

Яценко Инна Александровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики детства
Красноярского государственного педагогического
университета им. В.П. Астафьева

**ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ
ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИЙ
В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И НЕМЕЦКОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация:

Автор актуализирует педагогический потенциал биографически ориентированных методов диагностики. На материале биографически ориентированной концепции образования немецкого педагога В. Лоха демонстрируются возможности биографического подхода рефлексивно соответствовать структуре проблемного случая, направлять педагога в выборе соответствующих методов диагностики, способов интерпретационного анализа полученных данных.

Ключевые слова:

биография, биографическое образование, жизненный путь, учебные препятствия, педагогическая диагностика.

Yatsenko Inna Alexandrovna

PhD in Education Science,
Assistant Professor,
Children's Education Department,
Kranoyarsk State Teachers' Training University

**DIAGNOSTIC STUDY OF
BIOGRAPHIES
IN THE CONTEMPORARY RUSSIAN
AND GERMAN EDUCATION SCIENCE**

Summary:

The article substantiates the educational potential of the biography-focused diagnostic methods. Based on the biography-oriented conception of education by the German educator W. Loch the author shows the possibilities of the biographical approach to correspond reflexively with a problem case, to guide a teacher in selection of appropriate diagnostic methods and modes of interpretational analysis of the obtained data.

Keywords:

biography, biographical education, life journey, educational barriers, educational diagnostics.

Известный тезис отечественного педагога К.Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека, предопределяющего эффективность воспитательных воздействий, на протяжении уже почти полутора столетий является основополагающим принципом деятельности педагога. Очевидно, что на каждом историческом этапе педагогически сообразное узнавание человека, а в современной интерпретации – педагогическое диагностирование, определяется направленностью и содержанием утвердившихся в обществе образовательных парадигм, сформировавшихся в педагогике и смежных с ней областях диагностическим инструментарием, уровнем научно-рефлексивного осмысления и понимания педагогами актуального социокультурного контекста, в котором осуществляется воспитание.

Характерными чертами современного общества, определяемого как постиндустриальное и информационное, являются возрастание сложности, многомерности и неопределенности социального пространства, в котором происходит взросление подрастающего человека; разрушение институционально обусловленных, статичных образцов жизнепроживания; преобразование предписанных биографий в биографии разрыва и выбора и прочее (У. Бек, Р. Сеннет).

При таком рассмотрении традиционно используемые в педагогике диагностические средства эксплорируют процессы образования статично по отношению к социальным процессам, знание о причинно-следственных связях генерируется исходя из гипотез диагностирующего педагога, не обеспечивая глубинного понимания источников проблем и нарушений. За скобками рассмотрения остается обширный информационный контекст, отражающий в социально-диахронных связях индивидуальную переработку процессов обучения и воспитания самим учащимся. Основным источником данной информации является биография человека, представленная в формате биографических рассказываний или текстов.

Собственно биографические исследования, также как и биографический метод, не является для педагогики чем-то абсолютно новым. Обращение к работам известных мыслителей и писателей прошлого – трактатам Блаженного Августина, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, романам Л.Н. Толстого, Н.Г. Гарина-Михайловского и другим – позволяет утверждать, что педагогика, наряду с историей, философией, литературой, является одной из первых наук, стоявших у истоков научного изучения биографий воспитанников.

В отечественной педагогике активное обращение к биографическому методу можно обнаружить в работах В.П. Вахтерова, К.Н. Вентцеля, С.И. Гессена, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко и других ученых начиная со второй половины XIX в. Вместе с тем интерес ученых к био-

графиям и автобиографиям как педагогическому средству, содержанию и цели в воспитании детей не получил необходимого обоснования и соответствующего дальнейшего развития [1].

Анализ отечественной научно-педагогической литературы последних десятилетий обнаруживает рост количества исследований, рассматривающих феномен биографичности в образовании. Авторы обращают внимание на широкие возможности использования воспитательного ресурса биографий выдающихся людей в педагогической работе с детьми и подростками, на необходимость учета биографии самих учащихся при организации педагогического процесса и т.д. [2; 3; 4; 5].

В целом, в современной отечественной педагогике можно констатировать определенный всплеск интереса к идеям, которые несет в себе биографический подход. В то же время в исследованиях по данному тематическому направлению практически отсутствуют упоминания и рассуждения авторов относительно диагностического ресурса биографий; относительно педагогических смыслов, открывающихся в процессе научно-обоснованной ее реконструкции.

