. Феноменологическое описание воспитания образует для него фундамент научной педагогики.

После второй мировой войны в связи с антропологическим поворотом наступает период расцвета феноменологии в педагогике. Антропологический подход в большей степени связывается с именем О.Больнова и его учеников. В своих работах он пытался на основе феноменологического анализа различных феноменов (таких как настроение, праздник, пространство и т.д.) выявить особенности человеческого отношения к себе и к миру и перенести их в педагогическую плоскость [60]. Идеи О.Больнова также были развернуты в работах его учеников (К.Гиль, Ф.Кюммель, В.Лох). Особенно важными является работы В.Лоха, в которых посредством антропологического анализа по-новому определяется суть учения и осуществляется связь его с жизненным путем человека.

С конца 70-х годов интерес к феноменологическим исследованиям усиливается в связи с поворотом к повседневности в педагогике. Феноменология жизненного мира, которая была наиболее полно представлена в работах А.Щютца, способствовала развитию феноменологических исследований в педагогике и заложила основы качественного исследования в педагогике и в социальных науках.

Традиция феноменологии и социологии знания способствовала развитию дискуссий о так называемом «повороте к

повседневности», которые осуществлялись в 80-е годы двадцатого столетия в педагогике. В рамках этих дебатов состоялось обсуждение тех принципов, благодаря которым субъект конструирует социальный мир.

Феноменология в педагогике выполняет две основные функции- аналитическую и практическую [85]. Первая функция феноменологии – аналитическая. Эта функция называется аналитической, потому что благодаря феноменологическим исследованиям анализируется то, как структурируется воспитательная повседневность. Множество событий, которые случаются с нами, мы пытаемся структурировать, чтобы мы далее их организовывали в определенные понятия. Поэтому повседневность не является для нас хаосом, а пространством структурных событий и действий. Эта аналитическая функция приобретает по Э.Гуссерлю смысл, так как позволяет обнаруживать благодаря феноменологии «структуры жизненного мира».

Практическая функция феноменологии заключается в том, чтобы так организовать ситуации в воспитательной повседневности, чтобы они участниками переживались как значимые и на этой основе были возможны воспитательные действия. Поэтому феноменология может также способствовать организации воспитательной практики.

В 50-60 годы двадцатого столетия большое распространение получили социология, психология, педагогика, ориентированные на позитивистский стиль мышления. Однако существует немало социальных ситуаций, которые сложно объяснить с точки зрения причин и следствий. Благодаря односторонним предпочтениям, так называемых, объективных методов оставались закрытыми в науке сферы субъективного переживания сознания. В 70-годы двадцатого столетия наметился поворот к повседневности, который был обусловлен кризисом научного познания и способствовал поиску

решению проблем теории и практики. В науке намечался переход от количественной к качественной парадигме исследования.

Поэтому появляется интерес к качественным методам исследования, которые способствуют постижению субъективных миров людей. Качественные методы позволяют раскрыть комплексность и многоуровневость социальных переживаний и действий и предостерегают от поспешных выводов и обобщений.

От исследования абстрактных объектов, «обобщественного индивида» перешли к изучению фундаментальной реальности - повседневности, в которой пребывает большинство людей. Этот «повседневный мир» людьми воспринимается как естественный, неизменный и предзаданный. Этот само собой разумеющийся мир человеческого существования получил в феноменологии название жизненного мира. Понятие вводится в научный оборот Э.Гуссерлем (1924) в рамках своей генетической феноменологии, но он не представил развернутой теории жизненного мира. Он говорил о «забвении жизненного мира» как индивидуальной истории сознания, которая определяет генезис структур нашего сознания, наглядное восприятие мира. Возврат к жизненному миру возможен лишь путем обращения к изначальным источникам нашего опыта. Более детальное развитие исследование жизненного мира получило в работах А.Шюца.

В исследовании жизненного мира акцентируется внимание на познании правил, которые конституируют нашу действительность. Эти правила являются определяющими для культурного круга общения, так как они регулируют наше понимание мира и других. Под понятием «жизненный мир» понимаются конкретные ограниченные этим миром структуры действительности определенных субкультур, которые могут находиться в конкурентных отношениях, и подвержены социальным изменениям. В этом понимании человеческое

мышление, переживание, действие ориентировано на смысл. Педагогическое действие должно пониматься не на основе эмпирических гипотез, а как субъективные проекты человека в отношении настоящего и будущего. Педагогически значимыми ситуациями считаются в этой перспективе ситуации, смысл которых заключается в мотивах и проекциях, в надеждах и ожиданиях, а также в страхах, опасениях его участников.

Исходный пункт анализа субъективного переживания сознания – жизненный мир, который предшествует всей научной деятельности. Перенос на педагогическое исследование, это означает, что воспитательная действительность, воспитательная повседневность уже существует, прежде чем мы начинаем формировать теории. Значение феноменологии в том, чтобы она должна уделять внимание воспитательной действительности и понимать так, как отдельные люди познают ее из своей собственной перспективы. Применительно к педагогике феноменология интересуется здесь не какими-нибудь концептами, которые претендуют на объективность. Интерес в большей мере направлен на то, как чувствуется и переживаются субъективно участниками педагогического процесса определенные ситуации.

Изучение жизненного мира целесообразно в интерпретации и понимании педагогических систем и теорий. Педагогическая историография ориентируется в значительной степени на идеи и жизненные позиции великих педагогов (в качестве примера можно назвать Ж.Ж.Руссо, И.Песталоцци, Ф.Фрёбеля, М.Монтессори). На основе анализа жизненного мира автора педагогической концепции можно глубже понять ее теоретические основания, структурные компоненты, причины, обуславливающие необходимость возникновения и системный характер. Жизненный мир классика педагогики является ключом к пониманию различных аспектов его творчества. Большую роль в постижении жизненного мира должно

играть биографическое исследование, позволяющее увидеть в динамике развитие личности, выделить факторы ее развития, определить влияния отдельных событий и явлений на формирование мировоззрения и педагогической концепции. Исследование нацелено на то, чтобы интерпретировать и понимать биографические документы, которые разъясняют воспитательную действительность. Автобиографический документ хотя и воспроизводит один отрывок из действительности, но предоставляет многостороннюю, дифференцированную картину действительности.

Постижение жизненного мира необходимо использовать для совершенствования педагогической терминологии. Э.Гуссерль хотел предоставить для эмпирических наук понятийный инструментарий, который основывается на анализе субъективного переживания сознания. Педагогика также нуждается в методах, на основе которых можно разрабатывать понятийный инструментарий, который будет базисом для дальнейшего педагогического образования теории. В педагогических публикациях формируется скепсис по отношению к социально-научному образованию понятий, которое приводит их к операционализации и всеобщей форме, так что не учитывается многосторонность и нюансированность человеческих переживаний, мыслей и действий. Такая понятийность редуцирует комплексность феноменов. Исследование жизненного мира восполняет многосторонность человеческого существования, которое интерпретируется не каузально, а интенционально. Указание на комплексность человеческого переживания и действия затрудняет типизации и категоризацию, что характерно для социально-научного исследования. Можно сказать вместе с А.Шюцем, что понятийными конструкциями ученого являются конструкции второго порядка и строятся на понятийных конструкциях педагога, воспитателя, действующих всегда уже в повседневности.

Благодаря феноменологическим исследованиям можно анализировать то, как наша воспитательная повседневность структурируется, раскрывать «структуры жизненного мира». Внимание должно быть уделено исследованию отдельных феноменов, составляющие нашу повседневность, а именно имеющих непосредственное отношение к педагогическим отношениям и конституирующих их. Предметом педагогического исследования должны быть следующие феномены: доверие, вина, стыд, отчаяние, надежда, неудача и т.д. Основой для исследования должны послужить подходы, разрабатываемые О.Больновым, М.Лангевельдом, В.Лохом, В.Прегером и т.д. Благодаря их работам были изучены отдельные феномены педагогической действительности (переживание праздника, восприятие и проживание пространства и времени, отношение к учению и т.д.), которые не потеряли своей актуальности и в наше время.

Продуктивное разъяснение и проработка значимого опыта в структуре жизненного мира человека способствует строительству его жизненного смысла, формирует готовность стать новым, открывает возможности приобретать новые ориентиры, чтобы находить себя в мире. Индивидуальные переживания, мышление и действия рассматриваются в рамках исследования не как изолированные элементы, а осмысливаются как сцепление социальных отношений, как целостность. Человеческая жизнь является жизнью в сообществе, которая создается благодаря интерсубъективной конструкции действительности в форме понятий, правил, символов. Интерсубъективность в этом понимании производится не просто благодаря процессу исследования, а является характеристикой человеческого переживания, мышления и действия, ориентированного на смысл.

Таким образом, изучение жизненного мира человека в педагогической действительности способствует приближению к

субъективным мирам его участников, дает возможность увидеть эту реальность «изнутри», на основе постижения их перспектив. Феноменологический метод направлен на то, чтобы понимать смысл повседневных ситуаций, связанных с чувствами, ощущениями, ожиданиями, надеждами.

Кроме того, анализ жизненного мира является основанием для того, чтобы организовывать педагогическую действительность, способствовать ее совершенствованию. Феноменология может способствовать образованию воспитательной практики, конструированию социальной реальности.

Вопросы и задания

1. В чем суть критики Э. Гуссерлем оснований традиционной идеализации (психологизма, историцизма)?
2. Раскройте метод феноменологической редукции как метод определения смыслового модуса сознания.
3. Опишите процедуру, ступени и правила феноменологической редукции.
4. Дайте характеристику современному состоянию феноменологических исследований в педагогике.
5. Какова роль работ Э. Гуссерля («Картезианские размышления», «Феноменология intersубъективности» и др.) для обоснования феноменологической педагогики?
6. Какова связь феноменологии и психоанализа?
7. Какова связь феноменологии и герменевтики?
8. Осуществите методические шаги феноменологической педагогики на основе схемы в приложении 2, используя для этого материал из интернета(приложение 2).

Темы для докладов и рефератов

1. Феноменология как наука о сознании.
2. Этапы становления феноменологической педагогики как научного направления.
3. Влияние работ А. Фишера на развитие феноменологического подхода в педагогике.
4. Влияние работ О. Больнова на развитие феноменологического подхода в педагогике.
5. Влияние работ М. Лангевельда на развитие феноменологического подхода в педагогике.
6. Влияние работ В. Лоха на развитие феноменологического подхода в педагогике.
7. Современные феноменологические студии в педагогике (В. Липпитц, К. Майер-Драве и др.)
- 8.

Рекомендуемая литература

1. Гадамер Г.Г. Истина и метод. М., 1998.
2. Кривцова С.В. Феноменологическая педагогика//Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №4. С.111-125.
3. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2012.
4. Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность. М., Спб. 1994.
5. Хайдеггер М. Бытие и время. М., 2001.
6. Шелер М. Избранные произведения. М., 1994.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

А. Фишер. Описательная педагогика [69]

... я остановлюсь на одном единственном примере, наглядность которого оправдывает его радикальность, чтобы на его основе показать описание в педагогике и одновременно «факт педагогики».

Это пример телесного наказания. Отец (учитель) застал своего сына (ученика), когда тот ему подражал; конечно, это сразу вызвало неприятие у отца. Удивленный таким открытием и недолго думая, лицо, занимающееся воспитанием, которому подражали, наказывает за такое поведение шлепком (в зависимости от области пощечиной, оплеухой, подзатыльником или чем-то другим).

Какие «факты» представлены в этом примере? Когда, для чего, и является ли это фактом педагогики? Пример представляет юридический факт, или этот факт установлен с юридической точки зрения, если мы знаем, что отец действительно нанес удар, нанес его, так как он почувствовал себя оскорбленным, высмеянным из-за подражания. Действительно ли можно почувствовать себя оскорбленным из-за подражания ребенка, исключено. Судью интересует действительность, отнесенность к определенным лицам: мотивация и отношение к праву виновного.

Но такой факт также является психологическим фактом, или необходимо установить факт с позиции психологии, который имел место, когда отец ударил сына. С точки зрения психологии важно при этом, происходили ли размышления между восприятием подражания и нанесением удара, или удар произошел так сказать рефлекторно, осознал ли отец и в каком содержании связь между поступком ребенка и его собственным, в каких содержаниях, оптических, кинестетических и так далее, ему открываются подражание как выполнение поступка.

Когда же будет имеющийся в виду факт, когда будут «события», которые в приведенном примере я подразумеваю фактом педагогики? Где имеют место и чем являются факты педагогики, цели описания педагогики, проблемы теории педагогики?

Может быть, что факт телесного наказания ребенка за проступок вовсе не является педагогическим. Если установлено, что отец поступал так только в состоянии аффекта, его реакция была рефлекторной, то есть любое намерение отсутствовало, намерение мести также как и устрашение и исправления, когда далее установлено, что ребенок, которому нанесли удар после преодоления первого испуга и боли не придавал этому никакого значения, когда у него отсутствует любое стремление к осознанию, он не запомнил удар ни как наказание, ни как урок, когда отсутствует понимание связи между его собственным поступком и реакцией отца, тем более каждое понимание дальнейших намерений отца и мотивов его действия, когда все эти условия выполнены, случай с пощечиной не будет являться фактом педагогики.

