

## Педагогика

УДК 37.013(045)

*Г.Е. Соловьев*

### БИОГРАФИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ ВЕРНЕРА ЛОХА

Статья посвящена биографической теории воспитания, разработанной немецким педагогом В. Лохом в 70-е годы двадцатого столетия. Воспитание анализируется автором в контексте жизненного пути человека как основного антропологического понятия педагогики. Жизненный путь человека рассматривается как определенная схема образования. Воспитанием человека является оказание помощи, способствующее преодолению растущим поколением биографических ситуаций, заложенных в жизненном пути. В статье дано описание стадий биографического развития человека и необходимых компетентностей, позволяющих ему преодолевать жизненные и учебные ситуации. Главная роль воспитателя заключается в том, чтобы помогать воспитаннику в его стремлении к самоосуществлению и успешной самореализации в жизни. Важным условием воспитания является педагогическое понимание, которое позволяет воспринимать ребенка в контексте своего жизненного пути и задач развития, определенных жизненным возрастом. Педагог рассматривается как значимый Другой, оказывающий наиболее сильное влияние на воспитанника и становящийся символической фигурой в жизненном становлении человека.

*Ключевые слова:* антропологический подход, жизненный путь и воспитание, биографические компетенции, педагогическое понимание, педагог как значимый Другой.

DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-1-76-85

### Введение

В отечественной педагогической литературе уделяется большое внимание проблемам зарубежного образования. Ведутся систематические исследования процессов, происходящих в педагогической теории и истории Германии и ФРГ.

Вернер Лох (1928–2010) – известный немецкий педагог, оказавший существенное влияние на развитие немецкой педагогики второй половины двадцатого столетия. Он занимает достойное место среди работ выдающихся представителей немецкой педагогики – В. Дильтея, Г. Ноля, О.Ф. Больнова и других. До настоящего времени его теоретическое наследие не было подвергнуто теоретическому анализу, так как в силу ряда причин оставалось недоступным для российской педагогической аудитории.

В нашей стране педагогические идеи немецкого педагога в научной литературе представлены эпизодически. Количество работ отечественных исследователей, посвященных изучению наследия немецкого теоретика Вернера Лохы незначительно. В научной литературе нашли отражение лишь отдельные аспекты педагогической концепции В. Лохы: роль и место идей В. Лохы в становлении и развитии педагогической антропологии [1; 2], возможности концепта судьбы в рамках биографической теории воспитания [3]; концепция В. Лохы как некая нормативная основа для понимания единичных случаев, ориентирующая педагога на выбор соответствующих диагностических методов и техник способов интерпретационного анализа полученных данных [4].

Однако целостного представления о научном творчестве немецкого педагога на сегодняшний день нет. Вместе с тем такое уникальное направление, как биографическая теория воспитания в России еще не стала объектом систематического научного исследования. Целью статьи является преодоление этого недостатка и заключается в том, чтобы целостно представить идеи биографической теории воспитания немецкого педагога. М. Бук справедливо замечает, что, «если в педагогике идет речь о В. Лохе, то говорят в основном о понятии энкультурации, но забывают то, что он создал целостную теорию воспитания, в которой энкультурация занимает центральное место» [6. S. 16].

### Обсуждение

В научном творчестве В. Лохы можно выделить три основные теоретические доминанты, которые между собой тесно связаны: педагогическая антропология, биографическая педагогика, феноме-

нологическая педагогика. Во всех этих теоретических направлениях им был внесен существенный вклад. Однако стержневым направлением теоретической мысли известного педагога был антропологический подход, который красной нитью проходит через все его исследования.

Во второй половине двадцатого столетия он внес существенный вклад в развитие педагогической антропологии. Его ранние работы о поиске педагогического смысла антропологического способа рассмотрения и одновременно разработка антропологического измерения в педагогике тесно связаны с антропологическим пониманием педагогики его учителя О. Больнова.

В 60–70-е годы они активно включились в дискуссию по вопросам теоретического статуса педагогической антропологии и ее места в системе педагогического знания. В. Лох вместе со своим учителем являются представителями философско-антропологического подхода в педагогической антропологии, который рассматривает человека под углом зрения воспитания и образования.

В. Лох различает антропологическую педагогику и педагогическую антропологию, которые находятся во внутренней взаимосвязи. Однако данное разделение не получило продуктивного развития в дальнейшем. Антропологическая педагогика обращается от феноменов воспитания к сущности человека в целом и является поэтому «частью философской антропологии», ее отдельной сферой. Педагогическая антропология осмысливает обусловленность воспитания всеми возможными человеческими феноменами. Для педагогической антропологии центральным феноменом оказывается возможность человека к обучению и осуществляется исследование этого феномена на различных стадиях человеческой жизни и в ее различных ситуациях.