Между тем, биографию возможно рассматривать как историю воспитания, обучения, а в широком смысле – как историю образования. В ней всегда присутствуют конкретные значимые для индивида ситуации обучения, из которых возможно проследить особенности процесса формирования личностной идентичности. Повествуя о своей жизни человек представляет ее как последовательность обретения опыта различного рода; он сообщает, как из процессов обучения развились базовые образцы деятельности, какой именно опыт и какие процессы в обучении стали определяющими в его жизни. В данном контексте правомерным и возможным является использование понятия биографического образования, как адекватно отражающего взаимосвязь и взаимообусловленность жизненного пути человека и образования.

Выполненный нами обширный анализ массива зарубежных источников по обозначенной проблеме позволил обнаружить определенные черты сходства в последовательности освоения ресурсного потенциала биографического подхода в отечественной и немецкой педагогике. Важно отметить, что в последней интенсивное развитие получил именно реконструктивно-диагностический аспект работы с биографиями.

Первые попытки психолого-педагогической адаптации биографического метода, использовавшегося главным образом в социологии, были предприняты в немецкоязычном научном пространстве в 20-е гг. XX в. Австрийские ученые Ш. Бюллер и З. Бернфельд начали применять его в исследованиях по педагогической психологии с целью изучения подросткового возраста и базовых психических процессов человека в целом. Благодаря активной научной деятельности З. Бернфельда в университетах Германии, опубликованию ряда работ Ш. Бюллер в немецких издательствах, их идеи стали известными и обсуждаемыми также в немецком сообществе ученых того времени.

Спустя почти полвека биографический подход получил в немецкой педагогике фундаментальную методологическую и эмпирическую проработку. В 70-е гг. XX столетия немецкими учеными было предпринято значительное количество аналитико-биографических исследований в области истории образования, социологии детства, школьной и социальной педагогики, андрагогики и других отраслевых областях педагогической науки. Интерес педагогов к научному изучению биографий генерировал адаптацию в образовательные контексты сложных социально-научных методов, техник сбора и интерпретации биографического материала. В настоящее время педагогическая наука ФРГ располагает обширным инструментарием, позволяющим осуществлять научно-обоснованную биографическую реконструкцию образовательных процессов и связанных с ними проблем – его образуют структурно-нарративное интервью Ф. Шютце, объективная герменевтика У. Овермана, структурный анализ биографических текстов В. Фишер и Г. Розенталь, документальный метод Р. Бонзака и другие. Их овладение педагогами определяется как значимый компонент профессионально-педагогической подготовки [6; 7].

В рамках данной статьи не предполагается раскрытие особенностей содержания и использования биографически ориентированных техник диагностирования проблем учащихся. Полагаем, что не менее ценным и востребованным сегодня является знание концептуального уровня, отвечающее задачам, имманентно присущим текущему этапу развития отечественной педагогической науки. Как отмечалось, в настоящее время познавательные усилия отечественных исследователей направлены на концептуальное осмысление базовой антропологической категории «биография человека», ее взаимосвязанности с процессами воспитания, обучения, образования.

Поэтому далее мы обратимся к работам выдающегося немецкого ученого, профессора педагогики В. Лоха, в которых представлена антропологическая интерпретация обучения и воспитания как органичных элементов биографии каждого человека [8; 9; 10; 11]. Являя собой теоретически выстроенное знание о сущности и нарушениях воспитания и обучения в разрезе биографического становления индивидов, концепция В. Лоха может рассматриваться как некая

нормативная основа для понимания единичных случаев, ориентирующая педагога на выбор соответствующих диагностических методов и техник (в данном контексте – биографических), способов интерпретационного анализа полученных данных.

Вместе с Д. Бааке, Ю. Хеннингсеном, Т. Шульце и другими известными учеными В. Лох стоял у истоков развития биографического подхода в немецкой педагогике. Он одним из первых эксплицировал образовательный потенциал биографических исследований, актуализировал необходимость освоения педагогикой биографических методов, используемых ранее преимущественно в социологии, этнометодологии, психологии. Отметим, что предлагаемый к рассмотрению раздел авторского научного наследия, занимающего достойное место среди работ других выдающихся представителей немецкой педагогики – Т. Балауффа, О.Ф. Больнова, Ф. Виннефельда, Т. Литта, Г. Ноля и других – до настоящего времени не был подвергнут рефлексивному анализу, так как в силу ряда причин оставался недоступным для российской педагогической аудитории.