Отчасти уже видно, когда определенный ход событий имеет притязание на то, чтобы быть отнесенным к фактам педагогики; так же уже можно распознать, что нужно описывать, когда эти факты педагогики будут научно установлены. Либо определенные намерения со стороны отца должны быть доказуемы и как мотивы действенны – посредством удара он хочет либо искупить несправедливость (нравственное намерение, которое еще явно не является педагогическим), либо через наказание он хочет оказывать определенное влияние на ребенка и его будущее поведение, добиться, чтобы ребенок не просто только бездумно был предоставлен всем выходкам и побуждениям, а научился управлять собой. Такие намерения только тогда присутствуют и эффективны, когда дальнейшее осознание ответственности за его развитие, а

именно интерес в ребенке, очевидны; и все эти мотивы воспитания, находятся в непосредственно осознаваемом отношении с определенными идеалами личности, которые отцу ставят целью отдельные воспитательные действия. Мы описываем определенный факт как педагогический, если мы доказываем, что у задействованных при этом людей имеются действенные мотивы и целенаправленность, которые указывают на влияние людей, если мы подчеркиваем все стремления человека, оказывающего влияние, которое позволяет такой способности поддаваться влиянию осуществляться, которая этически и юридически разрешена и признана необходимой. При этом не будет иметь значения, с точки зрения описания, наша оценка таких намерений и идеалов. Возможно, что мы сами отвергаем телесное наказание как мера воспитания, не исключено, что у нас есть другой идеал благовоспитанного человека, с которым вполне совместимо, что ребенок также может высмеивать смешные стороны человека, который для него является авторитетом; при описании мы должны полностью отказаться от наших оценок, как и от наших предвзятых понятий ;мы должны установить, что человек производит определенные действия, произносит речь, отдает распоряжения с намерением, починить своей воле других, доступных ему людей, что он такое влияние считает необходимым и правильным, т.к. полагает, через его всестороннего действия, пока они еще поддаются влиянию, воспитать такими, каким, по его мнению, должен быть желательный идеал человека.

Вопросы для обсуждения

1. Что такое факт педагогики?
2. Какова логика описания педагогического факта?
3. В чем отличие педагогического факта от юридического (психологического и т.д.)?
4. Почему работа называется «Описательная педагогика»?

7. Педагогическая герменевтика

В классическом смысле слово герменевтика (в пер. с греч. – разъясняющий, растолковывающий) характеризуется как искусство истолкования текста, наука об искусстве понимания, постижения смысла. Само слово происходит от имени греческого бога Гермеса, который согласно древнегреческой мифологии истолковывал людям волю богов.

Герменевтика как искусство начинает формироваться в античности и в средние века и применялась, прежде всего, для интерпретации основополагающих текстов (Библия, законы). Она развивалась в таких дисциплинах, которые имели дело с текстами (теология, языкознание, право). Представителями классической герменевтики были Аристотель, Цицерон, Августин [89].

Герменевтика как наука появляется только в Новое время. Немецкий философ Ф. Шлейермахер на рубеже 18-19 веков заложил основы герменевтики. Герменевтика мыслится им, прежде всего, как искусство понимания чужой индивидуальности, «Другого». Для Ф.Шлейермахера является интерпретация текста и речи искусством», т.к. имеются правила интерпретации, но нет правил для их применения. Применение правил интерпретации является конструктивной (дивинаторной) способностью интерпретанта.

В девятнадцатом веке герменевтика используется как метод интерпретации в гуманитарных науках (литературоведение, история, философия). Герменевтика создает методологическую основу для получения гуманитарными науками своего научного статуса. У Ф.Шлейермахера герменевтика понималась как вспомогательная филологическая и теологическая дисциплина, то у Дильтея она выполняет методологическую функцию. У Дильтея понимание герменевтики имеет свои корни в рамках борьбы против эмпирического позитивизма, а также против метафизики

исторической науки, которая нашла отражение в идеалистической философии [10].

В. Дильтей развивал герменевтику как методологическую основу гуманитарного знания. С его точки зрения герменевтика есть искусство истолкования литературных памятников, понимания письменно зафиксированных проявлений жизни.

В. Дильтей, ориентируясь на Ф. Шлейермахера развивал модель герменевтического круга, благодаря которому удается прийти от элементарного понимания к более высшему пониманию и понимается как процесс научно контролируемой интерпретации (приложение 3). При этом речь идет о круговом движении, о движении циркуля, который охватывает два аспекта герменевтического понимания. Первое измерение включает предпонимание, т.е. нельзя без предпосылок подходить к тексту, а нужно познавать собственное предпонимание. Предпонимание должно объясняться на более высокой ступени понимания. Это определяет выбор вопросов исследования и получаемых ответов. С пониманием текста получает предпонимание модификацию и расширение, благодаря которому возможно лучшее понимание.

Второе измерение герменевтического круга состоит в том, что отдельные элементы текста раскрываются только из целого текста и целое текста понимается только на основе отдельных элементов. Герменевтическая спираль состоит в том, чтобы часть от целого познавать, модифицировать и расширять и возвращаясь определять целое частями. Цель герменевтического подхода по возможности многие отдельные элементы текста в целостную связь интерпретации привести и поэтому открыть комплексность смысловых связей [10].

В двадцатые годы существовала также экзистенциальная герменевтика. Под влиянием М. Хайдеггера герменевтика понимается как универсальная философская интерпретация.

Понимание и интерпретация раскрываются как основополагающий процесс, который находится в Dasein и рассматриваются как сущностные черты познания человеком мира. Все становится предметом интерпретации. Герменевтика становится на службу экзистенциальной философии. Герменевтика текста становится герменевтикой существования человека [51].

Важной особенностью гуманитарных наук, согласно Г.Гадамеру, является то, что их предметом является нечто такое, к чему принадлежит с необходимостью и сам познающий (в этом смысле говорят о совпадении субъекта и объекта познания). Фундаментальной характеристикой человеческого бытия и мышления Г. Гадамер считает «историчность»: социокультурная определенность местом, временем, конкретной ситуацией, в которой человек себя застает [6].

Педагогическая герменевтика – это педагогика понимания, толкования, интерпретации и поиска смысла в образовательной деятельности. Педагогическая герменевтика– теория и практика (наука и искусство) истолкования и интерпретации педагогических знаний (зафиксированных и незафиксированных в разного рода текстах), имеющая целью наиболее полное и глубокое понимание этих знаний с учетом социально-культурных традиций, рефлексивного осмысления эмоционально-духовного опыта человечества и личного духовного опыта субъекта понимания [13].

В двадцатом столетии основные идеи герменевтики нашли отражение в педагогике. Герменевтика в педагогике понимается как философский подход и принцип научного исследования, требующий всестороннего, конкретно-исторического осмысленного и глубокого понимания сущности воспитания и обучения.

В традиции Шлейермахера и Дильтея педагогическая герменевтика была ориентирована воспитательную действительность так понимать, как она исторически становилась, чтобы интерпретировать смысл конкретных воспитательных

действий. Герменевтика в педагогике начинается с анализа идей, которые для воспитательной действительности находятся в историческом развитии здесь и теперь.

Широкое распространение герменевтика получила в рамках гуманитарной педагогики. Так герменевтика берет свое начало из жизни, от человека как субъекта, от конкретного жизненного мира так берет герменевтически-прагматическая наука о воспитании свое начало из воспитательной действительности. Имеется «уже всегда» воспитания и имеется в нашем обществе представления о школе, практика воспитания и теория начинается с толкования и разъяснения этой практики. Это можно рассматривать как три шага. Так как имеется, прежде всего, практика, это истолковывается, разъясняется и теоретически понимается. Эта теоретическая рефлексия опять возвращается на практику. Практическое действие получает первый интерес. Если эта теория практику истолковывает (герменевтика) и на действие нацелена (практика) называет В.Флитнер такой теоретический подход герменевтически-прагматическим [72].

Однако в педагогической литературе в 60-е годы двадцатого столетия началась критика гуманитарной педагогики, которая занималась якобы только толкованием текстов педагогических классиков, а в меньшей мере современной воспитательной действительностью. Герменевтика текста в гуманитарной педагогике становится все больше самоцелью и мало связана с воспитательной действительностью. Она была ориентирована в большей мере на прошлое.

Также критическая теория оказала существенное влияние на педагогику. Известные педагоги (Г.Бланкертц, К.Молленхауер, В.Клафки) которые пришли из гуманитарной педагогики к критической теории развивали критическую педагогику и способствовали развитию методологии герменевтики.

Идеи педагогической герменевтики тесно связаны с педагогической казуистикой и методами понимания случая. Казуистика относится в своем словоупотреблении к различным научным дисциплинам (право, медицина). Казуистика направлена на анализ и интерпретацию отдельных случаев, чтобы от отдельного можно было прийти к общему. В научной литературе педагогическая казуистика характеризуется как второе теоретическое направление, как и педагогическая герменевтика. Причем в отличие от герменевтики в казуистике речь не идет о научном методе, а о предметной рефлексии [93]. Другие авторы (Binneberg, 1993) характеризуют казуистику как искусство наблюдения случая, которое ведет к представлению его и дальнейшему анализу. Это понимание не связано с научным пониманием, а образует исследовательский подход [59]. Казуистика – подход, который посредством основательного постоянного изучения отдельных конкретных случаев делает возможным обобщенное научное знание.

В педагогике казуистика имеет три варианта понимания:

1. Как литературная традиция, которая берет свое начало от романа воспитания (например, «Эмил» Руссо). Это описание конкретного случая из педагогической практики.

2. Как подход к наглядному представлению примеров и отдельных способов решения проблем в педагогическом процессе исследования.

3. Как логически обоснованное изучение отдельного случая, в рамках которого особенное этого случая можно перевести в общую закономерность [89].

Некоторые авторы (Braehler, Adler, 1996) рассматривают метод комплексного анализа случая как строгую проверку теории, т.к. в отдельном случае может содержаться теория [65].

Казуистика связана тесно с включенным наблюдением, содержание которого переводится в языковую форму, чтобы в дальнейшем можно было подходить к его интерсубъективному анализу.

Педагогическая казуистика связана с социальной педагогией (социальной работой). Случай часто связан с конкретной проблемой. Конкретная личность, ситуация могут не совпадать с существующими ожиданиями, что ведет к постановке вопроса – что с этим делать? Поэтому вопрос - Что здесь является случаем? тесно связан с вопросом «Что делать? Решение конкретной проблемы, которая находит отражение в случае, требует разработки и обоснования интервенции.

Б.Мюллер разработал модель мультиперспективной казуистики, в которой он описал шаги к пониманию случаев в педагогике (табл.1). Модель содержит двенадцать полей, в которых должны искаться информация, чтобы понять конкретный случай и по возможности найти решение проблемы [83].

Выражение «Случай о» говорит о личности, для которой определяется проблема или решение и обосновывается необходимость интерпретации. Речь идет о разъяснении вопросов - чья эта проблема и в какой ситуации она становится случаем. Выражение «Случай о» относится не только к проблеме определенной личности в определенной ситуации, а является также примером (образцом) для общего (теории, нормы) [83.S.23].

Таблица.1.Модель мультиперспективной казуистики [83].

Фазы деят-ти	Случай о	Случай для	Случай с
Анамнез			
Диагноз			
Интервенция			
Оценка			

Выражение «Случай для» указывает на инстанции (институты, организации), которые занимаются отдельным случаем или должны заниматься. Это лежит в основе практики социальной педагогики (социальной работы) взаимодействовать с другими инстанциями в процессе решения проблем клиентов.

Выражение «Случай с» характеризуется Б.Мюллером как важнейший аспект социально – педагогической работы и относится к сфере интервенции и характеризует отношение клиента и специалиста. Модель Б.Мюллера осуществляется на различных фазах, связанных между собой: анамнез, диагноз, интервенция, оценка.

Анамнез – анализ ситуации и содержит предисторию случая. Он осуществляется как важнейшая составляющая постановки диагноза, чтобы понимать диспозиции, жизненные состояния и контексты клиентов.

Диагноз понимается как методическое исследование признаков случая, чтобы можно было использовать с ним уже известные понятия и соотносить их с общим.

Интервенция предполагает вмешательство в ситуацию, которое Мюллер понимает как систему направленных мероприятий, чтобы устранить нежелательный феномен. В центре этой фазы стоит решение проблемы.

На фазе оценки критически оцениваются следующие аспекты деятельности - были ли проведенные мероприятия действенными и правильными, а также решена ли проблема или нет.

Герменевтика – учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов; методология познания феноменов гуманитарной культуры, в качестве которых могут выступать не только собственно гуманитарные, но и естественнонаучные тексты, если они становятся предметом гуманитарного познания, ставящего вопросы о смысле высказываний, значении терминов и истории их возникновения. Поэтому для педагогики очень важны правила интерпретации текста, которые применяются в рамках герменевтики.

Г.Даннер различает три фазы интерпретации текста [67]:

В фазе *подготавливающей интерпретации* проверяется - является ли текст, подлежащий интерпретации, аутентичным. Одновременно интерпретант должен свое личностное предпонимание, свое предзнание и свои постановки вопросов делать сознательными и должен искать общий смысл текста в целом.

В фазе *имманентной тексту интерпретации* стоят семантические и синтаксические исследования, которые направлены на значения слов и грамматические связи, а также осуществляется логический анализ и определяется смысл текста в целом.

В фазе *координирующей интерпретации* можно привлекать также другие тексты автора, а также рассматривать место интерпретируемого текста в биографическом процессе становления автора. Также вскрываются бессознательные и сознательные предпосылки автора.

Герменевтический подход в педагогике непосредственно обращен к проблеме выработки личностных смыслов, к ценностным аспектам педагогической деятельности.

Педагогическая герменевтика решает задачу движения к идеалам духовности на основе гуманистического миропонимания.

Применительно к педагогическим исследованиям герменевтическая методологическая установка проявляется, прежде всего, в том, что «образование» перестает рассматриваться только как усвоение готовых результатов, а образованность – как застывшая сумма знаний. Герменевтический подход к образованию заключается в динамической интерпретации бытия человека.

Вопросы и задания

1. Раскройте специфику педагогической герменевтики и ее отличие от других герменевтик (философской, теологической, юридической и т.д.).
2. Каковы задачи педагогической герменевтики как разъяснения и интерпретации предпонимания?
3. Каковы правила и этапы интерпретации педагогических текстов?
4. Раскройте идеи Г. Ноля об истории педагогики как континуальности педагогической идеи.
5. Каковы основные этапы научного исследования и роль герменевтики в этом процессе?
6. Какова роль герменевтики в формулировании научной проблемы, проблематизации, представлении и анализе норм, ценностей и целей?

