

УДК 37+572

Расчетина С.А.

СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ – ФОРМИРУЮЩАЯСЯ ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Ключевые слова: социально-педагогическая антропология, ситуация исключения, ситуация самоисключения, самореализация, самоактуализация, социально-педагогическая поддержка.

Антропология как научное направление имеет длительную историю развития. Основываясь на дельфийском тезисе «Познай самого себя», стремясь постичь предназначение человека в мире, мыслители разных эпох формировали антропологическое знание на основе религиозных откровений, основанных, в свою очередь, на непререкаемых авторитетах канонических текстов; «мышления в понятиях», стремления к получению максимально обобщенного объективного знания о человеке; «мышления в образах», потребности в чувственном освоении мира человека. Каждый этап развития науки о месте человека в мире характеризовался набором идей, определяющих исследовательский поиск. На каждом этапе вырабатывались собственные категории и понятия, проясняющие сущность взаимодействия человека и мира, предлагались соответствующие методы исследования и схемы объяснения, определялось соотношение субъекта и объекта исследования.

«Антропологический поворот» в науке, глубокое переосмысление философской проблематики современные ученые связывают с именем немецкого философа И. Канта. С точки зрения этого автора, антропология как особая область научного знания должна представлять собой, во-первых, «систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке», во-вторых, науку о том, «что он в качестве свободно действующего существа делает или может и должен сделать из себя сам» [1].

По мере движения к нашему времени антропология «дробилась», формируя веер разных направлений. Сегодня в ней представлены историческое, космическое, биологическое, социальное, культурологическое, психологическое, символическое и другие измерения

человека. В литературе охарактеризованы теологические, исторические, социологические, лингвистические, гендерные школы антропологии. Исследовательский поиск обращен к анализу истоков организационной, городской, прикладной антропологии. В этом смысле можно согласиться с мнением многих ученых о том, что антропология представляет собой систему автономных дисциплин, имеющих общий предмет, в качестве которого выступает человек.

Наряду с дифференциацией для формирующегося знания характерно стремление к целостному, системному восприятию этого понятия. На всех исторических этапах прослеживается желание обнаружить интегративные характеристики, обеспечивающие целостность человека. Можно сказать, что в бинарной оппозиции «сознание – бытие» внимание ученых-антропологов прошлого и настоящего времени сдвигается в область человеческого сознания и чувствования, определяющего вектор собственного развития, приковано к процессам проявления волеизъявления, самостоятельности, переживания и творения человеком (ребенком) своего жизненного мира. По мнению Т.А. Ромм, «различные философско-антропологические концепции человека сходятся в одном – в понимании человека как открытого существа, которое заново определяет себя среди других» [2].

По мере движения к XIX в. из исследуемой проблемы взаимодействия человека и мира стал выкристаллизовываться интерес к феномену детства как самостоятельному этапу жизненного пути, к антропологически обоснованным процессам воспитания и образования. В России социальная антропология в своих основных чертах сформировалась в середине XIX в.

Педагогическое антропологическое знание в России актуализировалось в двух направлениях, получивших обоснование в цитируемой выше работе И. Канта. С одной стороны, оно формировалось «на стыках между педагогикой и различными науками о человеке», знание о природе ребенка рассматривалось как «человековедческое» обоснование педагогики [3]. Это направление, связанное с именем К.Д. Ушинского, закрепило в науке мысль о том, в основе воспитания должно лежать целостное человекознание. С другой стороны, антропологическое знание формировалось в рамках теории свободного воспитания, которая укоренила в общественном сознании мысль о необходимости такого построения школы, которое позволяет ребенку свободно развиваться, искать себя, смысл своей жизни, идти в мир социальных отношений и готовиться к служению собственным путем.