Центральным в концепции В. Лоха является понятие «жизненный путь» («куррикулум vitae»). Согласно позиции ученого, последнее концентрирует внимание не на форме презентации феномена человеческой жизни, но на самом феномене жизни.

Жизненный путь имеет свою хронологию и циклическую структуру. В жизненном пути каждого человека в промежутке от рождения до смерти повторяется культурно опосредованный ряд типичных событий, этапов и остановок. В зависимости от цели, с которой он представлен, отдельные его аспекты могут быть выделены или опущены, изложены кратко или подробно, состоять из перечисления знаменательных жизненных дат или являть собой рассказывание историй, оформляемых как взаимосвязанные повествования жизни, которые далее возможно преобразовать в автобиографию или биографию.

Категория жизненного пути придает образованию временное измерение; обозначает время, которое имел индивид для образовывания себя. Множество социальных пространств разделяет процесс образования на необозримое количество воздействий, которые тем сложнее координировать, чем более комплексным является общество. Временной разрез жизненного пути позволяет выстроить данные воздействия – какими бы противоречивыми они не являлись, – как взаимосвязанные узловые точки процесса личностного формирования. Сказанное в равной степени относится к индивидуальной биографии конкретного индивида (воспитательный аспект) и к биографии типичного представителя определенного общества, эпохи, культуры (исторический и социальный аспекты).

Опираясь на данные антрополого-феноменологические допущения, В. Лох изучает различные автобиографические описания с целью обнаружения следов образования, которые проявлялись в течение жизни людей. Немецкий ученый указывает, что даже при наличии сведений, полученных от очевидцев происходящих биографических процессов, единственно достоверным знанием являются автобиографические рассказы самого человека, рассматриваемого в контексте собственных переживаний и действий по поводу осуществляемого в отношении него образования, являющегося безусловным его субъектом. Поэтому автобиографию во всем многообразии ее форм следует рассматривать как источник научно-педагогических знаний первого порядка.

В результате изучения автобиографий ученый представил собственное понимание образования, неразрывно связанного с жизненным путем: «Везде, где образование функционирует как последовательность продиктованных жизнью учебных задач, активирующих учебные способности индивида, начинает действовать специфическая социально-поведенческая модель: «обучение-учебные препятствия-помощь в обучении». Данная модель неизменно проецирует обучение собственными силами (то есть активность самого обучаемого – примечание автора); сообразно степени успешности человека в обучении формирует ту или иную компетентность» [12].

Важнейшим элементом концепции В. Лоха является обоснование целевой направленности образовательных действий на формирование особых способностей человека к жизнепрживанию. Их человек приобретает в течение всей жизни, данный процесс может быть представлен как логическое следование различных уровней.

Способности образуют базисную структурную взаимосвязь, опосредующую все индивидуальные версии и культурные модификации образовательного процесса. Ученый обозначает их как куррикулярные компетенции, представляющие инвариантный ряд способностей, а также мотивов к их применению, которые может развить каждый человек в случае, если его генетически унаследованный потенциал поведенческих диспозиций не нарушен. В. Лох подчеркивает, что свойство куррикулярности приобретают только те компетенции, которые значимы для прохождения жизненного пути. Таким образом, в перечень куррикулярных компетенций включены способности воспринимать, подражать, говорить, ходить, мыслить, вырабатывать правила, достигать успеха, представлять себя другим. Важнейшее место в данном ряду занимает техниче-

ская компетенция как способность читать, писать, считать, рисовать и т.д. Она делает возможным дальнейшее обучение человека, предопределяет достижение успеха в жизни.

Процесс освоения индивидом куррикулярных компетенций происходит в соответствующих куррикулярных ситуациях. К ним можно отнести семейные взаимоотношения, игры, конкуренцию и т.д. Куррикулярные ситуации в различных формах проявления наполняют жизненный путь каждого человека вне зависимости от того, какой культуре, эпохе или обществу он принадлежит. Данные ситуации проживаются человеком и в последующем оказывают влияние на жизненный путь, как блокирующие его прохождение или придающие силу.

В пространстве той или иной ситуации перед человеком встают специфические учебные задачи. В статических обществах освоение совокупности учебных задач происходит в детском и юношеском возрасте. В мобильных обществах, непрерывно продуцирующих новое знание, совокупность учебных задач постоянно пересматривается и расширяется, поэтому их освоение происходит на протяжении всей жизни человека.