Темы для докладов и рефератов

1. Герменевтика и критическая теория.
2. Герменевтика и феноменология.
3. Герменевтический круг в понимании текста.
4. Переживание, выражение и интерпретация в герменевтической концепции В.Дильтея.
5. Герменевтика Dasein М.Хайдеггера.
6. Герменевтика как метод в педагогике.

7. Герменевтика воспитательной действительности.
8. Интерпретация педагогических текстов.
9. Педагогическая казуистика и анализ случая.

Рекомендуемая литература

1. Безрогов В.Г., Кошелева О.Е. Педагогический текст: историко-культурный контекст и особенности интерпретации //Вестник УРАО. 2003, №3, с. 3-49.
2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М. 1989.
3. Дильтей В. Описательная психология. СПб.1997.
4. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Тюмень: , 2001.
5. Ляпушкина Е.И. Введение в литературную герменевтику. СПб., 2002.
6. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков. 1997.
7. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование / / Педагогика. 1999. № 1. С.36 -42.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

О.Ф.Большов. Понятие опыта в педагогике [61]

1. Истолкование естественного жизненного опыта (герменевтика I)

Человек, как говорится, учится на своем опыте. Но это учение постоянно оказывается чем-то привносимым, недобровольным. Человека принуждают к нему обрушивающиеся на него события. Это учение происходит в размышлении, которое в поиске объяснений прежде всего оглядывается на кажущееся непонятным прошедшее событие; стало быть, оно заключается в переработке и усвоении того, что противостоит человеку нежеланно и непредвиденно. Действительно, лишь посредством последующей переработки, введения в собственную жизнь человека событие

становится опытом. И хотя говорят о том, что человек проделывает опыты, однако все противостоящее ему исходно представляет собой бессмысленные факты. Лишь посредством трактования человеком этих фактов, извлечения из них «урока» для будущего поведения, факты становятся опытом.

...Из определенных единичных опытов с течением лет затем возникает то, что можно назвать «опытом», или, точнее, «жизненным опытом» соответствующего человека. Трудность же связанного с ним научно-теоретического обоснования заключается в том, что возникновение этого жизненного опыта не может сопровождаться наблюдением приобретающего опыт человека. Опыт образуется не путем сознательно продвигающегося вперед построения посредством сравнения и общения, «индуктивным» способом действий, но развивается словно бы из себя, всегда нежеланно и ненаблюдаемо, в некоем почти что органическом процессе роста...

Таким образом, усилия по приведению этого естественного, или донаучного, опыта к научной определенности оказываются не в силах отступить за него, чтобы проконтролировать этот опыт в его возникновении, но всегда оказываются вынужденными опираться на сложившийся донаучный опыт и лишь затем могут пытаться, истолковывая его, разрабатывать его содержание, доводя таковое до понятийной определенности, выражаясь короче, - интерпретируя его. Эту задачи мы можем в итоге обозначить как герменевтику донаучно заданного опыта.

Однако перенос понятия герменевтики на упомянутые нами задачи возможен лишь с известной оговоркой. Герменевтика, в исходном смысле слова – филологическое искусство истолкования, имеет дело с определенными данными текстами, оказывающимися постижимыми в качестве чего-то устойчивого, останавливающего своим сопротивлением процесс толкования. Трудность же нашей

задачи заключается в том, что донаучный опыт большей частью не дается в качестве предметного знания, но является имеющимся в распоряжении умением, руководит деятельностью посредством сопутствующего неотчетливо выраженного горизонта понимания. Задача же герменевтики в этом случае состоит в отчетливом понятийном развертывании того, что задается в нашем сознании подспудно и неявно, причем еще остается вопросом, каким образом может решаться такая задача.

Часто говорят так же и о донаучном понимании жизни, или же, во всеобщем смысле, - о заданном предпонимании, развертывание которого составляет исследовательскую задачу. Это не является чем-то новым по отношению к рассмотренному выше, но лишь иной перспективой того, что обозначалось нами в качестве жизненного опыта... Однако несмотря на то, что факт понимания и принадлежит существу человека, каждое отдельное понимание достигается все-таки лишь в течение жизни. Это относится и к опыту. Когда мы говорили, что человек должен изначально знать, что такое доверие, любовь, страдание и т.д., то подразумевали, что он уже испытывал подобное в собственной жизни. В противоположном случае человек оказался бы «слепым» по отношению к укорененным в соответствующих сферах высказываниям. Прodelьваемые человеком опыты сказываются в дальнейшей его жизни в качестве такого предпонимания.

Вопросы для обсуждения

1. Что значит учиться на опыте?
2. Какова природа донаучного понимания жизни?
3. Как образуется жизненный опыт?
4. Что такое герменевтика и каковы ее задачи?

8. Психоаналитическая педагогика

Психоаналитическая педагогика - это педагогическое направление, зарождение и становление которого происходило в Западной Европе первой трети XX века и было обусловлено объективными и субъективными причинами.

Объективные причины обусловлены особенностями историко-культурного развития западной цивилизации в конце XIX-начале XX веков и связанными с переходом экономически развитых стран к индустриальному этапу своего развития, технократизации среды обитания, а также бурным развитием наук о человеке.

В качестве субъективных причин можно назвать деятельность конкретных психоаналитиков (З. Фрейд, Ш. Ференци, З. Бернфельд, А. Айхорн, А. Фрейд и др.) по теоретическому осмыслению и применению методов психоанализа в педагогической практике.

Психоанализ с момента появления вызвал интерес у критично настроенных и готовых к реформе педагогов. В психоанализе, прежде всего, привлекло педагогов значение бессознательного и – тесно с ним связанное – познание ранней детской сексуальности, ее значения в жизни детей. Интерес психоаналитической педагогики заключался в том, чтобы изучать воспитанника с его осознанной и неосознанной субъективностью с педагогической точки зрения. Темы, которыми занималась психоаналитическая педагогика в период своего становления: сексуальное просвещение, онанизм, самоубийство и наказание.

Психоаналитическая педагогика представляет собой сложный историко-культурный феномен, зародившийся в Западной Европе в начале XX века и получивший своё развитие в русле реформаторских и, отчасти, традиционных педагогических идей. Данное педагогическое направление в целом ориентировано на изучение личности ребёнка, обеспечение сохранности его психики,

коррекцию девиантных проявлений в поведенческой сфере, построение дифференцированного воспитательного процесса, ориентированного на личностный подход, оказание помощи растущему человеку по преодолению скрытых инстинктивных влечений бессознательного характера, обеспечение максимального сотрудничества родителей, педагогов и учеников в воспитательно-образовательном процессе.

- Первый период датируется 1895-1950 годами. В данном периоде следует выделить два этапа. Первый этап генезиса и эволюции психоаналитической педагогики (1895 г. - конец 30-х годов XX века) связан с именем Зигмунда Фрейда. В 1895 году Зигмундом Фрейдом впервые употребляется термин «психоанализ». Научной основой психоаналитической педагогики является учение З. Фрейда.

В ранних работах З. Фрейд употребляет как синонимы понятия «воспитание» и «работа психоаналитика», задача которых усматривается в указании человеку новых ориентиров в жизни, придании ему роли со-исследователя, составляющего анамнез своей проблемы. Г.Крюгер отмечает, что хотя психоанализ не занимался специально вопросами воспитания, но три результата, которые оказали существенное влияние на развитие педагогики [77].

1. Положение о том, что ранние опыты развития ребенка являются базисом для поздних процессов развития и могут причиной для поздних невротических заболеваний. Особенно важным в этой связи является учение Фрейда об эдиповом комплексе, которое становится исходным пунктом психоаналитического понимания родительско-детских отношений и семьи.

2. Значение психоанализа для педагогики заключается также в том, что он обосновывает истории болезни как истории воспитания. Поэтому «Анализ фобии пятилетнего ребенка»(1909) является не только историей болезни Ганса, но и попыткой психоаналитического воспитания.

3. Педагогическая постановка вопросов нашла свое отражение прежде всего в культурно-теоретических работах Фрейда, в которых показана динамика от поведения ребенка, обусловленного различными потребностями к поведению цивилизованного взрослого. Уже на первом интернациональном психоаналитическом конгрессе (1908., Зальцбург) были затронуты темы психоанализа и воспитания [77.S.109].

В 10-х годах двадцатого века были лишь единичные работы по психоаналитической педагогике. Первый расцвет психоаналитической педагогики проявился в 20-х годах в стремительно увеличивающемся числе публикаций. В это время были предприняты попытки развивать собственные концепты и методы на основе психоаналитического базиса. Существенное влияние на развитие психоаналитической педагогики оказал З.Бернфельд. Он радикализировал учение Фрейда о критике общества, осуществил связь марксистского анализа общества с психоаналитической теорией воспитания. В своих работах он критиковал пренебрежение классовыми и социальными различиями в процессе воспитания и социализации. Он указывал, что социальное пространство, в котором растут дети и подростки, создают для них различные возможности развития и должны получить рассмотрение в рамках психоаналитической теории воспитания. Он различал три вида границ, которые должны анализироваться в процессе воспитания: воспитуемость ребенка и способность к воспитанию воспитателя, а также институциональные условия воспитания.

А. Айхорн, занимаясь социализацией трудновоспитуемых детей, в качестве главной причины делинквентности растущего человека считал генетически-наследственную предрасположенность, рассматривая при этом негативную социальную среду лишь в качестве катализатора данного явления. Понятие «делинквентность» подразделялось им на два вида:

манифестную и латентную. Манифестная делинквентность означает, что ребенок уже проявляет асоциальное поведение и преступные наклонности, а значит требует перевоспитания. Под латентной делинквентностью понимается наличие скрытых предпосылок к подобному поведению, но в реальности они пока еще не видны. В данном случае необходимо применять профилактические меры. Синтезируя психоаналитические идеи З. Фрейда и А. Адлера с идеями социальной, традиционной и реформаторской педагогики, А. Айхорн выстраивает свою работу с воспитанниками на принципах гуманизма, личностного подхода, опоры на положительное, трудового воспитания, приобщения к общественно значимым ценностям [48].

С основанием «Журнала психоаналитической педагогики» (1926 – 1936) возникает психоаналитическое педагогическое движение. Психоанализ получил широкое применение в практическом поле педагогики.

Практически значимые результаты психоаналитической педагогики проявляются в этот период в различных направлениях:

- Психоаналитическое разъяснение отдельных эпизодов педагогических будней (Г.Цуллигер).

- Концепция и формы создания воспитательной среды. Особенно это касается домашнего воспитания, начиная с воспитания беспризорников у Айхорна. Основные направления были усовершенствованы Беттельхаймом и «Редль и Винеман», а также возглавляемый М. Маннони приют в Боннеуле или на «Беккер и Недельманн».

- Психология и «воспитание воспитателей», т.е профессиональную подготовку, принимая во внимание теорию и, особенно, их квалифицированную переподготовку. Были разработаны различные формы и методы работы (консультация, метод балинт-групп, супервизорство).

- Поле детской психотерапии и детского анализа, которое развивалось в рамках психоаналитической педагогики. Только в процессе становления психоанализа это поле действия полностью отделялось от педагогической сферы и стало исключительно делом специальных клиник (А. Фрейд, Г. Цуллигер).

Вклад психоанализа в педагогическую теорию и практику проявился в следующем: в расширении знаний о процессах развития детей, конфликтов и переживаний в детском возрасте, в обосновании требования глубинного понимания воспитателем бессознательной динамики отношений между ним и воспитанником и необходимостью прохождения воспитателем психоаналитического консультирования. Психоаналитическое учение рассматривалось в дальнейшем как основа для критики общественного и частного воспитания. В рамках психоаналитического учения стремились показать роль семейного воспитания и влияния социального окружения на развитие детей и необходимости его изменения. Психоаналитический анализ детства был понят как легитимное поле психоаналитической педагогики.

Таким образом, в рамках психоаналитического учения были созданы оригинальные воспитательные подходы, направленные на решение важных педагогических проблем:

- проведение профилактической и коррекционной работы с делинквентами,
- осуществление продуктивного взаимодействия педагогов и родителей,
- построение учебно-воспитательного процесса, основанного на принципе свободы [48].

Второй этап (конец 30-х - конец 50-х годов XX века) характеризуется нарастанием тенденции к разграничению между психоаналитической практикой и педагогической деятельностью. На психоаналитическом симпозиуме в Будапеште (1937) заговорили о необходимости «ревизии психоаналитической педагогики». В это период наблюдается тенденция к медицинализации

психоаналитической теории и практики. В отличие от педагогического оптимизма двадцатых годов возникает скепсис относительно возможности с помощью процесса воспитания способствовать профилактике неврозов. С началом национал-социализма дальнейшее развитие психоаналитической педагогики было прервано, а тенденция к медицинализации психоанализа только усилилась. После второй мировой войны психоаналитическая педагогика не играла существенной роли, т.к. психоанализ в большей степени рассматривался как медицинская наука. В 1945 году был основан журнал «Психоаналитическое учение о ребенке», в котором занимались проблемами психологии ребенка, а также теорией и практикой психологического анализа детства.

Второй период, охватывает период с конца 50-х по конец 80-х годов. В этот период, который вошёл в историю под названием «ренессанс психоаналитической педагогики», метод психоанализа претерпел существенные изменения. На первом этапе метод психоанализа был представлен в виде метода свободных ассоциаций, затем он трансформировался в варианты психоаналитических описаний поведенческих актов и методики педагогической беседы, нацеленной на выявление «объективного» содержания душевной жизни ребёнка. Если в первый период метод был максимально «развернут» и содержал основные операционные шаги, предложенные З. Фрейдом, то во второй период психоаналитической педагогики методики сохраняют лишь общую направленность операций метода и включают самые разнообразные авторские приемы (анализ продуктов творчества, аффективных проявлений, форм самовыражения и т. п.).