Педагогическая антропология позволяет ответить, по его мнению, на два вопроса: 1) в какой форме обнаруживает себя воспитание в отдельных феноменах человеческой жизни и 2) каким способом воспитание обусловлено различными человеческими феноменами. Человек рассматривается во всех своих измерениях с точки зрения воспитания. Воспитание является категорией человеческого бытия, без которой невозможно осмыслить существование человека [11. S. 169].

Специфическая функция воспитания заключается в том, чтобы оказывать учебную помощь в жизненном становлении человека. Ребенок как «animal educandum» нуждается в специфической учебной помощи, чтобы развивать свои способности и становиться самостоятельным. Итогом процесса воспитания является воспитанность как «хабитус», которая дает ему поддержку и силу во взаимодействии с различными факторами жизненного пути.

Уже в своей одной из первых фундаментальных работ, посвященных педагогической антропологии, он рассматривает потребность ребенка в воспитании как антропологическую предпосылку человеческого бытия и это измерение должно быть перенесено на всю человеческую жизнь. «Воспитательная обусловленность человека должна доказываться во всех жизненных возрастах, стадиях, фазах развития и случаях своей жизненной истории, а также в различных жизненных формах» [7. S. 92].

Центральное понятие в текстах В. Лоха энкультурация. Оно было определено американским антропологом М. Херковитцем, а в немецкую педагогику введено В. Лохом в 1968 году. В своей статье «Энкультурация как антропологическое основное понятие педагогики» он указывает на то, что человек с самого рождения находится в культуре. «Не имеется никакого бытия человека вне культуры. Человек от природы определен к тому, чтобы осуществить свою жизнь как культуру» [13. S.164]. Понятие энкультурации определяется как обучение культуре.

Понятие энкультурация описывает бессознательный учебный процесс, вращение индивида в существующую культуру. Она охватывает процессы вхождения человека в культуру и заключается в усвоении особенностей мышления, действий, моделей поведения, составляющих данную культуру. Процесс энкультурации начинается в детстве с усвоения навыков в еде, языке, поведении и продолжается в дальнейшем на протяжении всей жизни.

Чтобы развиваться человек должен присваивать, хранить, создавать культуру через постоянные учебные процессы. Присвоение человеком культуры В. Лох характеризует как учение. Учение осуществляется всегда на основе интеракции с другими людьми. Если появляются трудности при учении, которые определяются им как учебные затруднения, то человек нуждается в специфической форме интеракции со своим ближним. Эта помощь ближнего характеризуется как «учебная помощь» или воспитание. Воспитание как учебная помощь раскрывается на основе зависимости человеческого учения от культуры «как помощь в энкультурации». Она должна помочь людям вращаться в действительную культуру и становиться частью ее.

Энкulturация понимается также как социализация, так как каждое обучение культуре предполагает освоение социальных отношений, позиций, ролей и форм поведения. Очень часто эти понятия рассматриваются как близкие по значению. Однако социализация выступает лишь как аспект энкультурации; энкультурация не может пониматься только как простой процесс приспособления к существующим жизненным формам, скорее как «активирование этих форм к продуктивным жизненным достижениям» [13. S. 168]. Таким образом, подчеркивается, что процесс энкультурации осуществляется только благодаря активному взаимодействию с культурными образцами.

Воспитательная помощь в процессе энкультурации направлена на то, чтобы способствовать формированию компетенций индивида и его возможностей к обучению. Эта функция воспитания проявляется в том, чтобы «усиливать и пробуждать способность индивида к самопониманию, чтобы побуждать его к субъективно осмысленному, личностно удовлетворительному и общественно продуктивному самоосуществлению в своем жизненном пути» [13. S. 171].

Следует заметить, что педагогические идеи В. Лоха лежат в рамках традиции гуманитарной педагогики, в которой понятие культура было основополагающим. Отмечается, что понятие «энкультурация», которое было определяющим в культурной антропологии, вводится в научный оборот В. Лохом и становится базовым понятием в педагогике. Более того, теоретическое освоение данного понятия привело к изменению рамок определения предмета педагогики, ее структуры и введения новых педагогических категорий. Например, В. Крон предложил новую структуру педагогики как иерархию теорий, из которых высшей является энкультурация. Более того, понятию энкультурация в эпоху «культурной дифференциации и разнообразия» принадлежит преимущество в педагогической науке относительно понятия социализация. «Энкulturация» производно от слова «культурация» и более подходит для изучения феномена мультикультурности [18. S. 95].