Рассмотрение в единстве категорий «способность к обучению» и «учебная задача» позволили ученому соответствующим образом интерпретировать проблемы, возникающие в ходе выполнения учебных задач. Их автор определяет как учебные препятствия, возникающие в случае, если учебные задачи превышают способности индивида к обучению, либо если последние превосходят учебные задачи. Учебные препятствия провоцируют возникновение конфликтов в процессе жизнепроживания (в концепции В. Лохы – куррикулярных конфликтов), которые способны вызывать различные нарушения в личностном развитии. Куррикулярные конфликты, как правило, преобразуются в травматический опыт, о котором человек в автобиографическом повествовании вспоминает также часто, как об успехах обучения.

Учебные препятствия, согласно В. Лоху, представляют особый жизненный опыт. Их систематизация должна осуществляться на основе установления диалектической связи с вызвавшими их причинами. Например:

- ребенок с особенностями развития может отказываться учиться из-за физических или психических нарушений, осложняющих процесс обучения;
- ученик вопреки стараниям педагогов и родителей может избегать обучения, если его интеллектуальная сфера, способности к освоению недостаточно развиты;
- подросток отказывается учиться, если он не понимает смысла обучения, если его содержание лежит за пределами его потребностей, мотивов, интересов, если оно не приносит радости или удовольствия;
- пожилой человек не желает учиться, так как сама деятельность учения является для него скорее экстраординарной, он не имеет достаточно мужества для ее осуществления; испытываемый им определенный страх сопровождается недоверием и размышлениями.

Кроме того, обучение может отойти для человека на второй план, если он находится в трудной жизненной ситуации, преодолеть которую возможно путем осуществления конкретных практических действий. Экзистенциально сложные условия жизни – голод, насилие, болезнь и прочее – погружают человека в ситуацию, когда он не в состоянии чему-либо учиться.

Также в современном обществе можно выделить группы людей, исключающих для себя возможность продолжающегося обучения. Как правило, они существуют в ограниченных условиях – культурных или институциональных, которые не подразумевают обучение сверх того базового минимума, который освоен человеком первоначально.

Особый вид представляют препятствия к обучению, возникающие вследствие рассогласования содержания обучения традициям и нормам, характерным для представителей определенного социального класса или этнической группы. Так, ребенок сталкивается с учебными препятствиями во время занятий, если ценностные представления, способы поведения и общения, которые он наблюдает в образовательном учреждении, существенно отличаются от тех, которые закрепились в его семье.

В. Лох считает неправомерным исключение из проблемного поля общей педагогики феномена учебных препятствий. Перемещение его в деятельностное пространство специальной педагогики, психокоррекционной терапии и консультирования препятствует созданию педагогической типологии учебных препятствий, а также адекватной его педагогической проработке. Предлагая собственную типологию учебных препятствий, В. Лох выдвигает тезис о том, что необходимая индивиду помощь в обучении может и должна иметь не намертвляющий, а упреждающий характер.

Конфликт между способностью к обучению и предъявляемой учебной задачей, возникающий в конкретной куррикулярной ситуации, обуславливает необходимость такой помощи в обучении, которую применительно к возрастным периодам детства и юношества принято называть образованием. Представляя человеческий возраст как классифицирующий принцип обра-

зования в разрезе жизненного пути, ученый формулирует следующую гипотезу: чем моложе человек, тем более развиваемая им способность к обучению зависит от предоставленной ему помощи в обучении; чем старше человек, тем более необходимая ему помощь в образовательном процессе зависит от развившейся в нем способности к обучению. В каждом случае важнейшим критерием адекватности оказанной индивиду помощи в получении знаний являются сопровождающие его успехи.

Как мы видим, рассмотренные теоретические построения предоставляют педагогу концептуальное знание об источниках учебных проблем и возможных способах педагогической поддержки, обеспечивают понимание глубинных смыслов использования техник работы с биографическими материалами. Это позволяет характеризовать концепцию В. Лоха как антрополого-ориентированную теоретическую основу для анализа процессов воспитания, обучения, образования, способную удерживать актуальное биографическое развитие ребенка в пространстве между психологизированными индивидуальными характеристиками и социальными нормами и образцами жизнепроявления. Полагаем, что выделенные в статье важнейшие положения концепции послужат ориентиром для дальнейшего обстоятельного изучения работ данного автора, равно как и других немецких ученых, чьи работы сегодня составляют верифицированный теоретический фундамент для осуществления истинно педагогического изучения биографий воспитанников.