Возрождение психоаналитической педагогики протекает в этот период довольно нерешительно, а затем набирает силу через изучение проблематики антиавторитарного воспитания в рамках студенческого движения и ведет впоследствии к

профессиональному и частично институциональному основанию этого научного направления.

Третий период, связанный с развитием современной психоаналитической педагогики (конец 80-х годов по настоящее время). Особенностью психоаналитической педагогики является то, что она развивается интенсивно, формируя свой теоретический массив преимущественно на стыке научных дисциплин. В единстве теории и практики, интегрированных в рамках психоаналитической педагогики, осуществляется эффективное современное образование педагога.

Этот период связан с различными дискуссиями относительно ценности психоанализа для теории и практики воспитания. Г.Битнер видит значимость психоанализа для педагогики в следующем:

1.Психоанализ в первую очередь это учение о понимании, которое поможет воспитателю лучше ориентироваться во внутреннем мире ребенка.

2.Психоанализ также является существенным вкладом в педагогическую антропологию, так как помогает раскрыть сущностные особенности детей, становится детоведением.

3.Психоанализ рассматривается также как аспект учения о педагогических отношениях и создает условия для предотвращения насилия по отношению к детям.

4.Психоанализ как аспект педагогическом учения о действии. Вклад психоанализа для педагогического действия может лежать в помощи в решении еще «непатологических конфликтов [77].

Г.Битнер исходит из разделения психоанализа и педагогики и поэтому ищет пункты связи и возможности кооперации между обеими научными дисциплинами.

Г.-Г.Трешер рассматривает психоаналитическую педагогику как часть психоанализа. Он понимает психоанализ, в большей степени ориентируясь на работы А.Лоренцера, как критически-

герменевтическую социальную науку. Психоанализ становится «критической теорией субъекта», которая понимает человека как социальную сущность и изучает возможности и ограничения развития личности с точки зрения общественно-экономических формаций. В этом смысле психоаналитическая педагогика принимает во внимание как субъективность, так и историчность своих воспитанников. В противоположность классическому пониманию психоанализа как терапевтического сессинга, он видит сущность психоаналитического метода в возможности осуществления системной саморефлексии и организации метакоммуникации [92].

В этот период происходит расширение сферы применения психоанализа. Психоаналитическая практика не ограничивается областью терапии и выходит в сферу образовательной практики. В педагогической практике психоаналитический подход является не только общепризнанным, но и ведущим, нацеливающим на анализ сферы бессознательного и позволяющим осуществлять психологическое сопровождение педагогического процесса. Понимание с психоаналитических позиций сущности процесса воспитания как сопровождения, поддержки отражено в усилении внимания к проблеме субъектности, в утверждении приоритета личной активности в познании и организации собственной духовной жизни, усиленной разработке проблематики, связанной с самореализацией, саморазвитием.

Современная психоаналитическая педагогика находится в стадии интенсивного роста. Его отражением являются специальные журналы: австрийский «Ежегодник по психоаналитической педагогике», издания ФРГ «Психоаналитический журнал», «Форум психоанализа». Педагоги-психоаналитики организованы в научные объединения, регулярно проводят конференции и форумы. Создана целостная система подготовки педагогов-психоаналитиков, а также система повышения квалификации педагогов. Проблемы психоаналитической педагогики представлены практически во всех

учебниках по педагогике, содержащих изложение обязательного курса, а также в специальных учебных пособиях.

Психоанализ становится интересным для педагогов и ученых, так как в двадцатом столетии он внес значительный вклад в психологию и культурную теорию. Психоанализ получает свое значение не только как теория психотерапевтической практики, а также как интерпретация клинических опытов, ведущая к расширенной и новой точке зрения на гуманность.

Вопросы и задания

1. Раскройте идеи Ш. Ференци о связи психоанализа и педагогики.
2. Дайте характеристику практических форм психоаналитически ориентированного воспитания в 20 гг. (Пфистер, Цуллингер, Шмидт).
3. Оцените вклад З. Бернфельда в становление психоаналитической педагогики.
4. Дайте характеристику развития психоаналитической педагогики в США (Редль, Беттельхейм), Франция (Маннони).
5. Каким образом студенческие движения 60-х гг. оказали влияние на интерес к психоанализу как критической теории субъекта?
6. Раскройте идеи Г. Битнера о кооперации психоанализа и педагогики.
7. Раскройте суть концепта Х-Г. Трешера о психоаналитической педагогике как критической социальной науке.
8. Раскройте идеи А. Лоренцера о психоанализе как критической теории субъекта.

Темы для докладов и рефератов

1. Развитие психоанализа в различных школах(аналитическая психология К. Юнга и «индивидуальная психология» А. Адлера).
2. Фрейдомарксизм: В. Рейх, Г. Маркузе, А. Шмидт.
3. Психоаналитическая компетентность педагогов.
4. Вклад психоанализа в понимании педагогических отношений (антипедагогика).
5. Психоанализ и педагогическая антропология (детоведение).
6. Психоанализ и критика общества (Маркузе, Райх, Фенихель, Фромм и др.)
7. Воспитание как общая профилактика неврозов.
8. Воспитание к реальности как цель психоаналитической педагогики.

Рекомендуемая литература

1. Айхорн А. Трудный подросток. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
2. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности//Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т., т. 1., М. 1979.
3. Ранк О. Миф о рождении героя. М.: “Рефл-бук”, “Ваклер”, 1997.
4. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М. 1995.
5. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М. 2000.
6. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. В 2 т. М. 1999.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

О. Ранк. Педагогика и учение о характере [36]

Основой для выполнения позитивных педагогических задач должно быть разумное половое воспитание, включая и выяснение отношений между полами. Тайна пола не должна раскрыться ребенку, как это часто случается, при помощи грубого соблазна, пошлых откровений или случайных подсматриваний полового акта (в особенности родителей). Все эти вредные влияния нужно держать вдали от ребенка; с другой стороны, следует избегать и всякой навязчивости даже со здраво излагаемыми сведениями, в особенности же – таинственности. Насколько это возможно, нужно, охраняя ребенка от вредных влияний, предоставить его самому себе и как можно меньше стеснять его естественное развитие. Ребенок воспринимает все относящееся к сексуальной жизни, поскольку он знакомится с нею из процессов, происходящих с его собственным телом, и из наблюдений над явлениями природы, подобно другим эмпирическим фактам; так же должен научиться воспринимать их взрослый, если он хочет быть помощником и советником ребенку. Собственное объяснение должно последовать только после того, как ребенок своими вопросами начинает обнаруживать интенсивный интерес к значению сексуальных процессов.

Подрастающий человек, интересующийся тем, откуда появляются дети, имеет право на если не полное, то, во всяком случае, не извращенное объяснение; всякая скрытность, всякая ложь может впоследствии тяжело отомстить за себя. Но результат может быть и прямо-таки роковым; ребенок, еще до того как задает вопросы, обычно уже более или менее осведомлен; теперь же он чувствует себя обманутым родителями. Нередко он теряет всякое уважение и всякое доверие ко взрослым, чем, естественно, чрезвычайно затрудняется воспитание.

...Но психоанализ указывает не только на недостатки нынешнего воспитания; он в состоянии сделать и кое-какие

позитивные указания в целях достижения лучших результатов. Психоаналитическое изучение невроза осветило проблему образования и развития характера с динамической стороны, которая до сих пор оставалась почти всецело в тени. Он, правда, не может сказать о задатках, влияющих на характер человека, ничего выходящего за рамки скудных и ненадежных данных учения о наследственности, но зато хорошо осведомлен о процессе развития характера, определяющегося внешними и внутренними процессами индивидуальной жизни.

...Психоанализ может дать также и некоторые указания, касающиеся дальнейшего выбора профессии, устранения частных роковых ошибок и заблуждений; эти указания заслуживают внимания, хотя в отдельном случае доминирующую роль достаточно часто играют внешние, не поддающиеся воздействию факторы. В общем, индивид тогда может приблизиться к идеалу воспитания – быть максимально счастливым субъективно и в то же время как можно более совершенно делать свое дело на службе общества – когда ему будет дана возможность использовать инфантильные источники наслаждения в сублимированной и полезной для общества форме, как, например, в приведенном выше примере хирурга.

...Для воспитателя из психоаналитического опыта возникает требование обратить особое внимание, наряду с интеллектуальными компонентами формирования характера, в особенности на аффектные моменты «трансфера», далее на динамические моменты сексуальных инстинктов. В этом смысле психоанализ должен сделаться сначала воспитательным методом для взрослого здорового человека, каковым он уже является для взрослого больного и здорового есть одна общая черта – амнезия наиболее значительных процессов детства; эта черта затрудняет понимание душевной жизни ребенка. Задачей психоаналитической

пропаганды является воспитать воспитателя до самопознания, до психической свободы и откровенности, которые необходимы для доверительных отношений с детьми и для благотворного влияния на них.

...Педагогика может извлечь и использовать из выводов психоаналитического исследования душевной жизни взрослых неудачно воспитанных людей много отрицательных и положительных указаний; но нередко в педагогической практике встречаются случаи, когда необходимо прямое применение психоаналитической точки зрения и технических вспомогательных средств; это те случаи, когда нужно благоприятно повлиять на детей и юношей, уже попавших на ложную дорогу, и предохранить их от дальнейшего вреда, прежде чем им представится возможность разрушительно повлиять на социальную жизнь. Из педагогического воздействия в этом смысле исключаются слабоумные, морально извращенные, дегенераты, так же, как и ясно выраженные невротики, лечение которых должно быть передано опытному психоаналитику.

...В общем, мы вправе утверждать, что психоанализ, превратившийся из терапевтического метода в науку, даже в духовное течение, приобретает и в области педагогики социальное значение в качестве позитивной воспитательной системы, не говоря уже о его значении в сфере индивидуальной профилактики. Если психоанализ и исходит из бессознательной душевной жизни, то нельзя все же отрицать, что его целью, в конечном счете, является господство над этим бессознательным при помощи постоянного расширения сознательного кругозора. Тем самым от человека, который принужден был с развитием цивилизации отказаться от прямого использования некоторых источников наслаждения, далее, с прогрессом культуры, научился отказываться и от компенсации желаний, о которой говорилось в предыдущих главах, требуется

теперь еще новый отказ. В этом принудительном отказе человечества от принципа наслаждения, во имя приспособления к реальности, воспитание является нашим наиболее ценным вспомогательным средством, так как оно своевременно подготавливает подрастающего ребенка, указывает ему целесообразные пути иного замещающего удовлетворения, приспособливает его к культурной жизни и делает ненужным возврат на старые нецелесообразные пути.

Вопросы для обсуждения

1. Почему психоанализ особенно ценен для решения вопросов полового воспитания?
2. Какова связь между психоаналитической терапией и процессом воспитания?
3. Почему воспитатель должен пройти курс психоанализа и какова его связь с педагогической деятельностью?
4. Раскройте механизм формирования черт характера с точки зрения психоанализа и его роль для процесса воспитания?

9. Экзистенциальная педагогика

Нарастание кризисных явлений в социально-экономической и духовной сферах приводит к увеличению амбивалентных переживаний, порождает различные формы состояний, характеризующих экзистенцию человека в «пограничных ситуациях» - страх, ненависть, вера, одиночество, надежда, смерть. Экзистенциальная философия связана с пониманием факта человеческого существования. Она интересуется возможностью людей добиваться контроля над своей жизнью и изменять идеи, управляющие жизнью.

Эта тенденция связана с постепенным отказом от сциентистского подхода к человеку и проявлением интереса к изучению его духовной сферы: ценностного отношения человека к миру, духовных и культурных феноменов, особенностей переживания отдельных духовных состояний (надежда, счастье, отчаяние, вера и др.).

В современном образовании исследование личностных аспектов педагогического процесса приобретает особую значимость. Процессы гуманизации и гуманитаризации содержания образования не могут быть реализованы, если не будут учтены личностные перспективы участников педагогического процесса, не созданы условия для самоопределения личности.

Поэтому важное место – и в практическом и в теоретическом отношении занимает в связи с этим проблема актуализации личностного потенциала его участников, учет субъективных факторов в педагогическом процессе.

В психологии экзистенциальный анализ возникает непосредственно под влиянием философских течений. Существенное влияние на становление экзистенциальной психологии оказали Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Франкл. В Америке эти идеи были подхвачены А. Маслоу, К. Роджерсом, Д. Бьюдженталем. Интерес к этому направлению был обусловлен по мнению ученых и практиков ограниченностью в понимании сущности человека и процессов его изменения, которые были представлены в рамках традиционного естественнонаучного подхода и необходимостью поиска новых методологических оснований. Психология в контексте «неклассического идеала рациональности» (М.К. Мамардашвили) рассматривает человека в единстве с миром, в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

В России идеи экзистенциальной психологии становятся приоритетными лишь в последнее время. Начинают выходить в свет научные издания, посвященные экзистенциальной психологии (А.М. Руткевич, В.Н. Дружинин, Г.М. Кучинский, А.А. Михайлов и др.), проводятся Всероссийские научно-практические конференции по экзистенциальной психологии. Однако экзистенциальная психология как научное направление не получила пока должного развития. Идеи экзистенциальной психологии находят свое воплощение в рамках экзистенциальной педагогики.

Экзистенциальная педагогика как теоретическое направление возникает в 50-е годы двадцатого столетия. Интерес к ней связан с социально-политическими и экономическими условиями, а также тенденциями развития научного знания. Экзистенциальная педагогика способствовала пробуждению нового измерения в педагогической действительности, обратила внимание на неустойчивые формы бытия человека и, соответственно, на «неустойчивые формы воспитания» (О. Больнов) [62].

