

Образование и социальная работа: проблемы и тенденции



Ижевск 2009

Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования

«Удмуртский государственный университет»

Институт педагогики, психологии и социальных технологий

Кафедра социальной работы



ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Сборник научных трудов преподавателей кафедры:
«Социальной работы»



Ижевск
2009

УДК 346.012+364.04+378
ББК 60.9р3я43

Научные редакторы: Г.Е. Соловьев, О.В. Солодянкина – доценты,
кандидаты педагогических наук

Образование и социальная работа: проблемы и тенденции развития /сборник научных трудов преподавателей кафедры «Социальная работа» /под ред. Г.Е.Соловьева, О.В. Солодянкиной. - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009.- 137 с.

ISBN 978-5-904524-18-0

В сборнике материалов представлены научные статьи преподавателей кафедры социальной работы «Социальная работа». В сборнике отражены актуальные проблемы образования и социальной работы, определены проблемы и обозначены перспективы развития.

Материалы сборника адресованы студентам, аспирантам, преподавателям гуманитарных педагогических специальностей, специалистам по социальной работе, учителям, а также всем, кто интересуется проблемами социальной работы и воспитания и образования подрастающих поколений.

УДК 346.012+364.04+378
ББК 60.9р3я43

ISBN 978-5-904524-18-0

© ГОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2009

© Научная редакция Соловьев Г.Е.,
О.В.Солодянкина, 2009

КОНЦЕПЦИИ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ДВАДЦАТОГО СТОЛЕТИЯ

Геннадий Егорович Соловьев

Актуальность обращения к проблематике антропологического знания обусловлена тенденциями развития высшего образования, а также запросами практики. В условиях обновления жизни общества вопросы профессионализма специалистов приобретает особую значимость. Именно поэтому в настоящее время предъявляются высокие требования к подготовке, в обновлении содержания и форм обучения студентов. Особое место в системе профессиональной подготовки должно занимать теоретическое ознакомление и практическое освоение психолого-педагогического блока. Данный блок ориентирован на повышение психологической и педагогической компетентности будущих специалистов.

Изучение педагогической антропологии немыслимо без опоры и учета знаний и положений других наук. Исторически она возникает как попытка синтеза научных данных, фактов, положений, наработанных в различных науках (биологии, психологии, социологии).

Педагогическая антропология как научная дисциплина начинает активно разрабатываться в последнее время. Курс «Педагогическая антропология» включен в федеральный образовательный стандарт по некоторым психологическим и педагогическим специальностям(2000), а также в паспорт диссертационной специальности 13.00.01 как особой области научных исследований (2002). Педагогическая антропология - перспективное и стремительно развивающееся направление в современном человекознании. Интерес к педагогической антропологии обусловлен потребностью в целостном подходе к обучению и воспитанию, построения синтетической теории развития человека. Возникшая в конце XIX - начале XX века, педагогическая антропология превращается в междисциплинарную науку, определяющую логику и содержание развития педагогической теории и практики.

Появление педагогической антропологии связано с развитием антропологических идей в русской и зарубежной философии. Идеи русской философской антропологии сформулированы в трудах И. Киреевского, А. Хомякова, В.Соловьева, П.Флоренского, С.Франка, Н.Бердяева, В.Зеньковского и другие, нашли реальное воплощение в отечественной педагогической антропологии. Как направление педагогической мысли она сформировалась в трудах Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского, П.Ф.Лесгафта, С.И.Гессена. Особое внимание разработке и внедрению концепций педагогической антропологии отводилось в зарубежной науке (О.Больнов, В.Лох, Г.Рот, М.Лангевельд, К.Динельт, М.Лидтке и др.).