В XX в. свой весомый вклад в теорию педагогической антропологии внес немецкий ученый О.Ф. Больнов. Автора привлекали значимые для педагогики экзистенциальные идеи незавершенности личности человека, ее «открытости» процессам самоактуализации, понимания отношения «я – ты», несущего в себе возможность помощи человеку в раскрытии его экзистенции. Препятствием на пути к осмыслению педагогики под углом зрения экзистенциальных идей выступил, по мнению автора, характерный для экзистенциализма пессимистический взгляд на мир и основная идея экзистенциализма – достижение подлинной экзистенции ценой одиночества. С точки зрения автора, богатейшее содержание экзистенциальных теорий может стать основанием для нового угла зрения на педагогические процессы в том случае, если будет снят чрезмерный налет

безверия и пессимизма и осуществлен поворот к уверенности и оптимизму – чувствам, столь необходимым для становления ребенка личностью и индивидуальностью. «Более оптимистичную» теорию экзистенциализма О.Ф. Больнов рассматривал как основание для разработки особой точки зрения на педагогику в целом и особого способа анализа индивидуальных воспитательных ситуаций. Не отрицая наличия постоянных форм жизненных и педагогических процессов, на которые ориентируется традиционная педагогика, автор акцентировал внимание на непостоянных формах человеческого (детского) существования. Поэтому, по его мнению, в решении проблем ребенка наибольшую роль играет не технологический элемент, разрабатываемый в традиционной педагогике, а создаваемая педагогом общая атмосфера безопасности, в которой представлено пространство свободы ребенка и доверия его к себе [4].

В настоящее время весомый вклад в педагогическую антропологию вносит активно развивающаяся социальная педагогика, в поле зрения которой находится социальная ситуация развития ребенка группы риска. Можно предположить, что на стыке педагогической антропологии и социальной педагогики возможно формирование особой области антропологического знания – социально-педагогической антропологии, нацеленной на анализ «особого случая» – социальных ситуаций развития ребенка, «выпадающих» в силу разных причин из необходимых для полноценного развития социальных и педагогических отношений, на разработку «непостоянных форм» поддерживающих практик для преобразования этих ситуаций.

Сегодня социальная сфера жизнедеятельности ребенка подвержена

глубоким трансформациям. Ее современное состояние характеризуют понятиями событийности, многомерности, проблемности. Проблемный способ человеческого существования, многократно усиленный ситуациями неопределенности, нарушает хрупкий механизм ценностных оснований жизнедеятельности ребенка. Обращаясь к проблеме «человек – мир», современные антропологи исследуют разные области взаимодействия, особо выделяя специфическую область отношений, требующих «преодоления человеком внешней необходимости данной социальной реальности» [5], связанных с потребностью упразднения разных видов социального отчуждения; разрабатывают гипотезу «перманентного протеста против несправедливых требований общества». «Множество феноменов мы можем объявить осмысленными, – пишет Р. Дарендорф, – если будем понимать процесс воспитания как процесс социализации индивида, но с антропологической, то есть с моральной точки зрения решающей для нас является возможность для индивида самоутверждаться против социальных требований» [6].

Опираясь на эти идеи, мы считали возможным в рабочем порядке заложить в основу социально-педагогической антропологии четыре группы понятий:

- во-первых, понятие социального исключения ребенка из значимых для развития социальных и педагогических процессов и производные от него понятия «ситуация исключения» и «ситуация самоисключения»;
- во-вторых, понятия самоутверждения в неблагоприятных условиях среды, самореализации и самоактуализации;

- в-третьих, понятия жизнестойкости – уязвимости как личностных характеристиках ребенка, отражающих деятельностное отношение к ситуации риска;
- в-четвертых, понятие социально-педагогической поддержки как особого вида социальной практики, необходимой для преодоления ребенком социальных, психологических и педагогических барьеров на пути позитивной самореализации и самоактуализации.

Социальным исключением в социологии обыкновенно называют нарушение позитивной социализации, приводящее к выталкиванию человека (ребенка) за пределы «нормального» общества. Первые работы этого направления стали связывать феномен социального исключения со спецификой развития социума, не способного создать равноценные условия жизнедеятельности для всех членов общества. В индивидуальном плане социальное исключение может отражать неспособность человека быстро реагировать на изменяющуюся среду, проявлять инициативу при наличии равенства условий для успешного продвижения. В настоящее время феномен социального исключения органично вписался в ткань теории и практики человекознания и является объектом исследования многих социально ориентированных наук. Применительно к заявленной проблематике социальное исключение рассматривается как процесс отторжения ребенка от форм жизнедеятельности, обеспечивающих его полноценное развитие. Это понятие используется для объяснения феномена «выпадения» ребенка из целенаправленных процессов воспитания и обучения и связанных с этим трудностей социализации.