Интересный подход в анализе проблем воспитания был выработан О.Ф.Больновым. Он отмечает, что воспитание оказывается совершенно невозможным, так как экзистенциальное существование вспыхивает исключительно в мгновении, не обладая протяженностью во времени. Педагогика развивается, превращаясь из технологии воспитательного действия в герменевтику педагогической деятельности. Поэтому она должна вовлекать в круг рассмотрения процессы, которые проявляются в ходе развития человеческой личности и должны учитываться в процессе воспитания, но не могут стать предметом сознательного планирования воспитания [62]. Возможность устойчивого формирования подрастающего человека посредством планомерной деятельности воспитателя становится проблематичной.

В классической педагогике господствовали два представления о воспитании как рукотворном делании (творении) и органическом росте (становлении). О. Больнов отмечал, что эти формы исходят из устойчивости процессов и являются устойчивыми формами воспитания. Благодаря установлению связи экзистенциализма и педагогики О. Больнов указал на совершенно новое измерение в педагогике – экзистенциальный уровень в воспитании человека. Он анализирует при этом отдельные феномены неустойчивого воспитания – кризис, пробуждение, призыв, советование, встреча в их антрополого-педагогической функции.

О.Ф.Больнов перенес на педагогику идеи экзистенциальной философии и пытался найти точки их соприкосновения, отмечал различные аспекты такого взаимодействия. Он отмечал роль случайных, непостоянных форм человеческого бытия в воспитании, способствующих «прорыву» человека к «подлинности» существования, к своей судьбе. В нашей жизни случаются события, которые способны направить ее в новое русло. Эти события в значительной мере заслуживают внимания воспитателя. Таким событием может стать встреча, которая как поворотное событие жизни, способствует моментальному перевороту индивидуального восприятия мира. В феномене «встреча» О.Больнов подчеркивает экзистенциальный характер этого события, а именно ту жесткость, с которой человек сталкивается здесь с действительностью, оказывающейся совершенно иной по отношению к его представлениям и желаниям. При этом речь всегда идет о том, что навстречу человеку выступает некое безусловное требование. В таких ситуациях человек видит, что его прежняя жизнь поставлена под вопрос [64].

Неустойчивой формой жизни, по мнению О.Ф.Больнова, является также кризис, который понимается как необходимый элемент для жизни человека в целом. Через кризисы человек

обретает прочность своего бытия и вообще становится личностью, ответственной в нравственном отношении [63].

К феноменам, оказывающих судьбоносное влияние на человека, следует отнести пробуждение. Подобно тому, как оклик может пробудить человека от физиологического сна, понятие пробуждения в переносном смысле подразумевает, что исходящий извне толчок способен высвободить дремлющее в человеке «высшее Я». В общем смысле можно даже сказать, что любое воспитание в конечном счете является лишь пробуждением к тому, чтобы ожидаемый результат осуществился для воспитуемого сам собой. Пробуждение также может быть предметом деятельности педагога, но оно не поддается четкому планированию, так как неизвестно сроки его проявления [62].

Процесс развития человека О.Большов рассматривает с точки зрения приобретения опыта. Слово «опыт» этимологически происходит от слова «пытать». Поэтому опыт есть нечто непредвиденное, что приходит извне, встречает человека случайно или судьбоносно. Опыт по большей части состоит из выпадающих на долю человека неприятностей, превратностей, он по своей сути мучителен. Опыт отличается от исследования, которое представляет собой сознательную, регулируемую деятельность, в которой человек добывает сведения. Опыт же приобретается неожиданно, вопреки его планированию. Опыт всегда является разочаровывающим ожиданием, но одновременно с этим он оказывается тем местом, в котором в жизнь вступает в нечто новое, неожиданное, открывающее возможности для нового развития. Мучительно врезающийся опыт принуждает человека корректировать и расширять бытующее в человеке предпонимание до тех пор, пока оно не будет в состоянии надлежащим образом воспринять новый опыт. Подвергать себя новому опыту – это требует мужества, благодаря которому прежнее понимание может быть поставлено под вопрос [61].

Вопрос о человеческой временности издавна находился на переднем плане интересов современной философии. При этом наиболее важным являлось открытие того, что переживаемое человеком, «субъективное время» сильно отличается от объективного. Это переживаемое время изменяется в зависимости от душевного состояния человека. При скучной утомительной работе оно ползет медленно, в состоянии тревожного ожидания мучительно удлиняется. Однако при интересной работе оно словно бы пролетает, в счастливые же мгновения может вовсе исчезать.

Разработка проблем педагогики в экзистенциальном ракурсе также осуществлялась в контексте проблематики времени. О.Ф.Большов использует жизненно-ситуативный анализ трех традиционных модусов времени – прошлого, настоящего и будущего, различные формы временности, которые воспринимаются как определенное единство. Такое единство является средой человеческой жизни, интерпретируемой как проживание во времени – правильное отношение, при котором человек движется в широком «русле» времени, не бросаясь опрометчиво навстречу будущему, упуская при этом настоящее, но и не пренебрегая задачами мгновения, оказываясь, между тем, преемником прошедшего [64].

Отношение ко времени раскрывается О.Большовым как важнейшая педагогическая задача. Воспитание ко временности поднимает вопрос о правильном отношении ко времени, так как он понимает человеческую временность только как структуру человеческой жизни, описанную формально и свободную от оценок. Временность рассматривается как фундаментальная угроза жизни. Как необходимость возникает потребность найти во времени опору относительно бессмысленного исчезновения. Поставленная задача анализируется сквозь призму отношений человека к своему прошлому, настоящему и будущему.

В России проблемы экзистенциальной педагогики представлены эпизодически, в контексте анализа конкретных педагогических ситуаций. Наиболее отчетливо данный подход был представлен в работах А.С.Макаренко и В.А.Сухомлинского. Исследование идей В.А.Сухомлинского в контексте проблематики экзистенциальной педагогики еще не стало предметом изучения в научной литературе. В Советском Союзе идеи экзистенциальной педагогики рассматривались в большей мере как ненаучные, лживые, буржуазные (Т.Ф.Яркина).

В практическом плане перед школой стоит задача не просто передачи знаний, а развитие личности и индивидуальности ученика. Однако российская система образования, которая находится в стадии перехода от курса на репродуктивное воспроизводство знаний к ориентации на развитие личности ученика, несет в себе солидный багаж игнорирования индивидуальности не только ученика, но и учителя.

Игнорирование внутренних аспектов педагогического процесса и его участников приводит к возникновению и распространению различных феноменов, которые приобретают негативный, а порой трагический характер: со стороны учеников – это состояние отчуждения от процесса учения, хроническое состояние неуспеха, самоубийства и т.д., со стороны педагогов – эмоциональное выгорание, профессиональные деформации и кризисы и т.д.

Конечно, сама специфика педагогической деятельности во многом нормативна, она накладывает ограничения на личностные проявления ее участников. Обращение к экзистенциальному аспекту педагогического взаимодействия позволит обогатить педагогическую деятельность, придать ей новые смыслы, вдохнуть в нее жизнь.

Анализ зарубежной литературы по данной теме свидетельствует, что на Западе хотя и существуют исследования различных аспектов и проблем экзистенциальной педагогики, но целостные и систематические исследования в данной области научного знания отсутствуют. Поэтому возникает необходимость в систематическом исследовании различных проблем экзистенциальной педагогики с точки зрения истории их развития, основных теоретических положений и практических действий.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятия «пограничные ситуации» у К.Ясперса.
2. Дайте характеристику экзистенциализма Ж.П.Сартра.
3. Какова связь экзистенциального анализа и психоанализа.
4. Психолог в концлагере: экзистенциальный опыт (В.Франкл, Б.Беттельхейм) (сравните опыт двух психологов, выявите тождества и различия).
5. Определите влияние философии экзистенциализма на развитие идей экзистенциальной педагогики.
6. Докажите тезис, что феноменология является основным методом экзистенциальной педагогики.
7. Раскройте суть исследований М.Лангевельда о сущности детства и бытия ребенка.

Темы для докладов и рефератов

1. Экзистенциальная философия, ее истоки и основные представители.
2. Становление экзистенциальной педагогики в XX столетии.
3. Воспитание как обращение.
4. Экзистенциальная педагогика О.Больнова.

5. Понятие постоянных и непостоянных форм воспитательного воздействия.
6. Экзистенциальная педагогика как педагогика непостоянных (неустойчивых) форм (кризис, советование, призыв).
7. Встреча как экзистенциальная категория (О.Большов, Й.Дерболав, В.Лох и др.).

Рекомендуемая литература

1. Большов О. Философия экзистенциализма. СПб. 2001.
2. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии /В.Н.Дружинин. - М.: «ПЕР СЭ» - СПб.: «ИМАТОН-М», 2000.
3. Найт Д. Р. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу. Под ред. В.В.Макарова. – Санкт-Петербург, 2000.
4. Образцова Л.В., Тарасова О.А. Ортогенетическая школа Бруно Беттельхайма(1903-1990)// Педагогика. 2016..№.9.с.95-104.
5. Соловьев Г.Е. Судьба человека как антропологическая проблема. Ижевск. 2003.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.1990.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. Изд-во «Ad Marginem“, М.: 1997. 451 с.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Г. Цдарцил. Экзистенциальный анализ и педагогика [96]

Антропологические основы педагогики Ойгена Финка.

Ойген Финк, бывший ассистент Гуссерля и в некотором отношении последователь Хайдеггера, преподавал в университете

Фрайбурга философию и педагогику и довольно успешно: благодаря новому взгляду на философскую традицию он стал одним из самых значительных философов последних десятилетий. Вместе с тем он, использовал свои философские воззрения, избегая проторенных дорожек педагогической теории, но и придерживаясь ее первооснов. Из всего его научного наследия, изданного Е. Щутцем и Ф.-А. Шварцем, вышли из печати на тему «Основные феномены человеческого существования», которые он читал студентам еще в 1955 году, в антропологии, которая, как окажется в дальнейшем, содержит важные выводы для педагогики.

Финк говорит об основных феноменах, которые во все времена определяют жизнь всех людей и отношения между людьми (даже если на протяжении истории они подлежат изменению), обнаруживают формирования различных институтов и в соответствующем историческом проявлении придают человеческому существованию определенную осмысленную направленность. Он называет пять из таких основных феноменов, которые свойственны только человеку: смерть, работа, власть, любовь и игра.

Человек смертен – это высказывание можно толковать двояким образом: с одной стороны, это объективное заключение того, что каждый человек умирает, а с другой – субъективное переживание по поводу того, что другие люди умерли или умирают, переходят из бытия в ничто, и что мы и все люди на земле тоже когда-нибудь умрем. Каждый человек осознает, что он смертен, и смерть безжизненных вещей также как и смерть растений или животных не вызывают у него «такого гнева и беспокойства, как уход мертвых от нас в странное и таинственное ничто». Поскольку человек в целом противостоит существующему, то человеческая смерть означает уничтожение, разрушение этого открытого горизонта. Смерть заставляет человека отказаться от определенного

(открытого миру) своего «я», человек больше не отстаивает свою неповторимость: «Он отказывается от своего образа мыслей, от знаний и от воли быть самим собой».

Смерть приносит с собой конечность: «Пока человек дышит, он еще не выбился из сил и терпит сам себя. Жизненный путь – это постоянный поиск своего места в жизни с сопутствующим ему принятием решений. Только приближающаяся смерть полностью нас изматывает. Но не таким образом, чтобы сохранилась приобретенная форма. Совершенная форма разрушается. Умирая, человек заканчивает историю своей жизни, долгий, трудный путь формирования собственной личности. Приобретенное собственное «я», которое «оттачивало» личность, перестает существовать». В невозможности проводить сравнение между человеческой смертью и смертью других живых существ заложено право на миф и на объяснение этого события, выходящее за рамки феноменального. Финк сомневается по поводу мифического характера смерти, поскольку миф определяет местонахождение пустоты (ничего), в которую мы, умирая, входим, преимущественно во второй феноменальной сфере, в другом мире, в загробном мире – пустота снова представляется в виде чего-то реального, а не как радикальное отрицание кажущегося существующего, что было бы вполне уместно. Но это говорит о том, что мы не совсем серьезно воспринимаем смерть: под смертью мы понимаем переход в другой мир и придаемся представлениям о «неправильной трансцендентности» вступаем на другой ложный путь. Смерть очень убедительно доказывает бренность человека, поскольку она делает из него переходящее и знающее о своей быстротечности существо. Человек живет как историческое существо, заранее зная о своей гибели.

В своих философских воззрениях Финк ограничивается тем, что мы можем сказать о смерти, исходя из собственного опыта, он

не ломает представления, находящиеся в подчинении человеческому разуму и естеству. Высказывания по поводу потустороннего мира, продолжения жизни после смерти рождаются от веры в Бога и являются предметом надежды, а не человеческого знания. Даже если признать принципиальное различие между мифом (что для Финка равносильно религии) и философией, то, согласно рассуждениям Финка, нельзя разграничивать веру и знания: философия, будучи универсальной словесной критикой, проверяет понятия и высказывания религиозного и теологического языка и исследует, имеют ли смысл и допустимы ли используемые ею определенные формы мысли.

Человек – работающее существо. Работа, как и другие основные феномены существования, содержит различные аспекты: она ощущается как тягостный труд, принудительный труд, бремя, человек осознает ее как проявление своей силы, как выражение своей творческой силы. По мнению Финка, бедственное положение и величие человека очень отчетливо выявляются в работе. Дважды человек проявляет себя в работе как физическое существо: работа – это физически чувственная деятельность, и работа – это ответ на физические потребности, на естественную потребность. В то же время человек вкладывает в работу свою фантазию, изобретательность, волю, энергию; он воплощает себя в своей работе и, работая, убеждается в наличии собственной свободы и творческой силы. Миф о Прометее символизирует беспокойную оживленность человеческой свободы и человеческой работы. Работа человека является ограниченным конечным творением, а не *creato ex nihilo*: человек «творит ни как Бог и как природа – но он свободно может преобразовывать, реорганизовывать вещи, он обладает силой денатурирования».