Однако, несмотря на актуальность педагогико-антропологической проблематики, необходимость разработки и совершенствования методических средств обучения, на сегодняшний день можно констатировать недостаток литературы по этому научному направлению. Существующие

источники имеют различные недостатки: носят отвлеченный характер, содержат критический подход (и, соответственно, в основном негативную оценку) с определенных позиций (марксистских), отражают в основном особенности развития педантропологии в России и т.д.[1,2]. В статье рассматриваются основные концепции представителей педагогической антропологии Германии, Австрии, Голландии, и отражающие основные проблемы и противоречия становления этой научной дисциплины.

В современной педагогической антропологии наблюдается тенденция к плюрализации научных подходов. 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»[3].

Несмотря на различие взглядов ученые едины в том, что каждое представление, учение, исследование о воспитании содержат также антропологическую предпосылку. Если педагогика нацелена на то, чтобы «усовершенствовать» людей, то она содержит также антропологические предпосылки об их воспитуемости (образованности) и границах своего влияния. Б.Гернер выделяет три аспекта взаимодействия антропологии и педагогики: антропология как вспомогательная наука, антропология как часть общей педагогики и как способ рассмотрения педагогики[4].

О.Большов также подчеркивал, что каждая педагогика базируется на определенной антропологии. Научная рефлексия нацелена на то, чтобы вскрывать имплицитные антропологии теорий воспитания[5].

Д.Кампер дифференцирует педантропологическое знание на пять позиций: интегральная, философско-антропологическая, феноменологическая, диалектически-рефлексивная и диалогическая[6].

Х.Вульф определяет три основные позиции в характеристике педантропологического знания: педагогическая антропология как интегральная наука, как теория индивидуализации, как философская рефлексия [7].

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 Х.Плесснера. Здесь определяющими являются такие характеристики человека как «открытого миру» (М.Шелер), «эксцентрического» (Х.Плесснер) как «открытый вопрос» (Х.Плесснер).

Б.Гернер в структуре педантропологического знания выделяет два основных типа. К одной группе он относит более или менее структурированные модели - «интегративные концепты педагогической антропологии»(Й. Дерболав «Педагогическая антропология в рамках науки о воспитании», А.Флитнер «Педагогическая антропология среди наук о человеке», Г.Рот «Педагогическая антропология как интегративная наука). В интегративной педагогической антропологии речь идет о том, чтобы собирать из многочисленных фактов многостороннюю картину человека.

Ко второму типу педантропологического знания относятся «философско-ориентированные концепты педагогической антропологии». (М.Лангефельд «Антропология ребенка», О. Больнов «Философская антропология воспитания», Х. Делп-Форвальд «Философско-воспитательная антропология»). Философско-ориентированная педагогическая антропология рассматривает сущность людей, нуждающихся в воспитании[8].

Г.Шейерль выделяет следующие три типа педагогически-антропологических вопросов: 1) вопросы интеграции; 2) феноменологического анализа бытия, 3) картины человека.

В рамках интегративного подхода предпринимались различные поиски, которые осуществляются в различных науках, а именно, наблюдать, собирать, координировать и использовать полученные знания. Педагогическая антропология может не просто перенимать результаты различных наук, а должна осуществлять проверку, дифференциацию и интеграцию их в педагогическую теорию и практику. Также процесс воспитания является полем опыта, который может стать основой для понимания сущности человека.

Феноменологический анализ бытия осуществляется на основе существующих подходов в философии. О. Больнов и его ученики пытались плодотворно развивать возможности использования философской антропологии в педагогике. На основании понимания перспективного и фрагментарного характера постижения человека он отказывается от систематического целостного проекта или единых моделей. Вместо этого изучаются отдельные феномены человеческой жизни: игра, упражнения,

переживание времени и пространства, защищенности, педагогическая атмосфера.

Данный вид педагогически-антропологических вопросов опирается на систематическое понимание сущности человека (В.Дильтей) о том, что человек должен пониматься исторически, узнаваться в процессе своей истории.