Жизненный путь является центральным понятием в педагогике В. Лоха. В рамках антропологического подхода разрабатывались теоретические перспективы двусторонних отношений воспитания и жизненного пути, которые позднее он развил в концепт биографической теории воспитания. В. Лох отмечает, что каждый человек, который приходит в мир, имеет свой жизненный путь [14. S. 14]. Жизненный путь характеризуется единичностью и неповторимостью, т. е. всегда осуществляется в индивидуальной форме.

Антропологическая функция воспитания, по мнению В. Лоха, становится только тогда понятной, если рассматривать человека не только в горизонте своего жизненного мира, но и своего жизненного пути. Он исходит из общего положения о том, что жизненный путь и воспитание образуют специфическую связь, характеризующую человеческий вид и рассматривает воспитание в целостной связи течения жизни и одновременно жизненный путь человека в аспекте воспитания. В горизонте воспитания решается какое значение приобретает жизненный путь, а в горизонте жизненного пути решается какое значение получает воспитание [14. S. 14]. Тем самым подчеркивается двусторонняя связь воспитания и жизненного пути. Эта связь возникает в человеческом опыте отдельного человека по мере того, как он становится воспитанным и становится осознанной по мере того, как он рефлексивирует свой жизненный опыт.

Биографический подход, развиваемый автором, делает возможным идентифицировать, описывать, понимать феномены воспитания, встречающиеся в контексте жизненного пути. Во временном рассмотрении жизненного пути воспитательные влияния являются моментами процесса образования личности в своей смысловой связи, 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» [8. S. 243].

В. Лох различает три фактора, которые основополагающе детерминируют жизненный путь каждого человека: воспитание, социальное влияние и субъективная переработка воспитания [14. S. 83].

Жизненный путь является, с одной стороны, аспектом жизнедеятельности человека, а с другой стороны – частью общества. В жизненном пути репрезентирует себя общество в форме ожиданий, ролей, ценностей и норм. С каждым отрезком жизни человека связаны определенные общественные представления. Феномен воспитания отличается от других форм социального влияния. Отличительной чертой воспитания является то, что воспитуемый рассматривается как индивид, который хочет самоосуществиться, т. е. является субъектом воспитания. Поэтому воспитательное действие рассматривается как интеракция, а процесс воспитания как содействие индивиду в достижении каких-либо результатов в своем жизненном пути.

Воспитание и влияние социума являются определяющими для жизненного пути ребенка, но они не детерминируют его полностью. Воспитание должно рассматриваться не только как проявление общественных интересов, а также как проявление биографического развития человека. В. Лох отмечает значимость в воспитательном процессе субъективных факторов, таких как возраст, жизненный опыт, личностный интерес, способности и жизненные цели, страхи и надежды.

В. Лох исследовал посредством автобиографий жизненные пути, в которых обнаруживаются различные формы воспитания. Для В. Лоха история автобиографии является историей становления воспитанника. Основные усилия немецкого педагога были направлены на создание теории воспитания, которая базируется на категории жизненного пути, в рамках которой ребенка воспринимают как актуальный субъект воспитания. Он преследовал, прежде всего, цель – понимать индивидуальную жизнь как в конкретном жизненном пути, так и в непосредственном культурном и социальном окружении. Он отмечает, что педагогика (исторически и систематически) не может существовать без концепта ребенка.

Он подчеркивает особенную ценность автобиографических материалов, которые позволяют узнавать то, как воспитатель и, прежде всего, воспитанник рефлексировали воспитательную реальность и какой смысл они связывают с воспитанием. Поэтому воспитание следует воспринимать не только глазами воспитателя, а также глазами воспитуемого [15. S. 246]. Ребенок также рефлексировал то воспитание, которое выпало на его долю со стороны родителей и педагогов. Поэтому он говорит о разграничении теории воспитания с точки зрения воспитанника от теории воспитания с точки зрения воспитателя. Воспоминания детства становятся для педагога продуктивными, так как дают ему возможность ставить себя в положение ребенка. Здесь он выступает как представитель антипедагогике, т. е. занимает критическую позицию по отношению к существующей педагогике.

Жизненный путь может тогда стать процессом образования, если индивиду удастся развить свои врожденные способности. Это возможно только через социализацию и интеракцию, так как каждый человек учится от других людей и при этом рефлексировал изученное. Благодаря этому человек может усваивать знания, а также их субъективно перерабатывать и поэтому активно формировать свою жизнь.