Речь может идти о внешних по отношению к ребенку факторах исключе-

ния, связанных с низким социальным статусом родителей, с отсутствием в социальной среде структур, обеспечивающих процессы вхождения в полноценные культурные и социальные отношения, с некачественными характеристиками педагогических процессов. В этих условиях возрастает риск исключения ребенка из различных сфер социальной и культурной жизнедеятельности. Ситуация исключения может быть определена как риск, если некачественные характеристики педагогических процессов в той или иной мере снижают уровень познавательных и социальных интересов ребенка и имеют более отдаленные последствия, связанные с низким качеством социализации.

Речь может идти о внутреннем состоянии ребенка, неудовлетворенного отношениями в ближайшем социальном окружении, теми видами деятельности, которые не способствуют его успешности, о насыщенности ситуации ребенка негативными переживаниями, побуждающими его к отторжению от деятельности и отношений. В этих условиях усиливается внутренняя потребность исключения ребенком себя из различных сфер социальной и культурной жизнедеятельности, формирование протестного поведения, скрытый или открытый отказ от процесса воспитания и образования. Ситуация самоисключения определяется как риск, если некачественные характеристики педагогических процессов грозят потерей личностного смысла в них, отторжением от воспитательных и образовательных взаимодействий, активным или пассивным сопротивлением педагогическому влиянию взрослого.

Понятие «самореализация» отражает способ жизнедеятельности ребенка здесь и сейчас, формирующийся под влиянием внешних и внутренних обсто-

ятельств, либо способствующих, либо препятствующих процессам раскрытия внутреннего потенциала. Результаты самореализации ребенка обыкновенно выражаются в позитивных либо негативных поступках, в его глубоких либо поверхностных переживаниях, в академической успешности/неуспешности и т.д. Жизненная практика показывает нам множество примеров позитивной и негативной самореализации ребенка, представленной разного рода девиациями. Можно говорить о том, что процессы негативной самореализации «перекрывают» возможность раскрытия «самости» ребенка, препятствуют личностному росту.

Понятие «самоактуализация», как известно, связано с представлением о преодолении человеком внешней необходимости и раскрытии внутреннего потенциала личности. Его содержание отражено в рассуждениях психологов гуманистического направления. Человеческая природа, считают А. Маслоу и К. Роджерс, по сути своей позитивна, движется в направлении самоактуализации. Вместе с тем она «слаба, тонка и деликатна, поэтому с легкостью побеждается привычкой, культурным давлением и неправильным подходом к ней» [7]. Понятие «самоактуализация» применительно к ребенку можно рассматривать как творческие потенции ребенка, его духовные искания, способность выходить за пределы наличной ситуации, быть жизнестойким перед лицом проблемной ситуации. Обыкновенно эти потребности социально исключенного ребенка блокированы отношениями с окружающими, скрыты за напластованием негативных оценок, неодобрительных суждений, равнодушия или агрессии межличностного окружения.

В зарубежной и отечественной психологии проблема жизненных ситуа-

ций, нарушающих процессы социализации, исследуется в разных аспектах. Теории, базирующиеся на неклассической методологии, связывают проблему риска с экзистенциальными понятиями «жизнестойкости – уязвимости» ребенка перед лицом жизненных проблем. Жизнестойкость определяется широко, как система позитивных взглядов человека на себя, на мир и на отношения с миром, и более узко, как способность активно действовать в трудных жизненных ситуациях и успешно преодолевать стресс. Соответственно, уязвимость – противоположная характеристика, предполагающая неспособность воспринять стресс как побуждение к активности и источник собственного развития.