Ссылки:

1. Яковлева С.В. Биография как педагогический феномен // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. 2008. № 35 (76). Ч. 2. С. 286–289.
2. Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мещеркина Е.Ю., Нуркова В.В. Педагогическая антропология: феномен детства в воспоминаниях: учеб.-метод. пособие. М., 2001. 192 с.
3. Нуркова В.В. Образование как автобиографический факт // Индивидуально-ориентированная педагогика. М.; Томск, 1997. С. 58–68.
4. Природа ребенка в зеркале автобиографии: учеб. пособие по пед. антропологии / под ред. Б.М. Бим-Бада, О.Е. Кошелевой. М., 1998. 432 с.
5. Яковлева С.В. «Персонифицированный» вариант понимания смысла жизни и призвания как основа биографического выбора подростка // Всерос. фестиваль пед. идей «Открытый урок»: сетевой ресурс. 2008. URL: <http://festival.1september.ru/authors/208-576-741> (дата обращения: 30.11.2013).
6. Яценко И.А. Диагностический подход У. Овермана к реконструкции проблемного случая: теор.-методол. и метод. основ // Вестник Орловского гос. ун-та. 2012. № 5 (25). С. 157–160.
7. Яценко И.А. Нарративно-биографическая диагностика в деятельности социальных служб ФРГ // Вестник Красноярского гос. педагог. ун-та им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 188–194.
8. Loch W. Die allgemeine Paedagogik in paenomenologischer Hinsicht / ed. by W. Brinkmann, J. Petersen. 1998. S. 308–333.
9. Loch W. Lebenslauf und Erziehung. Neue pädagogische Bemühungen. Bd. 79. Essen, 1979. 187 s.
10. Loch W. Entwicklungstufen der Lernfaehigkeit im Lebenslauf / ed. by R. Broedel (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied; Krieffel, 1998. S. 91–109.
11. Loch W. Grundbegriffe einer biographischen Erziehungstheorie / ed. by H.-W. Leonhard (Hrsg.): Paedagogische Erkenntnis. Grundlagen paedagogischer Theoriebildung. Weinheim; Muenchen, 1995. S. 109–129.
12. Loch W. Lebenslauf und Erziehung ... S. 21.

References:

1. Yakovleva, SV 2008, 'Biography as a pedagogical phenomenon', *News RSPU. AI Herzen. Postgraduate notebook*, no. 35 (76), part 2, p. 286-289.
2. Bezrogov, VG, Kosheleva, OE, Meshcherkina, EJ & Nurkova, VV 2001, *Pedagogical anthropology: the phenomenon of childhood in his memoirs*, Moscow, p. 192.
3. Nurkova, VV 1997, 'Education as an autobiographical fact', *Individual-based pedagogy*, Moscow; Tomsk, pp. 58-68.
4. Bim-Bad, BM & Kosheleva, OE (eds.) 1998, *The child in the mirror Nature autobiography studies*, Moscow, p. 432.
5. Yakovleva, SV 2008, "'Personalized" version of understanding the meaning of life and vocation as a basis for biographical selection teenager', *Vseros. Festival ped. ideas "Open Lesson": network resource*, retrieved 30 November 2013, <<http://festival.1september.ru/authors/208-576-741>>.
6. Yatsenko, IA 2012, 'W. Overman diagnostic approach to the reconstruction problem cases: theor. methodology. method. basics', *Bulletin of the Oryol State. Univ.*, no. 5 (25), pp. 157-160.
7. Yatsenko, IA 2012, 'Biographical narrative diagnosis in social service activities Germany', *Bulletin of the Krasnoyarsk State. teacher. Zap them. VP Astafijeva*, no. 2 (20), pp. 188-194.
8. Loch, W 1998, *Die allgemeine Paedagogik in paenomenologischer Hinsicht*, pp. 308–333.
9. Loch, W 1979, *Lebenslauf und Erziehung. Neue pädagogische Bemühungen*. Bd. 79. Essen, p. 187.
10. Loch, W 1998, *Entwicklungstufen der Lernfaehigkeit im Lebenslauf* / ed. by R. Broedel (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung*. Neuwied; Krieffel, pp. 91–109.
11. Loch, W 1995, *Grundbegriffe einer biographischen Erziehungstheorie* / ed. by H.-W. Leonhard (Hrsg.): *Paedagogische Erkenntnis. Grundlagen paedagogischer Theoriebildung*. Weinheim; Muenchen, pp. 109–129.
12. Loch, W 1979, *Lebenslauf und Erziehung. Neue pädagogische Bemühungen*. Bd. 79. Essen, p. 21.