В педагогической антропологии исследуется также вопрос о «картине человека», который лежит в основе представлений о воспитании. В педагогике, в теории и практике уже имплицитно содержится представление о человеке, а именно: кем человек является, кем он может быть или должен быть. Картина человека двойственна: ее можно обозначить как образец, идеал, норма и представление о цели, а также в целом, как понимание человека определенного времени, автора определенного состояния антропологического воззрения (литературного, научного, философского).

Большое значение для решения данного вопроса уделялось философией и теологией, которые концентрировали внимание на изучении способности человека к образованию и воспитанию[9].

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.

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[10].

Г.Ноль рассмотрел феномен педагогических отношений, их особенность и специфику. Характеристикой этих отношений является взаимодействие взрослых и детей, воспитателя и воспитанника, отношений людей зрелых и становящихся. Сутью этих отношений является помощь человеку в становлении и саморазвитии. Г.Ноль подчеркивает значимость роли взрослых в процессе жизненного становления личности. Он акцентирует внимание на воспитательной функции матери, ее роли в

становлении человека. Мать удовлетворяет базовые потребности ребенка, а он отвечает ей чувствами благодарности, любви и доверия. В дальнейшем эти чувства переносятся и на других людей. Так на основе удовлетворения элементарных потребностей формируются духовная жизнь детей. Также он отмечает важную роль отца в жизни ребенка, в частности формирования таких качеств как рыцарство, чувства силы и их избытка[11].

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 авторитетности личности. И в период детства и юности воспитание играет совершенно особую роль. Переживания имеют огромную силу для юного человека, и чем он моложе, тем более значимы они для формирования его отношений к миру и к себе. Характер в том или ином возрасте прямо зависит от силы получаемых человеком переживаний[12].

О.Ф.Большов

О.Ф.Большов рассматривал педагогическую антропологию как перенос на педагогику метода, действующего в философской антропологии. При этом внутри философской антропологии он выделяет два отличных друг от друга направления. Одно из них, космологическое, пытается постичь человека исходя из его места в природном целом («Место человека в космосе») (М.Шелер), «Ступени органического и человек» (Х.Плеснер), «Человек, его природа и место в мире» (А.Гелен)). Специфика человеческого определяется на основе сравнения человека и животного. Второе направление пытается понять человека исходя из него самого, соотнося отдельные феномены человеческой жизни (страх, стыд, игру, кризис) с целым человеческой жизни. Классическим примером данной постановки вопроса является анализ С.Кьеркегором страха. Он ставит задачу, которая заключается в том, чтобы вырвать человека из его повседневной жизни, призывая его к исполнению подлинного существования[13].

О.Ф.Большов 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.Большов 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.

Неустойчивой формой жизни, по мнению О.Ф.Большова, 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[14].

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[15].

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.

Параллельность рассмотрения философских и педагогических вопросов нашла отражение в его работе «Антропологическое рассмотрение в педагогике», в которой идет речь о значении педагогической антропологии в ее отношении к философии. Он занят внутренними проблемами антропологического способа рассмотрения в отражении на взаимосвязь, практики воспитания или воспитательной действительности и теоретической рефлексии этой действительности. Но антропологический способ рассмотрения как метод к познанию воспитательной действительности предоставляет некоторые трудности, если она претендует на объективность.

Центральная проблема антропологического способа рассмотрения по О.Большову одновременно также разъяснение и описание воспитательной действительности. Этот труд О.Большова в большей мере посвящен терминологическому разъяснению и фиксации различного употребления понятия «педагогическая антропология». Антропологический способ рассмотрения есть ничто другое, как постановка вопросов философской антропологией становится педагогическим принципом. Он отмечал, что каждое познание философской антропологии одновременно также имеет педагогическое значение[16].

В.Лох

В 60-70 годы двадцатого столетия существенный вклад в развитие педагогической антропологии внес В.Лох. Педагогическая антропология определяется им как «теория биографической компетенции», которая ставит перед собой задачу: на основе автобиографий прояснить ступени развития человеческих возможностей и способность человека к обучению. Предмет педагогической антропологии заключается в том, чтобы раскрыть феномен человеческой способности к обучению и образованию в ходе жизни человека и тем самым охарактеризовать развитие личности. Изучение развертывания ступеней жизненно необходимых способностей и есть исследование автобиографической компетенции, которые представляют собой возможности вступать во взаимодействие с миром и осуществлять определенные действия[17].