Под понятием «субъективная переработка» понимается рефлексия воспитанником мотивов и стратегий своих воспитателей. Многие воспитанниками при этом принимается, но многое также отбрасывается. «Жизненным путем оказывается процесс образования, в которой индивид осуществляет субъективную переработку этих данностей в свое самопонимание как понимание своих возможностей и осуществляет свое самоосуществление как осуществление одной этой возможности» [14. S. 104].

Таким образом, в отличие от социологических подходов к жизненному пути, ориентированных на общественную систему регулирования, последовательность институтов, позиций, ролей, этот подход является следствием влияния какой-то «биографической ситуации». В зависимости от того, как растущий человек эти ситуации преодолевает, он приобретает необходимые компетентности.

Разъясняя вопрос об условиях и возможностях воспитания, он говорит о двойственности отношений условий учения и умений и формулирует следующий вопрос: что нужно уметь, чтобы воспитывать и что нужно уметь, чтобы быть воспитанным? [12. S. 327] Первая часть вопроса нацелена на классический вопрос о том, что такое хороший воспитатель, тогда как вторая часть характерна для подхода, ориентированного на развитие воспитанника.

В. Лох отмечает, что содержательный аспект биографического процесса образования зависит от отношений. Для осуществления личностного развития человека на различных этапах жизненного пути необходим определенный тип отношений. Для этих отношений характерно то, что взрослый в этих отношениях становится значимым Другим для взрослеющего человека.

Поэтому остается определить позицию воспитателя как значимого Другого, который каждого человека сопровождает в своем жизненном пути. Под значимым Другим понимаются личности, которые «мне в моем жизненном пути много дали или задержали, так что я вспоминаю о них с благодарностью или с укоризной» [10. S. 80].

В своих исследованиях В. Лох активно использовал феноменологический метод. Он констатировал, что феноменологическое описание является особенной формой описания, позволяющей сделать наглядной то, что невидимо – процессы сознания [16. S. 1196]. На основе феноменологического анализа он рассматривает феномены плохого и хорошего воспитателя, воспитателя и не-воспитателя. Хороший воспитатель, по мнению В. Лоха, ставит ребенку такие учебные задачи, которые пробуж-

дают его способности и желание совершать хорошие поступки. Плохой воспитатель оставляет воспитанников в ситуации несовершеннолетия и побуждает их к совершению нехороших действий. Основопологающим здесь является критерий содействия ребенку в его стремлении к саморазвитию и совершенствованию.

Выражение “не-воспитатель” обладает двойным смыслом. С одной стороны, не-воспитатель играет социальные роли, которые выполняются наряду с функцией воспитания, и при этом они вполне совместимы с ней, например, функции полицейского, администратора, врача, политика и т. д. С другой стороны - выражение “не-воспитатель” обозначает неприятие воспитателя, действия которого направлены на противоположное воспитанию. В этом значении “не-воспитателем” является тот, кто не обучает детей тому, что может послужить развитию собственных способностей и благополучию ближних. В противоположность ему воспитатели в констелляции значимых Других сопровождают каждого человека в своем жизненном пути [9. S. 39].

В. Лох формулирует пять критериев эффективного воспитателя, помогающего воспитаннику в его жизненном самоосуществлении.

– Воспитатель склонен воспринимать ребенка как способного к обучению.

– Воспитатель должен ставить учебные задачи перед воспитуемыми, принимая во внимание развитие их учебных способностей, зависящих от возраста и среды.

– Воспитатель должен знать возможные учебные трудности, с которыми воспитуемый встретится на своем жизненном пути.

– Воспитатель занят не только тем, чтобы формировать учебные способности через учебные задачи, а также устранять или усиливать учебные трудности через учебную помощь. В этой связи воспитатель ставит учебные задачи, но учитывая способности к учебе, он помогает в ходе обучения, для того, чтобы могли быть преодолены негативные трудности в учебе, а позитивные – усилены.

– Воспитатель осуществляет свою учебную помощь как вклад в реализацию стремления воспитанников к самостоятельности, и состоит в том, чтобы сделать возможным учебный успех воспитанника [12. S. 319- 322].