Современные отечественные и зарубежные авторы рассматривают жизнестойкость как установку на выживаемость, представленную пониманием своей ценности в глазах окружающих, как процесс превращения препятствий и стрессов на жизненном пути в источник роста и развития [8]; соотносят ее с понятием личностного потенциала, обеспечивающего адаптационные процессы [9]; связывают понятие жизнестойкости – уязвимости с понятием «стремление к смыслу» [10]. В. Франкл полагал, что стремление к смыслу обладает фундаментальной мотивационной силой, что отсутствие смысла в эмоциональном плане можно обозначить как «экзистенциальное крушение».

Каждая из перечисленных теорий может служить основанием для конкретизации понятия «ситуация риска» в социально-педагогическом плане. Ситуация самоисключения из значимых социальных и педагогических процессов может быть охарактеризована по-разному: как отказ от вовлеченности в решение проблем, возникающих

в педагогических процессах; как утрата личностного смысла в них; как нарушения в формировании личностного адаптационного потенциала, базирующиеся на негативной самооценке и неуверенности в поддержке при решении проблем со стороны значимых взрослых. Во всех этих случаях жизнестойкость либо уязвимость ребенка перед лицом жизненных проблем зависит от уровня сформированности базового ценностного отношения к себе как личности и индивидуальности и со стороны значимых взрослых, уверенности/неуверенности в поддержке близкого социального окружения при возникновении проблем. Степень риска самоисключения возрастает, если отсутствует понимание потребностей ребенка со стороны взрослого человека, утрачивается личностный смысл в отношениях с ним. В этих случаях возможно собственно реальное самоисключение из педагогических процессов, снижение их значимости для процессов социализации и социального развития личности.

Современная социальная ситуация, характеризующаяся наличием сложных социально-психологических проблем, драматизирующих жизнь ребенка, актуализировала потребность в расширении понятийного аппарата человекознания за счет включения в него особых понятий, которые в разных источниках получили названия «помощь», «поддержка», «посредничество», «сопровождение», «совладающее с жизненными трудностями поведение». В наше время эти феномены принимают все более независимое значение. В социально-педагогической антропологии поддержка может рассматриваться как процесс, содействующий движению ребенка от негативной самореализации к позитивной самоактуализации. Поддержка встраивается в

процесс взаимодействия с ребенком, выступает как доверительный контакт, обеспечивающий возможность «истолкования», «разъяснения» трудного случая, как первый шаг на пути преобразования ситуации исключения, как процесс варьирования методом, усиливающий внутреннюю потребность ребенка в преодолении себя, его желание выйти за пределы ситуации исключения, «стать собой» вопреки ситуации.

Сопровождение – процессуальная сторона поддержки, представленная комплексом технологий, адекватных личностным характеристикам и социальным проблемам ребенка [11]. Преобразование ситуаций исключения ребенка из педагогических процессов и предупреждение низких образовательных и воспитательных результатов могут быть осуществлены собственно педагогическими средствами (оказание помощи семье, повышение квалификации педагога-предметника, воспитателя, изменение методики обучения и воспитания, коррекция позиции педагога по отношению к ребенку и др.). Здесь речь идет в основном о сопровождении процесса воспитания и образования ребенка.

Преобразование ситуации самоисключения требует вмешательства социального педагога, нацеленного на коррекцию педагогических отношений и восстановление ценностных смыслов социальных и педагогических процессов. Здесь речь идет в основном о сопровождении ребенка как особом педагогическом процессе, ориентированном на минимизацию риска отторжения от семейной и школьной жизнедеятельности и актуализацию ценностных смыслов воспитания и образования.

Опираясь на представленные выше идеи, мы сочли возможным в рабочем плане выделить три вектора в ста-

новлении социально-педагогической антропологии.

Первый вектор – исторический. Социально-педагогическая антропология как область человекознания отвечает на вопрос: как в истории науки формировалось знание о ребенке, оказавшемся на «обочине жизни», о причинах социального исключения ребенка из значимых сфер жизнедеятельности, характерных для разных этапов исторического развития; о социальных патологиях детства (сиротство, нищенство, бродяжничество, преступность), задающих специфические направления личностной самореализации; о социальных и педагогических практиках, поддерживающих ребенка, нацеленных на его высвобождение из социальных и культурных пут, блокирующих развитие.