В.Лох отмечает, что педагогическая антропология должна прояснить взаимоотношение жизни человека и воспитания, причем материалом для нее служат автобиографии и биографии. Концепция педагогической антропологии В.Лоха имеет непосредственное отношение к философии В.Дильтея, который отмечает значимость автобиографий и биографий для становления гуманитарного знания.

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, аккультурация, 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.

Процесс воспитания рассматривается В.Лохом как помощь в аккультурации, 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, лично удовлетворенному и общественно продуктивному самоосуществлению в своем жизненном пути [18].

Феномен воспитания отличается от других форм социального влияния. Отличительной чертой является то, что воспитуемый рассматривается как индивид, которая хочет самоосуществиться. Воспитуемый является субъектом воспитания. Поэтому воспитательное действие рассматривается как интеракция, а процесс воспитания должен способствовать индивиду в своем жизненном пути добиться каких-то результатов. Существующие концепции воспитания рассматривают воспитуемого зависимым от различных форм детерминации, но не от самого себя каким он может или хотел бы быть.

В. Лох отмечает значимость субъективных факторов в воспитательном процессе, таких как: возраст и, особенно, жизненный опыт, личностный интерес, способности и жизненные цели человека.

Эти субъективные факторы, которые находят выражение в поведении воспитуемого. Воспитатель должен их понимать и учитывать, если хочет успешно выполнять свои задачи.

Антропологическая функция воспитания становится только тогда понятной, если мы рассматриваем человека не только в горизонте своего жизненного мира, а также в горизонте своего жизненного пути. Во временном рассмотрении жизненного пути воспитательные влияния являются моментами процесса образования личности в своей смысловой связи, а именно не только «в форме индивидуальной биографии определенного человека, а также в форме типической биографии, репрезентирующей определенные слои общества или общество, определенную эпоху или человеческую, жизненную форму, понятую из эпохи» [19].

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 аккультурации, социализации, персонализации и организации субъекта как выразителя определенного способа жизни.

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 к учебным способностям.

В обществе человек постоянно сталкивается с такими затруднениями, поэтому необходима помощь со стороны воспитания.

И.Дерболав

Для И.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» [20].

По мнению И.Дерболава речь идет о познавательном объяснении и практическом осуществлении персонагенеза: педагогическая антропология – антропология индивидуума в аспекте своего самоосуществления [20]. И.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 «Persona-genesis» понимается также как индивидуальная история совести. Этот призыв к себе, «зов совести» является основой педагогического взаимодействия.

Реализуя определенные цели, человек раздвигает горизонт своих целей и приобретает способность к рефлексии по отношению к своему собственному целостному развитию.

И.Дерболав рассматривает педагогическую антропологию как теорию, которая должна ориентировать педагогическое мышление на проблемы становления индивида и представляет собой раскрытие его моральной судьбы. Для реализации этой цели он предлагает различные методики и теории жизнеописания. Педагогическую антропологию он понимает двойственно: как идея о предпосылках «Homo educandus», которая оказывается открытой для всех видов эмпирических исследований воспитания, как идея об ответственности перед индивидуальным Ты ребенка в структуре своего персонагенеза. Персонагенез - это индивидуальная история таких открытий, с которыми ребенок открывает постепенно как свой

мир, так и свои собственные возможности. Тем самым педагогическая антропология как самостоятельная область исследований является общей наукой о человеке, которая рассматривает человека под углом зрения воспитания и образования, наукой об обусловленности воспитания и образования и о наиболее типических ситуациях истории жизни человека[20].