Воспитание всегда направлено на определенный жизненный возраст. В жизненном пути всегда находятся учебные задачи, которые человек должен преодолевать на определенных отрезках жизни. Он следует тезису о том, что определенным жизненным возрастам соответствуют определенные формы учения и развития умений. Так в истории педагогики Я. А. Коменский разделял жизненный путь в различные школы, Ж.-Ж. Руссо различал пять стадий детства, а И. Песталоцци различал три жизненных возраста на пути от примитивного к автономному человеку [14. S. 107-117].

Из взаимодействия между учебными способностями и учебными задачами у обучающегося возникают учебные затруднения, если учебные задачи предъявляют завышенные требования учебным способностям или учебные задачи превосходят учебные способности. Требования ситуации и способности ребенка не всегда между собой согласуются, что приводит к конфликту, и ребенок нуждается в учебной помощи. Эти жизненные конфликты могут быть длительными и могут причинять вред развитию личности.

Способность к учению, по мнению В. Лоха, тесно связана с понятием учебное затруднение. Он констатировал, что «в теории воспитания недостаточно видеть только понятие способность к обучению... что нужно его дополнить понятием препятствие, чтобы можно было определить понятие воспитание [14. S. 259]. Таким образом, воспитание понимается как совокупность правил учения, учебных затруднений и учебной помощи. Воспитание особенно актуально в ситуациях тогда, когда учебный процесс затруднен и становится тогда излишним, если преодолеваются учебные затруднения. Воспитанием является оказание помощи, способствующей преодолению растущим поколением биографических ситуаций, заложенных в жизненном пути.

Результат воспитания концентрируется в воспитанности, которая понимается как модус, в котором воспитание осуществляется в течение жизни. Критерием воспитанности является способность становиться независимым и самостоятельным. Воспитанность означает окончание процесса воспитания.

В педагогической концепции В. Лоха жизненный путь рассматривается с точки зрения «педагогического понимания» и определяется как центральное положение биографической теории воспитания.

Важнейшим аспектом хорошего воспитания является педагогическое понимание. Педагогическое понимание осуществляется с целью «познания того, что есть как описывающее и объясняющее понимание и с целью того, что должно быть, как конструктивное понимание, которое проектирует

законченную структуру будущего развития личности, что является задачей воспитания. Поэтому для педагога определяющим является педагогическое или биографическое понимание, так как воспитание всегда происходит в горизонте биографии ученика. Воспитатель должен лучше понимать воспитанника, чем он себя понимает, чтобы можно было его воспитывать. Это понимание простирается как на прошлое ребенка, так и на предсказание его будущего.

Педагогическое понимание заключается в том, чтобы познавать будущее воспитанников не только «в своей реальной действительности, а также в своих возможностях» [14. S. 49]. В. Лох опирается в своей концепции на категорию педагогического понимания, которая была разработана в герменевтике В. Дильтея и Г. Ноль. В традиции педагогического понимания как сочетания «реалистического и идеального видения» ребенка (Г. Ноль) он видит свой концепт педагогического понимания как вариант «биографического понимания» [14. S. 20].

Воспитатель должен понимать ребенка в контексте своего жизненного пути и задач развития, определенных жизненным возрастом. Чтобы понять ребенка в своей индивидуальной ситуации, он должен осознавать учебные трудности ребенка. Педагогическое понимание может использоваться для анализа жизненных путей людей из различных времен и пространств, культур и субкультур, политических систем и социальных слоев, социальных ситуаций, индивидуальных положений и судеб. Следует отметить, что эта постановка вопроса является также актуальной для практики как в педагогике, так и в других помогающих отношениях, так как нужно понять клиентов, чтобы суметь им помочь в жизненном самоосуществлении.

В. Лох вводит понятие «биографическая компетентность» и понимает под этим «инвариантный ряд способностей и связанных с этим мотивов, которые каждый человек может развить на основе своего общественного положения» [10. S. 78]. Биографическими являются только такие компетентности, которые являются важными для жизненного пути. Биографические компетентности находятся в связи с развитием личности и составляют ступени самоосуществления и развития человека в процессе жизни. Они содержат специфические способности к обучению, когда биографические ситуации, с которыми человек сталкивается в истории жизни, ставят ему специфические учебные задачи.

Посредством феноменологического анализа различных автобиографий Лох создает модель 22 стадий развития человеческих способностей к обучению. Они представляют собой «антропологически осмысленную последовательность» [6]. Стадии 1–11 раскрывают периоды детства и юности, а стадии 12–22 период взрослости и жизнь человека до самой смерти.

Рассмотрим более подробно стадии биографического развития человека и основные компетентности, которые носят биографический характер и помогают человеку в его жизненном самоосуществлении.