Вопросы для обсуждения

1. Какие основные феномены человеческого существования выделяет О.Финк?
2. В чем заключается необходимость отношения человека к смерти?
3. Раскройте феномен работы и его значение в человеческой жизни?
4. Проинтерпретируйте фразу О.Финка: «Работа – это поэтическое обращение с природой».
5. Дайте собственную характеристику феноменам власти, любви и игре и определите их педагогическое значение.

10. Биографическая педагогика

Становление биографического подхода осуществлялось в начале двадцатого столетия в различных научных дисциплинах. Несмотря на то, что любая дисциплина (социология, литературоведение, культурология, психология, история и т.д.) имеет свои собственные теоретические и иные обоснования для понимания жизненной истории индивида, особые предназначения жизнеописаний в определенных дисциплинах или субдисциплинах могут отличаться. К примеру, в социологии акцент делается на раскрытии значений, относящихся к личным или социальным отношениям и обстановке, тогда как в устной истории значение является интерпретацией личностью прошлого опыта.

Биографическое исследование использовалось для того, чтобы понять различные сферы деятельности и проблемы, к примеру, усовершенствование профессий в обучении, переживания и реакция на старение и на болезнь, аспекты социальной истории, которыми пренебрегли. Оно использовалось и для того, чтобы дать право

голоса тем, кого не слышат, и установить причины переселения других социальных потрясений.

Таким образом, биографическое исследование имеет разнообразные цели эмпирического и теоретического характера и применяется как для эмпирического исследования, так и для решения современных проблем общества.

Существенное влияние на развитие биографической педагогики оказали исследования, которые проводились в начале XX века в психологии.

Биографическая ориентация в педагогике связана с эмпирическим исследованием различных возрастных групп и жизненных миров. Для педагогики биографическая ориентация приобретает значение в изучении социальных групп (детства, юношества, взрослых, женщин).

В начале двадцатого столетия биографический подход был активно использован при изучении молодежи. Молодежь проектируют свои жизненные линии и осмысляют их в письмах и дневниках. Эти автобиографические источники можно использовать как ключ к их пониманию поведения. Биографический подход нашел отражение в 30-е годы XX столетия в работах З.Бернфельда. Вопросы индивидуальной жизни в глубинной психологии были поставлены уже в начале двадцатого века Кларой и Вильгельмом Штерн. Монография о душевном развитии ребенка (1909) содержала наблюдения за особенностями развития собственных детей. Исследование периода юношества и взрослости реализовалось Шарлоттой и Карлом Бюлер. Ш.Бюлер разрабатывает подход биографического исследования в психологии юношества, который базируется на ряде наблюдений своих учеников и сотрудников, а именно исследовании Х.Хетцер «О протекании негативной фазы в юношестве»(1927).

В своем классическом произведении «Жизненный путь человека как психологическая проблема» она дала обоснование для своего биографического концепта в психологии. Ш.Бюлер изучила 200 биографий и 50 анамнезов, которые стали основанием для анализа закономерностей жизненного пути. В изучении жизненного пути она акцентирует внимание на субъективных данных, переживании человеком своей жизни. Особенностью человеческого существования является то, что он всегда живет для чего-то. Жизнь человека определяется относительно «чего-то», что является основанием для интерпретации своей жизни. Этим «чем-то» может быть человек, работа, идея и т.д. Критерием человеческого существования является следующее: определить для чего нужно жить. Таким образом, человек и его существование в мире связаны с вопросами определения своего смысла жизни. Человек не может жить без смысла и должен его найти.

В дальнейшем в рамках биографического подхода широко используется социологический подход (опросники, количественные оценки). Другой интерес к автобиографическим рассказам связан с методом «устной истории», который возникает в США, Великобритании, Италии в конце 70-х годов. В рамках этого направления развивается техника нарративного биографического интервью. Использование новых техник приводит не только к улучшению получения источников информации, но и способствует постановке новых вопросов и изучению новых областей. Только в начале 80-х годов появляются биографические исследования, которые начинают применяться в различных науках, что позволило говорить о «биографическом буме».

Педагогика во второй половине двадцатого столетия рассматривалась в основном в рамках эмпирических социально-научных исследований и общественно-критических теорий. Существовала ориентация на «объективность» знания. Темы субъективного переживания, интроспекции, воспоминания и вопросы смысложизненных ориентаций были исключены из

исследований. Вместо «образования и становления человека» в педагогике в основном шла речь об эмансипации, социализации. Только в рамках гуманитарной педагогики, а также в рамках антропологических и психоаналитических дискурсов рассматривались вопросы биографического исследования и биографического опыта.

В социальных науках (в том числе и в педагогике) существует две исследовательские стратегии: изучение жизненного пути и биографии [41].

Исследования жизненного пути, осуществляемые в рамках количественного подхода, имеют по-прежнему важное значение. (в частности исследования когорт, поколений, возрастных групп и семейных циклов и т.д.).

Исследования, ориентированные на изучение биографий, являются преобладающими в педагогике. Исследование биографий осуществляется в рамках другого направления, которое представлено с одной стороны – этнометодологией, этнотеорией и разговорным анализом, а с другой стороны – феноменологией и социологией знания.

При этом жизненный путь понятийно отличается от биографии, первый более характеризуется объективными, социально-структурированными валидными фактами, в то время, как биография более относится к субъективному содержанию смысла течения жизненной истории. В этом смысле биографии для педагогики являются определяющими, как отмечает И.Херрманн, потому что они образуют связь смысла педагогических аргументов и действий в реконструктивном и в прогностическом измерениях (Hermann, 1987).

Биографический подход способствует повороту педагогического восприятия на биографию, смены точки зрения с обучающего на обучаемого, от воспитателя к воспитуемому.

Биографические исследования в педагогике базируются на двух основных традициях: гуманитарной и герменевтической (В.Дильтей) и линии развития, идущей от феноменологии и социологии знания (Э.Гуссерль, А.Шюц).

В конце 70-х годов начинается развиваться биографическая ориентация педагогических исследований. Одним из первых, кто начал заниматься биографическим направлением в педагогике, был Ю.Хеннингсен. Он написал книгу «Автобиография и педагогика»(1962), в которой отметил три аспекта автобиографии в педагогике.

Автобиография как педагогический источник. Автобиография, сформулированная как в письменной форме литературного произведения, так и в устной форме интервью предоставляют информацию, которая содержит знания о прошлом времени, дополняют, дифференцируют или представляют случаи, которые невозможно документировать. Также осуществляется преодоление временной дистанции, ясное представление прошедшего, переработка коллективного опыта, восприятия исторических движений и социальных изменений «снизу», реконструкция отдельных движений в историческом пространстве.

Автобиография как судьба учащегося, выраженная вербально. Образование есть и судьба, и возможность о ней рассказать. В числе различных аспектах жизненного пути, «образованию» отводится первостепенное значение. Жизненный путь – это судьба, потенциально сформированная в процессе получения образования.

Образование – не оснащение молодого человека знаниями и навыками, происходящее в семье, школе и колледже, а зов,

неизбежная судьба, ожидающая на долгом пути учения и переобучения. Автобиография представляет собою языковую идентификацию жизни, причем жизни, понимаемой и прожитой как судьба, сформированная образованием.

Образовательная направленность автобиографии.

Автобиографический рассказ нацелен не только на осознание судьбы, формируемой в процессе получения образования. Автор своего жизнеописания осуществляет операцию по формированию собственного жизненного пути как некоего духовного целого, как судьбы, сложившейся в процессе получения образования [52].

Другим автором, который оказал существенное влияние на развитие биографической педагогики был известный немецкий ученый Вернер Лох, который является автором «биографической теории воспитания». Он исходит из того, что жизненный путь и воспитание взаимообуславливают друг друга, что им придается взаимный смысл. Воспитание для человека становится понятным только в горизонте жизненного пути; какое значение жизненный путь имеет для человека зависит от воспитания.

В.Лох рассматривает воспитание как помощь в обучении, так как воспитание антропологически связано с индивидуальным жизненным путем человека и понимается «как субъективная переработка воспитания». Различая понятия «жизненный путь», «история жизни», «судьба», «процесс образования» с такими факторами как способность к обучению, затруднения в обучении, жизненные фазы, энкультурация, он показывает - какое важное антропологическое значение имеет жизненный путь для теории воспитания. Поэтому для педагога определяющим является педагогическое или биографическое понимание, так как воспитание происходит в горизонте биографии ученика [43].

Процесс воспитания рассматривается В.Лохом как помощь в энкультурации, в развитии у человека общечеловеческих и

индивидуальных способностей. Смысловой критерий такой воспитательной помощи заключается в том, чтобы способствовать формированию компетенций у человека и возможности к успешному обучению. Поэтому воспитательное влияние выполняет важную функцию. Оно проявляется в том, чтобы усиливать и пробуждать способность индивида к самопониманию, чтобы побуждать индивида к субъективно осмысленному, личностно удовлетворенному и общественно продуктивному самоосуществлению в своем жизненном пути [43].

В.Лох пытается реконструировать антропологические предпосылки для создания такой биографической теории воспитания. Он вводит понятие «автобиографическая компетентность» и понимает под этим термином «инвариантный ряд способностей и связанных с этим мотивов, которые каждый человек может развить на основе своей общечеловеческой способности. Ряд автобиографических компетенций составляют ступени самоосуществления и развития Я в ходе человеческой жизни. Они одновременно оказываются ступенями энкультурации, социализации, персонализации и организации субъекта как выразителя определенного способа жизни [30].

Биографическими являются только такие компетенции и ситуации, которые значимы для жизненного пути человека. Автобиографическая компетентность находится в связи с развитием личности и содержит специфические способности к обучению, когда биографические ситуации, находящиеся в связи с историей жизни человека и ставят ему специфические учебные задачи. Взаимодействие между ними возникает только тогда, когда учебные задачи предъявляют высокие требования учебным способностям. В обществе человек постоянно сталкивается с такими затруднениями, поэтому необходима помощь со стороны воспитания.

В 1978 году возник проект «Учиться на историях» как результат деятельности рабочей группы над темой «Научное открытие автобиографических и литературных источников для педагогического познания», который в дальнейшем «вылился» в программу биографической, нарративной педагогики [58].

Проект «Учиться на историях» был ориентирован не на понимание социальных структур, институтов, а на реальный процесс воспитания конкретных детей и подростков в конкретных ситуациях и понимание теоретических конструкций и исследовательских подходов в ситуации «здесь и теперь».

Авторы проекта Д.Бааке, Т.Шульце акцентировали внимание на использовании автобиографических источников в педагогике. Автобиографическими источниками в педагогике могут быть: жизненные описания, воспоминания и рассказы, дневники, с вставленными реминисценциями, письма, нарративное интервью и биографические протоколы [58.S.51]. Они говорят о необходимости разработки новых методических подходов в педагогике и освоение новых территорий, чтобы «опять открыть субъективный фактор». Феноменологический метод, применяемый авторами, направлен на то, чтобы лучше понимать смысл повседневных ситуаций, связанных с чувствами, ощущениями, ожиданиями, надеждами, формировать у педагога интерес к индивидуальному, особенному. «Истории указывают также на значимые истории в связи с конкретной индивидуальной жизнью, конкретной жизненной историей, конкретной биографией» [58.S.7].

Д.Бааке говорит о том, что педагогика должна возвращаться к своим истокам, то есть к пониманию науки, которая занимается интерпретацией текстов и была представлена такими философами как Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Г.Ноль. Интерпретацией текстов занимаются различные науки: лингвистика, семиотика, философия, социология. Задача педагогики – учиться у них. Методически и

теоретически этот интерес может найти отражение в изучении школьных историй. В нарративах педагогика могла бы определить свое место, свою самостоятельность. Два контекста нарративной педагогики являются определяющими – интерес к единичному случаю и к генерализации. Педагогика должна заниматься обоими направлениями [58].

В истории педагогики автобиографические данные используются как источник к реконструкции и пониманию определенного исторического периода. Для истории образования также важны автобиографические тексты как источник. Они часто в науке рассматриваются как случайные, неполные, ограниченные, не репрезентативные и субъективные. Для оценки автобиографических текстов не хватает категорий, систематизированных представлений, которые позволили бы осуществить более качественный анализ этих источников.

Историки педагогики указывают также на такой источник как жизненные воспоминания. Жизненные воспоминания содержат важную информацию, знания о прошлом времени. Благодаря биографической ориентации происходит преодоление временной дистанции, формируется ясное представление прошедшего, осуществляется переработка коллективного опыта и восприятие исторических движений и социальных изменений «снизу», реализуется реконструкция отдельных движений в историческом пространстве.

В литературных источниках содержится богатый материал, свидетельствующий о «социальной истории детства», который позволяет узнать, как биографическая ориентация способствовала значительной дифференциации исторических исследований социализации.

Ценность использования автобиографических материалов в педагогике заключается в том, что позволяет узнать, как воспитатель и воспитанник осмысливают воспитательную реальность, какой смысл они связывают с воспитанием своих детей и с воспитанием, которое они сами получили. Учитывая субъективные перспективы этих людей, можно говорить о разграничении теории воспитания с точки зрения воспитанника от теории воспитания с точки зрения воспитателя.

Вопросы и задания

1. Раскройте содержание понятий биография, жизненный путь, жизненная история, судьба.
2. Дайте характеристику различных видов биографических источников: письма, мемуары, дневники, биографические интервью и т.д.
3. Опишите основные этапы биографического исследования.
4. Педагогическое отношение и его судьбоносное значение в становлении человека (Песталоцци, Ноль, Больнов, Рерс и др.).
5. Какова специфика использования биографического подхода в различных возрастных периодах (в работе с детьми, молодежью, взрослыми, пожилыми)?
6. В чем заключается биографический поворот в 70-х гг. XX столетия в социальных науках и педагогике.
7. Раскройте содержание понятия «биографическая компетентность» и особенности ее формирования.