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. Г.Рот подчеркивает, что педагогическая антропология должна быть в противоречии с постоянно расширяющимися и углубляющимися саморазвитием и самопониманием людей. Он говорит об эмпирической педагогической антропологии, так как использует результаты эмпирических наук в разработке проблем педагогической антропологии[21].

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[22].

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. Учение происходит как на основе влияния окружающей среды, так и в процессе самоопределения и самоформирования.

Он полагал, что в центре внимания педагогической антропологии должно быть изменение человека и человеческой природы под воздействием образования и воспитания. Предметом педагогической антропологии, таким образом, является «человек, который под влиянием воспитательных воздействий обретает себя, достигает зрелости и своей самостоятельности» [23]. 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.

Он рассматривал человеческую личность в четырех аспектах: как биологическое, социальное, духовно-творческое и религиозное существо. Потребность человека в воспитании он стремился вывести из особого положения его в природе, то есть из его биологической природы, которую он характеризует слабостью инстинктов, отсутствием специализации в отношении определенной среды, открытостью к окружающей действительности, пластичностью, наличием интеллекта, длительным периодом юности и т.д. Отсюда он сделал педагогические выводы и доказывал, что воспитание является антропологической необходимостью для человека. Он утверждал, что слабость организации инстинктов у человека создает предпосылку для повышения его способности к обучению, которое в отличие от животных является для человека якобы предначертанием, назначением, то есть человек «спроектирован» от природы на обучение.

Обучение ребенка Г.Рот рассматривал с двух сторон: 1) как шанс для того, чтобы развить способности, формы и способы будущей деятельности, умений и поведения, необходимые для окружающей среды, в которую человек «врождается»; 2) как необходимость проектирования такого существа применительно к окружающей среде, которая в свою очередь определяет процесс обучения и воспитания человека. Здесь высказано предположение, что социальная жизнь человека покоится на инстинктах, носящих родовой характер, то есть основу человека как социального существа составляет биопсихический фундамент[24].

Содержательно в педагогической антропологии рассматривается воспитание взаимопротиворечивых отношений, в которых проявляется природа человека. Качество пластичности, способности к изменчивости в процессе воспитания сочетается с противоположным, но взаимосвязанным качеством к определенности, устойчивости своего положения. Предопределенность в стадиях биологического развития взаимоотношится с качеством свободы самосовершенствования.

Для Г.Рота несомненно, что человек должен быть взят в целостности его проявлений и способностей, что человек – открытое существо. При этом он различал реальную и идеальную антропологии. В первой должны анализироваться нормы, реально функционирующие в поведении человека, его аффекты и влечения, а во второй показана необходимость норм человеческого поведения. Он подчеркивал необходимость «реалистического поворота в педагогических исследованиях», связывая его с построением «реальной антропологии» [25].

Г.Рот акцентировал внимание также на идеалах человека, ориентирующих установках, к которым он стремится и которые определяют цели воспитания. Прослеживая исторически изменения целей, идеалов воспитания и образования, он пришел к выводу, что вопрос об идеалах упирается в вопрос о назначении человека.

Осмыслить назначение человека, решить вопрос о том, что мы должны делать, чтобы помочь человеку в становлении должна помочь педагогика. Во введении ко 2-му тому «Педагогической антропологии» он констатировал, что проблема назначения была не понята и не получила дальнейшего развития со стороны других ученых. В этом разделе шла речь о критике целей воспитания, с тем, чтобы критиковать старые цели и формулировать новые. Он попытался создать педагогическое учение о личности на основе последних исследований о человеке, искал формулу сущности человека, которая раскрывала бы различные и преходящие условия конкретной человеческой действительности в обязательной для всех рефлексии, то есть стремился дать нечто вроде общего руководства к действию. Он раскрывал предпосылки, условия формирования зрелого человека, дал психологическое, характерологическое описание совершеннолетнего человека, охарактеризовал его внутреннюю духовную структуру и жизненные формы[26].