Благодаря *способности к присоединению* и взаимодействию с другими людьми и миром объектов происходит дифференциация сенсомоторной схемы поведения ребенка. Эта активность, которая проявляется в поведении ребенка, может стать в дальнейшем основой процесса коммуникации и обучения.

Помощь ребенку в развитии закладывает основание для формирования *сенсомоторной компетентности* как способности к различению человека и среды. Ребенок знакомится помимо своей матери с другими членами семьи. Это развивает его сенсорные способности, он начинает понимать свое окружение.

*Локомоторная компетентность* связана с освоением ребенком окружающего пространства и возникает, когда ребенок начинает учиться стоять и передвигаться. Обучение происходит в основном «на опыте».

После развития способности к восприятию и управления своим телом начинает формироваться *способность к подражанию*. Она формируется благодаря обучению на основе образцов, как одного из важных факторов аккультурации, а также благодаря укреплению эмоциональных связей между родителями и детьми.

*Сила воображения* развивается в игре на основе сотрудничества. Причем взрослый не является здесь образцом, а скорее проявляет себя как партнер по игре и как основная фигура, задающая игровое пространство и характер игрового материала.

*Способность к речи* также формируется в игровой деятельности, так как ребенок может использовать слова и предложения в различных игровых ситуациях. В. Лох говорит о символической ситуации, когда дети используют слова для обозначения различных вещей.

*Регулятивная компетентность* – способность не только в следовании, а также в образовании, согласовании и утверждении правил. Правила, которым ребенок учится следовать, формируются благодаря игре и общению. Он познает, что такое правило, что оно означает и что произойдет, если его нарушить.

*Способность к достижениям* – это вид компетентности, который способствует тому, чтобы повышать свои притязания и сравнивать свои возможности в различных видах деятельности, соизмерять с возможностями других и на основе такого критерия мотивировать себя через упражнения и состязания.

Ребенок учится думать благодаря переносу правил, которым он должен следовать в своем поведении, если хочет достичь успеха в новых ситуациях. *Мыслительная способность* формируется благодаря проблемным ситуациям, которые ставят перед человеком вопросы и побуждают его к их решению.

*Техническая компетентность* возникает как высшая ступень развития способностей, которая понимается как искусство учиться и создавать что-то новое. Она формируется в творческих ситуациях, в которых индивидууму необходимо использовать свои специфические возможности, чтобы что-то создать.

*Способность к самоизображению* базируется на основе любви к себе и рассматривается в противовес любви к ближнему, которая позволяет человеку не потеряться в социальных условиях, а найти себя. Развитие этой способности является трудной учебной задачей, так как прежний, жизненный опыт создает, как правило, эмоциональные препятствия (например, страх или стыд), которые только в определенных условиях могут быть и должны быть преодолены.

*Профессиональная компетентность* приобретается и усиливается на основе освоения технической компетентности. Обучение профессии происходит через развитие специфических профессиональных навыков и на основе приобретения профессионального опыта.

Под *ролевой компетентностью* понимается способность не только играть социальные роли, а также ответственно их принимать и быть соответственным тому многообразию ролей, которое представляет общество, без ущемления своих Я-идентичности и концепта «Я».

Ситуация, которая предполагает развитие *политической компетентности* – конфликт интересов, который возникает из противоречия между бессилием и силой, стремлением к господству и господством. Обучение политическому поведению осуществляется в рамках права, которое репрезентирует общество и в горизонте морали, которая обосновывает право.

*Экономическая компетентность* – способность к управлению хозяйством. Она имеет онтогенетические корни и связана с детским опытом управления хозяйством его родителей, через активное участие в повседневной семейной жизни, выполнение определенных семейных обязанностей и ролей.

С помощью политических и практических умений и в связи с автономной моралью становится человек способным к действию. Эту способность характеризует В. Лох как *практическую компетентность*. Практическая компетентность понимается как синтез указанных способностей. Биографические ситуации, имеющие отношение к развитию практической компетентности – «пограничные ситуации».

Под *компетентностью к мобильности* понимается единство желаний и возможностей, которым нужно располагать взрослым, чтобы преодолевать незнакомые ситуации. Мобилизирующая компетентность – способность к переработке ситуаций отчуждения, а также способность к продуктивному приспособлению в непривычных ситуациях, в которые попадают, если оказываются на чужбине.

*Способность к изменениям* заключаются в том, чтобы трансформировать свою «Я-идентичность» благодаря субъективной переработке нового, не разрушая ее этим новым. Способность к изменениям рассматривается как высший ранг учебных способностей, как способность перестраиваться и самоосуществляться.