Темы для докладов и рефератов

1. Становление биографического подхода в педагогике.

2. Биографический метод в социологии, психологии, этнологии, литературоведении и его влияние на педагогику.
3. Биографические исследования в педагогике 20-х гг. (З. Бернфельд, Э. Шпрангер, М. Мухов, М. М.Рубинштейн, И.М. Соловьев).
4. Изучение биографии, жизненного пути в педагогике (В. Лох, Т. Шульце, Д. Бааке, В. Липпитц и др.).
5. Современные биографические исследования в педагогике.
6. Концепт судьбы в нарративной педагогике.
7. Обучение как биографический опыт.
8. Педагог (родитель) как значимый Другой

Рекомендуемая литература

1. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга. 1993.
2. Природа ребенка в автобиографии. //Под ред. Б.М. Бим-Бада и О.Е. Кошелевой. М. 1998.
3. Соловьев Г.Е. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания. Ижевск. .2009.
4. Соловьев Г.Е. Судьба человека как антропологическая проблема. Очерки по педагогической антропологии. Ижевск. 2003.
5. Хенингсен Ю. Автобиография и педагогика. // Под ред. В.Г. Безрогова. М. 2000.
6. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Изд-во «Ось – 89», 1997.

Задание для самостоятельной работы

Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

Д. Баак. Биография: социальное действие, структура текста и истории об идентичности [58]

К дискуссии в общественно-научном и педагогическом исследовании биографии и необходимости его продолжения

1. *Исследование биографии: реконструкция подхода к исследованию*

“Биографический метод” имеет традицию (Коли 1981). До сих пор цитируется в качестве классики объёмный труд Томаса/Знанецки “The polish peasant in Europe and America” (1890-1920, переработанное издание 1927-го года), открывший новую эру в данном направлении. Авторы исследовали трудности культурной адаптации, с которыми столкнулись эмигранты из Польши, переехавшие, например, в США, при переходе от традиционной культуры села к современной культуре. Авторы пытаются внести ясность в субъективную сторону процесса создания новых ориентиров и адаптации. Для субъективного проявления этого процесса они используют понятие “attitude”, называя объективные условия “value” – причём объективные значения происходят, однако, из действий человека. “Values”, полагают авторы, перерабатываются посредством “attitudes” таким образом, что люди выстраивают своё поведение через “Определение ситуации” (понятие, которое между тем произвело фурор!) в соответствии с когда-либо актуальными условиями. Итак, грубо говоря, уже в этом первом и классическом труде, посвящённом исследованию биографии, речь идёт об интеракционном подходе, согласно которому мир конституируется через значения, которые создаются, различаются и используются для ориентации посредством поступков действующих лиц.

Также авторы работают с различными формами материалов. Наряду с дневниками и письмами они учитывают, например, также служебные документы. В центре внимания находится автобиография польского эмигранта Владека В., которую он по

просьбе авторов научного труда написал тремя годами раньше. При этом Владек написал “удивительно быстро текст, который по объёму был в два раза больше чем тот, который был потом перепечатан за три месяца”. (Фукс 1980: 326). –

Конечно, авторы научного труда ещё слишком беспечны. Несмотря на то, что их теоретические предположения не совсем ясны, они не затрагивают вопрос о том, в какой степени автобиография отражает действительные события. Они исходят из того, что достоверность автобиографии не может вызывать сомнений, оценивая биографию Владека как надёжный источник. Им не приходит в голову вопрос о том, что автобиографический текст является, быть может, скорее *моделью* прожитой жизни. Также беспечно они интерпретируют высказывания Владека, а именно не только с теоретической точки зрения, но также с точки зрения учёных, имеющих универсальные знания и осознающих своё превосходство над крестьянином. Например, когда Владек познакомился с Маней, он думает: “Сколько девушек я знал в своей жизни! И всегда, когда я был близок одной из них, я чувствовал себя привязанным к ней и был убеждён, что я люблю её, но каждую из них я мог без сожаления бросить и забыть”. Томас/Знанецки замечают по этому поводу: “Конечно, он способен любить лишь настолько, насколько позволяет ему его духовный и чувственный уровень”. (ср. Фукс там же: 329) Оценочные стереотипы вовлечённых в его жизненный мир исследователей переносятся в качестве оценочного критерия на совершенно иной социальный контекст, причём это не воспринимается как проблема.

Между тем дискуссия возобновилась по всем трём вопросам: об основополагающей теории, проблематичности соотношения текста и социальной действительности и по вопросу понимания со стороны другого человека. Несмотря на это в данном польском труде уже можно найти все существенные проблемы биографического, и очарование этого конкретного материала можно передать ещё и сегодня.

Следует также обратить внимание на то, что Томас, как и Знанецки, вёл *активную* научную деятельность. Томас, как на практике, так и в науке ещё чаще занимался чужеземными культурами и меньшинствами. В исследовании проституции, как и в “польском крестьянине” для него речь идёт “о доказательстве того, что такие культуры, если понимать их изнутри, имеют свою осмысленную жизненную форму, которая структурно не отличается от жизненной формы гегемонной культуры, даже если она возникла при других социальных условиях и поэтому с другими социальными акцентами. Речь идёт о доказательстве внутренней логики и – учитывая мораль – доказательстве собственного достоинства других культур или ‘культур с отклонением’” (Коли 1981: 280). Это основное положение не позволило бы, собственно говоря, принять участие в замечаниях подобных тем, которые были только что процитированы; но отдельные понятия о том, что принадлежит скорее собственной культуре, чем чужой, развивались не эксплицитно - и, если рассматривать критически, до сих пор они не являются таковыми. – Примечательно, как был воспринят научный труд, который появился в США. До настоящего времени для нас остаётся мало понятной его связь с польской социологией, которая продолжала развитие “биографического метода”. Политические события, а также языковые барьеры привели к тому, что польская статья, имевшая большое значение, не могла быть оценена в достаточной мере.

На это повлияло также ещё и то, что в США большое распространение получила позитивистски ориентированная социология, как и социально-структурная теория общества, предложенная Парсонсом и другими. Только в Чикагской школе социологии, следовательно, среди интеракционно ориентированных социологов, биографическое исследование продолжалось. Только после Второй Мировой Войны они снова обратили на это исследование повышенный интерес, который между тем достиг определённого кульминационного пункта.

Следует заметить, что педагогика с давних пор также является биографически-ориентированной наукой. Педагогическая историография ориентируется в значительной степени на идеи и жизненные позиции великих педагогов (в качестве примера можно назвать Руссо, Песталоцци, Фрёбеля, Монтессори); интерес к отдельным ученикам или трудностям воспитания привёл к историям о случаях из жизни, к соприкосновению с психоанализом и к принципиальной искренности в статьях повествовательного типа. Поэтому, кажется скорее удивительным то, что биографический метод до сих пор не занял центральное место в воспитательно-научных дискуссиях и исследованиях.

Однако, дискуссии о достижениях *качественных* методов в общественных науках, возрождение феноменологической традиции (Э.Гуссерль, А.Шютц и др.) и использование в первую очередь социологии Билефельда, в центре внимания которой находилась традиция и дальнейшее развитие интеракционного подхода, привели к новому и повышенному интересу к биографиям - будь они в форме имеющихся автобиографий, будь они в форме биографий, зафиксированных и переданных исследователем повествовательно посредством интервью или беседы. То, что Коли устанавливает для американской социологии, справедливо также до сих пор и для ситуации в Германии, а именно одинаково верно для всех наук, включая педагогику, в центре внимания которых стоит действие: едва ли возможно “разработать подходы к специфическому занятию биографическими методами и к их дальнейшему развитию; они имеют скорее статус нечёткого направления в общей дискуссии о качественных методах”. (Коли 1981: 287)

Вопросы для обсуждения

1. В чем суть интеракционистского подхода, который раскрывается в работе Томаса и Знанецки?

2. Каковы проблемы интерпретации автобиографии Владека выделяет Д.Бааке?

3. Почему педагогика является наукой, ориентированной на биографию?

4. Какие факторы привели к развитию биографического метода в социальных науках?

Заключение

Подводя итог нашей работы, следует кратко обозначить основные тенденции развития педагогических парадигм в зарубежной педагогике. Становление научной педагогики связано с возникновением двух основных направлений в зарубежной педагогике – гуманитарной и эмпирической. В рамках этих научных направлений были поставлены концептуальные вопросы, отражающие специфику предмета педагогики и ее своеобразных методов. Гуманитарная педагогика развивалась на философских традициях Ф.Шлейермахера и В.Дильтея до 1933 года, когда начинает господствовать национал-социалистическая педагогика. После 1945 года наблюдается ренессанс гуманитарной педагогики, который продлился до 70-х годов.

Другое направление – эмпирическая педагогика. Она возникает в начале двадцатого столетия, прежде всего, вследствие реформ в образовании и связана с бурным развитием экспериментальной психологии, а с середины 70-х годов приобретает большое значение в педагогических теоретических дискуссиях и в исследовательской практике.

Третье направление – критическая педагогика, которая развивалась с начала 70-х годов. На становление этого направления оказали влияние политические импульсы студенческого движения и социально-философские учения (Франкфуртская школа), а также благодаря работам Ю.Хабермаса. Кроме того, критическая педагогика опиралась на другие теории – теории коммуникации П.Вацлавика, символического интеракционизма Г.Мидта, теории развития Ж.Пиаже и Л.Кольберга.

С 80-х годов наблюдается расширение проблемного поля педагогики, появляются новые направления и подходы, намечается тенденция к плюрализации теоретических концептов. Возникают такие педагогические концепты как педагогическая герменевтика,

феноменологическая педагогика, трансцендентально-философская педагогика, психоаналитическая педагогика, нарративная педагогика и т.д. Основные аспекты развития научной педагогики в двадцатом столетии представлены в схеме, которая содержится в приложении 4 (см. приложение 4) [77].

Современные тенденции в педагогике характеризуются плюрализмом, существованием различных теоретических концептов, благодаря чему происходит дальнейшее усиление эмпирических компонентов исследования и дифференциации предметных направлений. Эту тенденцию можно характеризовать как «процесс нормализации в системе наук» [91]. Для общества, которые находится в постоянном изменении необходимы «плюралистичные, гетерономные и флюидные ландшафты теорий и методов» [91.S.85].

Г.Крюгер предлагает этот исторический процесс развития научного знания в педагогике обозначить как процесс напластования, в котором старые подходы включаются в новые, конструктивно в них перерабатываются и развиваются далее [78].

Динамика возникновения различных тенденций в обществе, политике, науке приводит к созданию различных парадигм в педагогике. И этот процесс будет развиваться далее. Специфика подготовки современного студента должна заключаться в умении видеть за многообразием теоретических подходов в педагогике различные методологические идеи, что предполагает сформированность у них определенной методологической культуры.

Библиография

1. Айхорн А. Трудный подросток. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 304 с.
2. Безрогов В.Г., Кошелева О.Е. Педагогический текст: историко-культурный контекст и особенности интерпретации //Вестник УРАО. 2003, №3, с. 3-49.
3. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. М. Изд-во РАО.1994. 35 с.
4. Блонский П.П. Очерки детской сексуальности//Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т.1. М. Педагогика.1979.с. 202-277.
5. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. Спб.: Изд-во «Лань», 1999. 224 с.
6. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.:Прогресс – 2006. 352 с.
7. Гуманитарная педагогика: Хрестоматия/научный редактор и автор предисловия, вступит.статьи Г.Е.Соловьев. Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2012. 120 с.
8. Дильтей В. Описательная психология. 2 изд. Санкт-Петербург. Алетейя. 1996. 148 с.
9. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С.Плотникова. Т.1. Введение в науки о духе. Пер. с нем. Под ред. В.С.Малахова.-М.: Дом интеллектуальной книги., 2000 .664 с.
10. Дильтей В. Собрание сочинений в 6 т. Под ред. А.В.Михайлова и Н.С.Плотникова. Т.4. Герменевтика и теория литературы/. Пер. с нем. Под ред. В.В.Бибихина и Н.С.Плотникова .-М.: Дом интеллектуальной книги., 2001. 531 с.

11. Дружинин, В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии /В.Н.Дружинин. - М.: «ПЕР СЭ» - СПб.: «ИМАТОН-М», 2000. 156 с.
12. Закирова А.Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. Монография. Тюмень: Изд - во ТюмГУ, 2001. 152 с.
13. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М. Изд-во Свято-Владимирского Братства.1993. 224 с.
14. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
15. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. 471 с.
16. Корнетов Г.Б. «Воспитание как подавление живого начала» (Антипедагогика А.Миллер)// Психолого-педагогический поиск. 2018. №1 (45). С. 14-28.
17. Кривцова С.В. Феноменологическая педагогика//Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №4. С.111-125.
18. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Урал.ун-та, 1988. 192 с.
19. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. /Перевод с нем. Э.М. Радской, - «Духовное познание», Калуга, 1994. 224 с.
20. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт (о понимании человека). Псков. ПГПИ им. С.М.Кирова,1997. 167 с.
21. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: ПГПИ им. С.М.Кирова, 2000. 190 с.
22. Ляпушкина Е.И. Введение в литературную герменевтику. СПб.,СПбГУ. 2002. 95 с.

23. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение. 2007. 417 с.
24. Миллер А. В начале было воспитание. М. Акад. Проект. 2003. 464 с.
25. Миллер А. Воспитание, насилие, покаяние. М. Класс. 2010. 298 с.
26. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. М. Акад. Проект. 2001. 144 с.
27. Найт Д. Р. Философия и образование. Введение в христианскую перспективу. Под ред. В.В.Макарова. – Санкт-Петербург, 2000. 120 с.
28. Образцова Л.В., Тарасова О.А. Ортогенетическая школа Бруно Беттельхайма(1903-1990)// Педагогика. 2016.№.9.с.95-104.
29. Образцова Л.В Психоаналитическая педагогика Зигфрида Бернфельда// Педагогика. 2015.№.4.с.109-117.
30. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб. 2004. 367с.
31. Педагогическая антропология: Учебное пособие. / Авт. - Сост. Б.М.Бим-Бад.- М.: Изд-во УРАО, 1998. 234 с.
32. Педагогическая антропология: Хрестоматия/научный редактор и автор вступит.статьи Г.Е.Соловьев. - Ижевск.: Удмуртский государственный университет, 2008. 143 с.
33. Пискунов А.И. Хрестоматия по зарубежной педагогике. М.: Просвещение. 1981. 528 с.
34. Природа ребенка в зеркале автобиографии: Учебное пособие по педагогической антропологии /Под ред. Б.М.Бим-Бада и О.Е.Кошелевой. – М.: Изд-во УРАО, 1998. 432 с.
35. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. М.: Изд.дом Высшей школы экономики, 2012. 488 с.

36. Ранк О. Миф о рождении героя. М.: “Рефл-бук”, “Ваклер”, 1997. 252 с.
37. Романов, А. А. Опытнo-экспериментальная педагогика первой трети XX века. — М. : Школа, 1997. 304 с.
38. Романов А.А. Становление экспериментальной педагогики в Германии (к 150-летию со дня рождения В.А.Лая и Э.Мёймана)// Историко-педагогический журнал. 2012. №4. С.122-138.
39. Снайдер М., Снайдер Р. Ребенок как личность. М., Спб. 1994. 237 с.
40. Соловьев Г.Е. Педагогика как интегративная наука (к 100-летию со дня рождения Г.Рота) //Вестник Удмуртского университета. 2007.№9.с.29-39.
41. Соловьев Г.Е. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания. Монография. Ижевск. Изд-во «Удм.ун-т».2009.246 с.
42. Соловьев Г.Е. Специальные разделы педагогики. Учебное пособие. Ижевск. Изд-во «Удм.ун-т».2009.92 с.
43. Соловьев Г.Е. Судьба человека как антропологическая проблема. Очерки по педагогической антропологии. Ижевск. Издательский Дом «Удмуртский университет. 2003. 169 с.
44. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. 1999. № 1. С.36 -42.
45. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии//Собр. соч. М. 1950. т. 8-10.
46. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. М. Наука.,1995. 376 с.
47. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М. Изд-во Института Психотерапии. 2000. 280 с.
48. Филенко А.С. Психоаналитическая педагогика в Западной Европе первой трети XX столетия. Автореферат на

- соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2010.- 25 с.
49. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. В 2 т. М. 1999.
 50. Фрейре П. Педагогика угнетенных. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018. – 288с.
 51. Хайдеггер М. Бытие и время. Изд-во «Ad Marginem“, М.: 1997. 451 с.
 52. Хенингсен Ю. Автобиография и педагогика. // Под ред. В.Г. Безрогова. М. . Изд-во УРАО 2000. 182 с.
 53. ХоркхаймерМ., АдорноТ. Диалектика просвещения. М. Медиум.1997. 314 с.
 54. Хофман Ф. Мудрость воспитания. Педагогия. Педагогика: (Очерки развития педагогической теории). М. Педагогика, 1979.160 с.
 55. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Изд-во «Ось – 89», 1997. 208 с.
 56. Шелер М. Избранные произведения. М.: «Гнозис», 1994. – 490 с.
 57. ШпрангерЭ. Формы жизни. Гуманитарная психология и этика личности. М. Канон+.2014.400 с.
 58. Вааске, D., Schulze, Th. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979. 277 s.
 59. Binneberg K. Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik.//K. Binneberg (Hrsg.), Pädagogische Fallstudien. Frankfurt a. M.: Lang. 1993. S. 7–23.
 60. Bollnow O.F. Anthropologische Pädagogik. Bern., Stuttgart. 1983. 142 s.
 61. Bollnow.O.F. Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik// Zeitschrift der Pädagogik. 14. 1968.s.221-252.

62. Bollnow O.F. Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart. 1959. 153 s.
63. Bollnow O.F. Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogische Anthropologie. Heidelberg.1966. 169 s.
64. Bollnow O.F. Selbstdarstellung // Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. I /Hrsg. von L.J. Pongratz. Hamburg, 1975. S. 94-144.
65. Brähler, E., & Adler, C. (Hrsg.). Quantitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen: Psychosozial-Verlag. 1996.
66. Braunmühl E von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim Basel, 1975. 277 s.
67. Danner H. Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München. 1979. 254 s.
68. Derbolav J. Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft // Psychologie und Pädagogik. Heidelberg, 1959. s. 12-35.
69. Fischer, A. Deskriptive Pädagogik (1914) //Oppolzer, S. (Hg.)Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. . München, 1966. S. 83-99.
70. Fischer A. Über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Forschung und die Idee einer exakten Pädagogik//Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Hrsg. H. Röhrs, Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft. 1967. S.35–57.
71. FlitnerA. Die Pädagogischen Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen // A.Flitner (Hg)Wege zu einer Pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Pädagogische Forschungen, Veröffentlichungen des Comenius-Instituts.Nr.23.Heidelberg.1963,s.218-263.
72. Gerner B. Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt, 1974. 167 s.

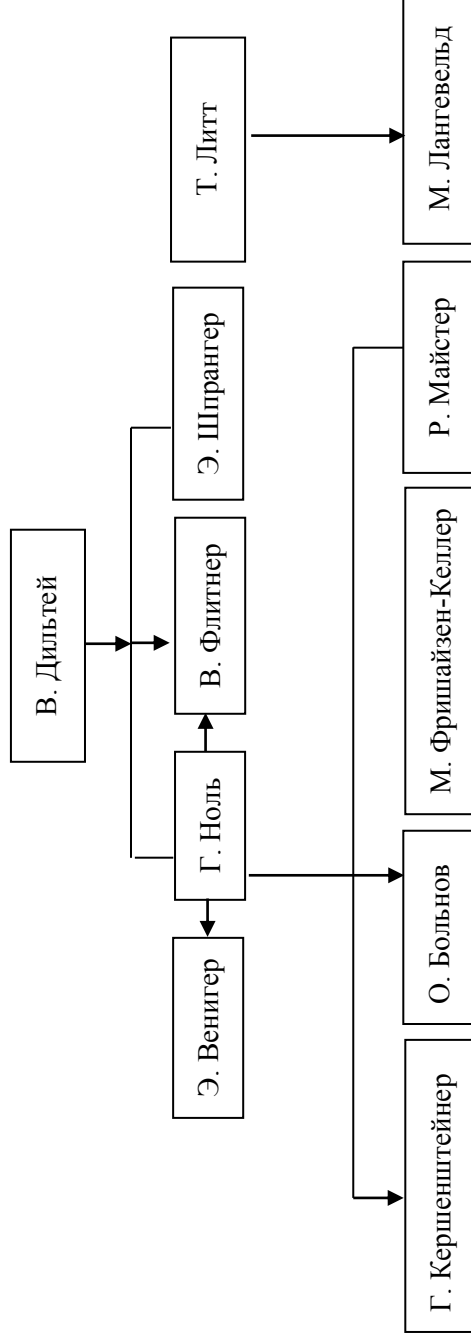
73. Gudions H. u.a (Hg) Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg, 1994. 235 s.
74. Gugions H. Pädagogisches Grundwissen. 10 aktualisierte Aufl. Klinkhardt. 2008. 346 s.
75. Hamann B. Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. Klinkhardt.1982.144 s.
76. Klafki, W.: Aspektkritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim, Berlin, Basel, 1976. 301 s.
77. Krüger H.H. Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen. 1997. 262 s.
78. Krüger H.H. Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto. 2019.146 s.
79. Kuppfer H. Antipsychiatrie und Antipädagogik // Die deutsche Schule.1974.Bd.66.s.591-604.
80. Langeveld M. Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart.1965. 218 s.
81. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. München, 1972. 200 s.
82. Mollenhauer K. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Juventa: München 1983, 184 S.
83. Müller, B. Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 1993. 203 s.
84. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde //Nohl H. Ausgewählte Schriften.München.1979.s.28-38.
85. Pröger W. Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. München .1986. 187 s.
86. Roth H. Empirische Pädagogische Anthropologie: Konzeption und Schwierigkeiten// Anthropologie und Pädagogik. Becker H. (Hg). Bad Heilbrunn.1977.
87. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Bd.1. Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.1966.619 s.

88. Rutschky K (Hg) Schwarze Pädagogik. Quelle zur Naturgeschichte der burgerlichen Erziehung. Ullstein. München. 8 Auflage. 2001.698 s.
89. Seel N.M., Hanke U. Erziehungswissenschaft. Springer Verlag. Berlin. 2015. 935 s.
90. Spranger E. Bildungswert der Heimatkunde// Flitner W(Hg) Die Erziehung. 3 Aufl. 1961.s.455-460.
91. Terhart, Ewald (2016): Empirische Bildungsforschung und ihre Disziplinen. In: Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Sonderheft 31 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, S. 73–88.
92. Trescher H.G.Theorie und Praxis der Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt, 1985. 224 s.
93. Wernet A. Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Stuttgart: Kohlhammer. 2006. 207 s.
94. Wulf Ch. Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft //Petersen J., G-B.Reinert (Hg) Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth.1992.
95. Wulf Ch. Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München. 1983. 256 s.
96. Zdarzil H. Existenzanalyse und Pädagogik// Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 1990.6. S 493-504.

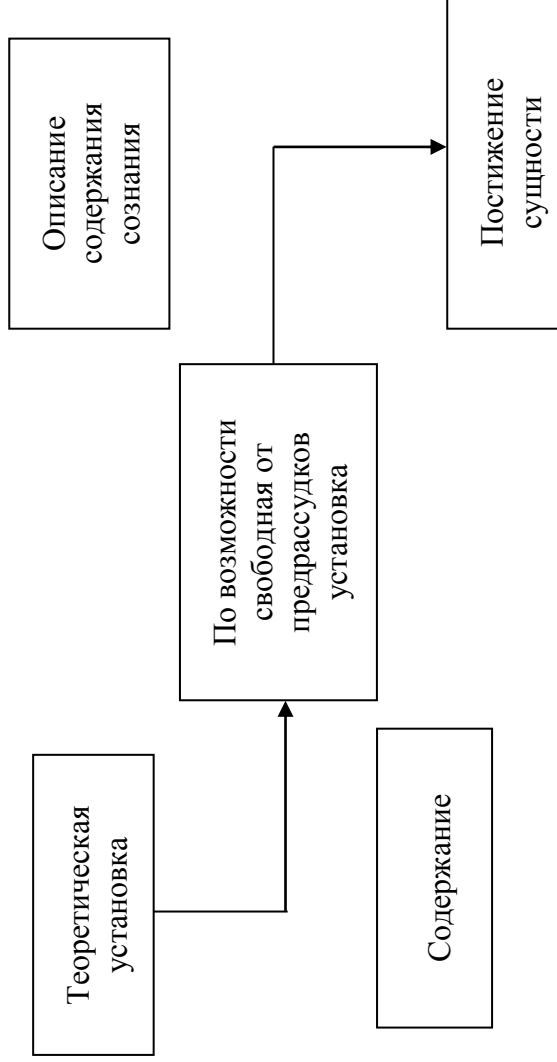
Приложения

Приложение 1

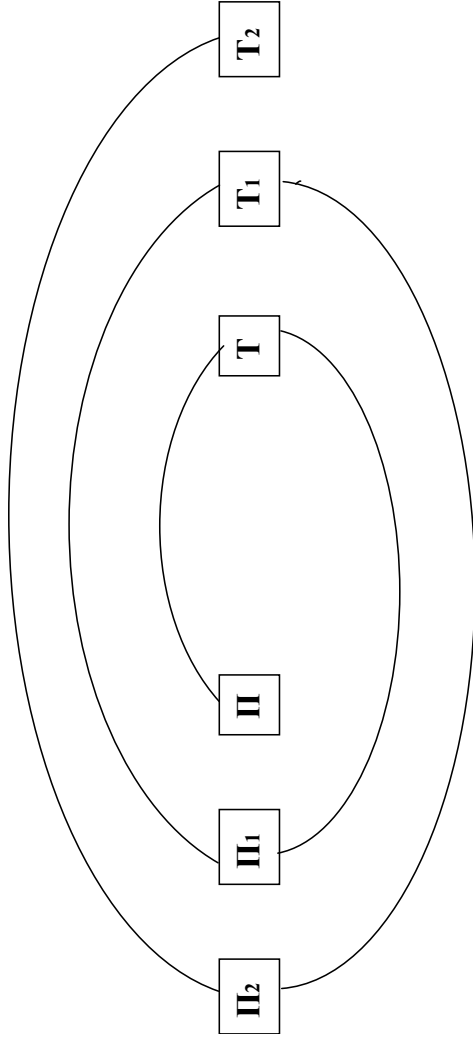
Представители гуманитарной педагогики (по Х. Даннеру [67])



**Методические шаги феноменологической педагогики
(по Х. Даннеру [67])**



**Схема герменевтического круга
(по Х. Даннеру)**



**Теоретические направления в педагогике ФРГ
(по Х.-Х. Крюгеру [77])**



Учебное издание

Соловьев Геннадий Егорович

Парадигмы зарубежной педагогики

Учебное пособие

Авторская редакция

Подписано в печать 01.04.2022 Формат 60*84/16

Усл. печ.8,37 л. Уч. изд. л.6,8.

Тираж 11 экз. Заказ № 655.

Издательский центр «Удмуртский университет»
426004, Ижевск, Ломоносова, 4Б, каб. 021
Тел.: + 7 (3412) 916-364, E-mail: editorial@udsu.ru

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2.
Тел. 68-57-18