Второй вектор – теоретический: социально-педагогическая антропология может рассматриваться как область научного знания, нацеленная на анализ доминирующих форм исключения ребенка из значимых для его социального развития отношений на современном этапе общественного развития, на осмысление личностных способов самореализации – самоактуализации ребенка в условиях некачественной среды, препятствующей позитивному социальному развитию. Предметом научного анализа могут выступать, во-первых, ситуации социального исключения, индивидуальные биографии детей, погруженных в «свою среду» и черпающих из нее жизненные ориентиры, «делающих себя» в некачественных условиях социума, способных либо не способных самоутверждаться против социальных условий; во-вторых, поддерживающие процессы, нацеленные на преобразование ситуаций социального исключения, обеспечивающие восстановление

предписанных статусов, содействующие позитивной самоактуализации.

Третий вектор: прикладная социально-педагогическая антропология – направление практической деятельности, использующее научное знание о ребенке, находящемся в ситуации социального исключения, в целях: проведения экспертизы «соответствия социальных форм задачам и путям реализации человеческой природы» [12]; участия в разработке программ, основанных на антропологическом знании, нацеленных на изменение ситуации ребенка в такой мере, чтобы «сквозь самый сложный и противоречивый состав жизненной ситуации» он смог увидеть «горизонты возможностей», варианты поведения, направленные на реализацию этих возможностей [13]; участия в мониторинге педагогических процессов, обеспечивающих выход ребенка за пределы наличной ситуации, препятствующей позитивному социальному развитию. Речь идет о том, чтобы, как писал К.Д. Ушинский, узнать ребенка во всех отношениях, найти в самой природе человека средства воспитательного влияния.

Библиография

1. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000507/st000.shtml>.
2. Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука, 2007. С. 34.
3. Педагогическая антропология: учеб. пособие / авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998. С. 35–36.
4. Больнов О. Философия экзистенциализма. URL: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/bollnow.htm>.
5. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии. СПб.: Лань, 1997. С. 51.
6. Дарендорф Р. Тропы из утопии. М.: Праксис, 2002. С. 285.
7. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 18.
8. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. URL: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm>.

9. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. 2002. Вып. 1. С. 56–65.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 68.
11. Сорочинская Е.Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию психолого-педагогического сопровождения приемных и замещающих семей // Материалы окружной конференции по Южному федеральному округу. Ростов н/Д, 2010.
12. Шаронов В.В. Указ. соч. С. 62.
13. Шаронов В.В. Указ. соч. С. 52.
4. Bollnow, O. Philosophy of existentialism. URL: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/bollnow.htm>. (rus)
5. Sharonov, V.V., 1997. Basics of social anthropology. St. Petersburg: published by Lan: 51. (rus)
6. Dahrendorf, R., 2002. Paths from Utopia. Moscow: published by Praxis: 285. (rus)
7. Maslow, A., 2002. Toward a Psychology of Being. Moscow: published by Eksmo-Press: 18. (rus)
8. Aleksandrova, L.A. To the concept of viability in psychology. URL: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm>. (rus)
9. Leontiev, D.A., 2002. Personal in the personality: personal potential as basis for self-determination. Scientific notes of Faculty of General Psychology of Lomonosov Moscow State University, 1: 56–65. (rus)
10. Frankl, V., 1990. Man's Search for Meaning. Moscow: published by Progress: 68. (rus)
11. Sorochinskaya, E.N., 2010. Theoretical approaches to research of psychological and pedagogical support of foster and replacing families. In: Proceedings of Regional Conference of Southern Federal District. Rostov-on-Don. (rus)
12. Sharonov, V.V. Op. cit.: 62.
13. Sharonov, V.V. Op. cit.: 52.

Bibliography

1. Kant, I. Anthropology from pragmatic point of view. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000507/st000.shtml>. (rus)
2. Romm, T.A., 2007. Social education: evolution of theoretical images. Novosibirsk: published by Nauka: 34. (rus)
3. Bim-Bad, B.M. (Ed.), 1998. Pedagogical anthropology: manual for teachers. Moscow: published by Publishing house University of Russian Academy of Education: 35–36. (rus)