*Способность к регенерации* рассматривается как комплексный феномен. В личностном аспекте она включает способность отдыхать, создавать и использовать пространство и время досуга, в социальном аспекте она состоит из способности к наблюдению и восприимчивости.

Человек должен в ситуации, когда он не становится более нужным (например, на пенсии) посредством осмысления помощи стремиться к *специфической ангажированности*, которая делает наполненной жизнь в старости.

Посредством актуализации биографической рефлексии у пожилого человека может развиваться *способность к передаче традиции*, которая понимается как возможность передавать познанное последующим поколениям.

В ситуации близости смерти взаимодействует человек с данной жизненной ситуацией. *С бытием спокойствия* заканчивается жизнь человека.

Он исходит из того, что в процессе общественной модернизации и распространяющего индивидуализирования жизненных путей возникает нужда и даже необходимость в том, чтобы способствовать поддержанию и развитию биографической компетентности человека для решения возможных жизненных задач. Он обращает внимание на задачи развития, кризисы роста, биографические ситуации и критические события и поэтому требует осуществления превенции, интервенции и помощи, чтобы помогать ориентировать и улучшать ситуации воспитанников. Теория воспитания может стать основой как для биографической диагностики, так и педагогического консультирования, направленного на оказание помощи всем субъектам образовательного процесса [17. S.354].

Биографическая теория воспитания В. Лоха тесно связана с концепцией кризисов развития Э. Эриксона и задач развития Д. Хавигурста. Она получила широкое распространение в области образования взрослых и может быть воспринята как модель непрерывного образования. Однако излишняя ориентация В. Лоха на теории онтогенетического структурализма (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, Э. Эриксон) не учитывает динамизм современной жизни и, соответственно, дальнейшие процессы индивидуализации жизненных путей людей. Сам автор отмечал, что жизненный путь является лишь схемой образования, что представленная схема ступеней развития учебных способностей как задач воспитания должна рассматриваться не более как модель, с помощью которой можно анализировать в проблемном ключе реальность и возможности воспитания.

## Заключение

В своих работах ему удалось поставить новые акценты, как в предмете, так и в методологии педагогики. Теоретическим фундаментом биографической теории воспитания является антропологический подход. В. Лох развивал теорию воспитания на основе педагогической антропологии, которая определяет человека как открытый вопрос (Г. Плеснер), т. к. человек постоянно подчинен принципу изменчивости. В теории воспитания описаны различные стадии жизненного пути и раскрыты особенности обучения и воспитания человека на различных этапах жизненного пути.

В. Лох стоял у истоков развития биографического подхода в немецкой педагогике и одним из первых эксплицировал образовательный потенциал биографических исследований, актуализировал необходимость освоения педагогикой биографических методов. Биографический подход способствует смене точки зрения с обучающего на обучаемого, от воспитателя к воспитуемому. В этом смысле биографическое исследование принимает относительно педагогики критическую функцию, представляет вид антипедагогики.

Различая жизненный путь, жизненную историю, судьбу, процесс образования, процессы развития, роста и учения с таким факторами как учебные способности, а также учебные затруднения, он показывает, какое основополагающее антропологическое значение должен иметь жизненный путь для теории воспитания.

В методологическом плане он способствовал развитию феноменологической педагогики [5]. В. Лох говорит о необходимости применения феноменологического метода в конкретном педагогическом исследовании. На основе феноменологического анализа ему удалось разработать новое содержание понятия обучение, а также феномен обучения и воспитания связать друг с другом. Обучение определяется не только на когнитивном уровне, а также связывается с привычками, обычаями и хабитусом человека и рассматривается «в модусе возможного».