Целью воспитания является образование человека, способного к ответственным действиям, образование структур личности и жизненных форм зрелого и совершенного человека. Становление и признаки этой структуры личности совершенного человека были разработаны Г.Ротом на основе теоретического анализа. Зрелость и совершенство достигаются тогда, когда процессы «Оно» через акты «Я» оформляются и управляются и одновременно функции и силы сверхличности сливаются с функциями и силами глубинной личности в «продуктивный синтез».

Поэтому задача педагогической антропологии состоит в том, чтобы найти внутренние, духовные предпосылки для такого становления личности в ответственном действии.

К. Динельт

К. Динельт хотел заложить фундамент для науки о воспитании. Для него вопрос о человеке и его определении является философским вопросом. К. Динельт первоначально понимал педагогическую антропологию как основу педагогики (как и Й. Дерболов), а позднее как способ рассмотрения пронизывающий целое педагогики. Она должна на основе фактов о человеке, полученных из конкретных эмпирических наук, обосновывать педагогическую теорию и действия. Этот эмпирический материал создает основания для теории о человеке, и рассматривать позволяет конкретные процессы воспитания антропологически[27].

Поэтому К. Динельт видел в педагогической антропологии важнейшую дисциплину педагогики. Она состоит из трех содержательных составных частей: определения сущности homo educandus, разъяснения понимания сущности воспитания, из которого производна проблематика цели воспитания, а также обсуждения практики воспитания, которая должна рассматриваться из антропологической перспективы. Такой воспитательный процесс и цели воспитания, управления ими не только базируются на антропологической основе, но и все будут обсуждаться из антропологического способа рассмотрения.

В создании своей модели педагогической антропологии он опирается на идеи экзистенциализма. Экзистенциальный анализ в союзе с логотерапией выполняет для антропологии систематическую функцию. К.Динельт отмечал, что духовность, свобода и ответственность являются определяющими экзистенциалами человека. Он следует воззрениям В.Франкла, что смысловой кризис можно преодолеть с помощью воспитания. Человек как воля к смыслу является также проблемой педагогической антропологии.

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 с антропологической точки зрения[28].

После второй мировой войны получает развитие антропология ребенка (М.Лангевельд, А.Флитнер), а в дальнейшем это импульс нашел продолжение в становлении антропологии юности (К.Динельт) и антропологии взрослых (андрагогики) (Ф.Пегеллер) [29].

В педагогике ребенок рассматривался в отношении взрослого, а не как относительно самостоятельную стадию в развитии человека, своеобразную форму проявления человеческого. Развитию взгляда на детство как самоценный период жизни способствовали работы Ж.Руссо, Ф.Фребеля, И.Песталотци, а также представителей детской и глубинной психологии. Антропологическая перспектива направлена на определение сущности человека в целом. В антропологическом способе рассмотрении в центре внимания находится персонагенез отдельного ребенка. Он конкретизируется в горизонте описания исторических, культурных и экзистенциальных отношений взрослых и детей. В педагогической литературе этот феномен получил название педагогического отношения.

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. М.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.

В обосновании антропологии ребенка М.Лангевельд исходит из двух предпосылок. Во-первых, бытие ребенка означает модус человеческого бытия. Бытие начинается как бытие ребенка. Человек является первоначально ребенком, потом юношей, потом взрослым. Исходная

позиция заключается в том, чтобы человека рассматривать как «целостность». Основная мысль М.Лангевельда заключается в том, что развитие ребенка не просто является становлением, а что это развитие ведет к становлению человека – к персонагенезу. Оно носит смысл в себе. Педантропология по М.Лангевельду без этого определения цели, этого нормативного условия не мыслится. Человек описывается им не только таким какой он есть, а также каким должен быть.

М.Лангевельд говорит, что ребенок должен учиться, управлять своей жизнью, и это означает не только телесное изменение и самоутверждение, а также разъяснение и переживание единства Я и мира. Для него развитие означает не просто становление, развитие, а всегда изменение к чему-то. Он определяет формально развитие ребенка как «изменение к взрослости»

Во-вторых, бытие ребенка обусловлено воспитанием, следовательно, предпосылкой бытия человека является воспитание. Для ребенка, для человека развитие осуществляется всегда только на основе воспитания. Благодаря воспитанию возможна реализация человеческого в человеке.