Творческое наследие В. Лоха изучено недостаточно, не только в России, но и в Германии. Многие аспекты его научного творчества нуждаются в более тщательном исследовании и трансляции результатов в практическую плоскость. Концепция биографического учения и воспитания может в дальнейшем продуктивно изучаться в рамках общей, специальной, социальной педагогики, психологии развития, социологии образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Огурцов, А. П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы / А. П. Огурцов // Человек. – 2002. – № 2. – С. 71-87.
2. Соловьев, Г. Е. Педагогическая антропология: зарубежный опыт / Соловьев Г. Е. // Педагогическая антропология: Хрестоматия / научный редактор и автор вступит. статьи Г. Е. Соловьев. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2008. – С. 6-30.
3. Соловьев, Г. Е. Судьба человека как антропологическая проблема: очерки по педагогической антропологии / Соловьев. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2003. – 158 с.
4. Яценко, И. А. Диагностическое изучение биографий в современной отечественной и немецкой педагогике / И. А. Яценко // Теория и практика общественного развития. – 2014. – N2. – С. 208-211.
5. Brinkmann, W. Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute / W. Brinkmann // Brinkmann M., Rödel S., Buck M. (Hg). Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen, hrsg. – Wiesbaden : Springer VS. – 2017. – S. 17–46.
6. Buck, M. Werner Loch – ein später Nachruf / M. Buck // Mitteilungsblatt des Forderkreises Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. – 2013. – V. 23(2013)1. – S.16-32 // www.urn:nbn:de:0111-pedocs-159799
7. Loch, W. Anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft / W. Loch. – 1963. – 114 s.
8. Loch, W.: Curriculare Kompetenz und pädagogische Paradigmen. Zur anthropologischen Grundlegung einer biographischen Erziehungstheorie / W. Loch // Bildung und Erziehung – 1979. – 32.3. – S. 241-266.
9. Loch, W. Das Vaterbild im Lebenslauf. Möglichkeiten einer Rolle- Schwierigkeiten eines Seins / W. Loch // Dikow J. (Hg) Die Bedeutung biographischer Forschung für den Erzieher. Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik. H. 5. – Münster : Aschendorff, 1988. – S. 32-52.
10. Loch, W. Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie / W. Loch // Krüger H.-H., Marotzki W (Hg) Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2 überarbeitete und aktualisierte Auflage. – VS Verlag. – 2006. – S. 71-90.
11. Loch, W. Der pädagogische Sinn der anthropologischen Betrachtungsweise / W. Loch // Bildung und Erziehung. – 1965. – N 8. – S. 164-180.
12. Loch, W. Die allgemeine Pädagogik in der phänomenologischer Hinsicht / W. Loch // Brinkmann W., Petersen J. (Hg) Theorien und Modelle der allgemeine Pädagogik. – Augsburg : Auer, 1998. – S. 308-333.
13. Loch, W.: Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik / W. Loch // Bildung und Erziehung. – 1968. – N21. – S. 161-178.
14. Loch, W. Lebenslauf und Erziehung / W. Loch. – Essen : Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1979. – 287 s.
15. Loch, W. Konstellation der bedeutungsvollen Anderen im lebensgeschichtlichen Gespräch des Individuums. Über eine soziologische Bedingung pädagogischen Verstehens / W. Loch // Bildung und Erziehung. – 41.3. – 1988. – S. 245-257.
16. Loch, W. Pädagogik, phänomenologische / W. Loch // Lenzen D (Hg) Pädagogische Grundbegriffe. B. 2. – Reinbek: Rowohlt, – 2001. – S. 1196-1219.
17. Kraft, V. Probleme einer pädagogischen Theorie der Beratung / V. Kraft // Bildung und Erziehung. – 1993. – 46.3 – S. 345-358.
18. Papenkort, U. Akkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik / U. Papenkort // Bildung und Erziehung. – 2012. – 65.1. – S. 91-105.

Поступило в редакцию 21.02.2022

Соловьев Геннадий Егорович, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и педагогической психологии  
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»  
426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1  
E-mail: ge\_solowjew@mail.ru

**G.E. Soloviyev**

**WERNER LOH's BIOGRAPHICAL THEORY OF UPBRINGING**

DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-1-76-85

The article is devoted to the biographical theory of upbringing developed by the German educator W. Loh in the 70-s of the twentieth century. Upbringing is analyzed by the author in the context of a person's life experience as the main anthropological concept of pedagogy. A person's life experience is considered as a certain scheme of education. Human

upbringing is the assistance that helps the growing generation to overcome the biographical situations during the course of life. The article provides a description of the stages of a person's biographical development and the necessary competencies that allow him/her to overcome life and learning situations. The main role of an educator is to help a student in his or her idea of self-actualization and successful self-realization in life. An important condition of education is pedagogical conception that allows one to take a child in the context of his/her life experience and development tasks defined by the life age. An educator is seen as a significant Other that has the strongest influence on a student and becomes a symbolic figure in the long-life formation of a person.

*Keywords:* anthropological approach, life experience and upbringing, biographical competences, pedagogical comprehension, educator as a significant Other.

Received 21.02.2022

Soloviyev G.Ye., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Department of Pedagogic  
Udmurt State University  
Universitetskaya st., 1/6, Izhevsk, Russia, 426034  
E mail: ge\_solowjew@mail.ru