В этом взгляде на воспитание ребенок по необходимости определен другим. Но помимо этого ребенок стремится к самоопределению. Ребенок хочет быть кем-то. М.Лангевельд указывает на то, что ребенок из собственных побуждений желает стать большим и знакомиться с миром. Воспитание понимается как определение себя Другим, и как желание стать кем-либо, как самоопределение. В этих двух аспектах закладывается, по М.Лангевельду, две основные категории антропологии ребенка. В своих исследованиях он опирается на конкретные исследования отдельных наук (педиатрия, биология, психология, этнология, педагогика), но указывает на границы и опасности, если ребенка рассматривать односторонне, только психологически, биологически или социологически.

Таким образом, М.Лангевельд отмечает, что человек начинает 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].

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. В нашей стране этот процесс только начинается. Несмотря на существенные наработки в области педагогической антропологии, накопленные в дореволюционный период (В.В.Зеньковский, П.Ф.Лесгафт, Г.Я.Трошин, К.Д.Ушинский) это направление практически не получило должного развития в советский

период. Поэтому необходима разработка и внедрение в практику обучения и воспитания антропологического подхода.

Актуальность антропологического подхода обусловлена спецификой деятельности педагога[31]. Сущность работы педагога заключается в оказании компетентной педагогической помощи детям и взрослым, гуманизации среды обитания, повышении эффективности процессов социализации, воспитания и развития детей, подростков и юношей, взрослых. Поэтому в системе подготовки педагогов следует уделять особое внимание антропологическому знанию, изучению человека на различных уровнях: биологическом (наследственные и врожденные особенности), психическом (переживание человеком окружающего мира и самого себя), социальном (социальной обусловленности развития человека), духовном (приобщение к духовной культуре). Антропологическое знание является важным условием профессиональной подготовки педагогов, так как позволяет интегрировать полученные знания, выработать свою мировоззренческую и личностную позицию по отношению к различным аспектам педагогической деятельности, осуществлять целостный подход к человеку.

Список литературы

1. Емельянов Б.В., Петрунина Т.А. Очерки педагогической антропологии в России. - Екатеринбург, 1997.
2. Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.
3. Gerner B. Einführung in die Pädagogische Anthropologie. Darmstadt, 1974, X.
4. Gerner B. Anthropologie und Pädagogik//Bildung und Erziehung 21. (1968).s.180.
5. Bollnow O.F. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. - Essen, 1964.
6. Kamper D. Anthropologie, pädagogische//Lenzen D. (Hg) Erziehungswissenschaft. - Weinheim.1983.
7. Wulf Ch. Historische Anthropologie und Erziehungswissenschaft//Petersen J., G.-B.Reinert (Hg) Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. - Donauwörth.1992.
8. Gerner B. Einführung in die Pädagogische Anthropologie. - Darmstadt, 1974, s. 57
9. Scheuerl H. Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung. - Stuttgart.1982.s.17.
10. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde // Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. - Langensalza, 1929.s.51-75.
11. Nohl H. Die pädagogischen Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. - Frankfurt a Main.1988.
12. Nohl H. Pädagogische Menschenkunde//Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. -Langensalza, 1929.s.51-75.
13. Bollnow O. Selbstdarstellung. Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd I /Hrsg. von L.J. Pongratz. - Hamburg, 1975. S. 94-144.
14. Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. - Stuttgart 1959. s.36-37.
15. Bollnow O.F. Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie. - Heidelberg, 1966. s. 9.
16. Bollnow O.F. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. - Essen, 1964.
17. Hamann B. Anthropologische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. - Klinkhardt.1982.s.16.

18. Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung* 21 (1968).
19. Loch, W.: Curriculare Kompetenz und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979) s. 243.
20. Derbolav J. Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft//Psychologie und Pädagogik. Heidelberg, 1959. s. 35.
21. Roth H. Empirische Pädagogische Anthropologie: Konzeption und Schwierigkeiten//Anthropologie und Pädagogik. Becker H (Hg). - Bad Heilbrunn. 1977.
22. Соловьёв Г.Е. Педагогика как интегративная наука (к 100-летию со дня рождения Г.Рота) //Вестник Удмуртского университета. 2007.№9. с.29-39.
23. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Bd 1. Bildsamkeit und Bestimmung. - Hannover. 1966. s. 19.
24. Яркина Г.Ф. Педагогическая антропология за рубежом//Советская педагогика 1968. №12.
25. Hamann B. Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. - Klinkhardt 1982. s. 11.
26. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. - Hannover. 1971. s. 11.
27. Hamann B. Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. - Klinkhardt. 1982. s. 13.
28. Hamann B. Pädagogische Anthropologie: Theorien-Modelle-Strukturen. - Klinkhardt 1982. s. 17.
29. Соловьёв Г.Е. Курс «Педагогическая антропология возраста» в психолого-педагогической подготовке педагогов//Психолого-педагогическая подготовка специалиста: образование и образованность. - М.: УРАО, 2004. с. 150-152.
30. Langeveld M. Einführung in die theoretische Pädagogik. - Stuttgart. 1965.
31. Соловьёв Г.Е. Антропологическая подготовка педагога. - Ижевск. 2001.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| Предисловие..... | 5 |
| Соловьев Г.Е. Концепции западной педагогической антропологии двадцатого столетия..... | 6 |
| Соловьев Г.Е. Концепция биографической педагогики..... | 21 |
| Солодянкина О.В. Теоретические основы социального образования в высшей школе..... | 27 |
| Ишмуратов А.В., Вайтуков А.К. Социальная помощь как вид социальной деятельности..... | 34 |
| Аверин А.Н. Проблемы социальной работы в общеобразовательной школе..... | 37 |
| Микрокова.С.М., Андросюк.Л.В. Конфессиональные формы помощи и поддержки нуждающимся людям на территории Удмуртской Республики..... | 41 |
| Соловьев Г.Е., Дубовцева Т.Н. Особенности уличной социальной работы с молодежью в Германии..... | 54 |
| Солодянкина О.В. Определение качества образования студентами специальности «социальная работа»..... | 64 |
| Иванова О.Н. Опыт социально-экономических кризисов в сфере занятости..... | 76 |
| Аверин А.Н. Профилактическое обучение в общеобразовательной школе и оценка его эффективности..... | 84 |
| Городецкая Ю.В. Факторы риска суицидального поведения в подростковом возрасте..... | 95 |
| Иванова О.Н., Маркова Л.В. Доминирующее предметное отношение женщин к причинам развода..... | 101 |
| Морозов В.И. Из опыта работы Ижевской школы здоровья и трезвения..... | 106 |
| Солодянкина О.В., Буркова И.Н. Формирование социального опыта у детей дошкольного возраста с нарушением зрения через освоение предметного мира..... | 111 |
| Морозов В.И. О некоторых аспектах профилактики употребления психоактивных веществ в современных условиях..... | 118 |
| Солодянкина О.В. Исследование проблем семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями..... | 120 |

Образование и социальная работа: проблемы и тенденции развития

Сборник научных трудов

Напечатано в авторской редакции
с оригинал-макета заказчика

Технический редактор О.В. Солодянкина
Компьютерная верстка И.Г. Загуменнова

Подписано в печать 01.10.2009. Формат 60х84^{1/16}.
Гарнитура «Times New Roman». Печать офсетная.
Усл.печ.л.7,76. Уч.-изд. л. 10,0. Заказ № 1554. Тираж 100 экз.

Издательство «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4
editorial@udsu.ru

Тел./факс: (3412) 560-295

Типография ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 4