

0- 779813

На правах рукописи



Скуднова Татьяна Дмитриевна

**СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ
ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 09.00.11 – «Социальная философия»

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора философских наук

Ростов-на-Дону – 2009

Диссертационная работа выполнена в ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет»

Научный консультант: заслуженный деятель науки РФ,
доктор философских наук, профессор
Волков Юрий Григорьевич

Официальные оппоненты: доктор социологических наук, профессор
Константиновский Давид Львович;

доктор философских наук, профессор
Пигулевский Виктор Олегович;

доктор философских наук, профессор
Пшегусова Галина Султановна

Ведущая организация: Московский государственный
социально-гуманитарный институт

Защита состоится «16» декабря 2009 г. в 13⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета Д 212.208.01 по философским и социологическим наукам в ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» (344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 160, ИППК ЮФУ ауд. 34).

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет» (344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 148).

Автореферат разослан «15» ноября 2009 г.



Ученый секретарь
диссертационного совета

Маринюк

М.Б. Маринюк

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Человечество, стоящее на изломе двух типов цивилизационного развития, неизбежно стоит и перед выбором тех социально-культурных механизмов, которые способствуют полноценному включению самого человека в динамично изменяющиеся условия собственного существования. Этим и объясняется не уменьшающийся интерес социально-гуманитарной мысли к проблемам образования. Оформленное в своем нынешнем состоянии как воспроизводящая социализирующая деятельность, нацеленная на замещение в первую очередь производственного потенциала, образование утеряло социокультурный смысл, все больше превращаясь в придаток индустриального общества, нацеленный на достаточность частичного человека с утратой гуманистического идеала индивидуальной и коллективной идентичности.

Такое положение вещей в образовательной сфере общества лишь подтверждает известный тезис об антропологическом кризисе, который представители постмодернизма более жестко характеризуют как «смерть человека», что дает повод говорить о несостоятельности гуманистической философии, отстаивающей идеи целостного человека, разносторонне и гармонично развитой личности.

Действительно, достижения современной науки и, особенно, успехи социобиотехнологий, по-новому ставят проблему неизменности сущностной природы человека, затрагивая тем самым и человекомерность всех систем, призванных, в той или иной степени, воспроизводить его сущностные силы. Естественно, такая постановка проблемы лишь актуализирует потребность в переосмыслении мировоззренческих и методологических оснований педагогики как теории и социализирующей деятельности, способной к самоизменению в процессе осознания принципиально изменившихся условий и предмета собственной деятельности. Это по-новому ставит известный вопрос о соотношении социоцентрического, культуроцентрического и антропоцентрического начал в основаниях всей системы образования и образовательных отношений в обществе.

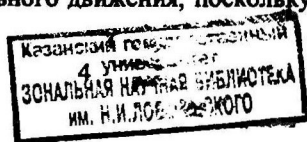
Отмечая нынешнее состояние образовательной сферы российского общества, многие исследователи обращают внимание на плюрализм образовательных концепций, вызывающих к жизни полипарадигмальность образовательной действительности. Являясь, на определенном этапе, залогом потенциала развития, такое состояние начинает выступать в качестве социального механизма торможения, расплывающегося

необходимую критическую массу инновационного потенциала и существенно сдерживающего столь необходимую динамику преобразований. Актуализируется потребность в определении содержательного модуса, способного гармонично разрешать нарастающие противоречия между потребностями перспективного развития общества и способностью их удовлетворения в образовательной сфере.

С этой точки зрения все более привлекательной в качестве основы для преобразования педагогической оснащенности образовательной деятельности становится современная антропологическая парадигма, преодолевающая недостатки социо- и культуроцентризма и синтезирующая достоинства этих подходов. Она вполне соответствует требованиям «Концепции модернизации российского образования до 2010г.», которая определила основной целью профессионального образования подготовку квалифицированных и конкурентоспособных работников, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Современная антропологическая парадигма способна обеспечить преодоление существующих разрывов во взаимодействии науки и образования, с одной стороны, и науки и культуры – с другой. Она позволяет сбалансировать их отношения на основе формирования гуманитарного мышления, преодолевающего ориентированность действующих систем обучения на освоение определенного объема знания и овладение технологиями и возвращающего образовательную практику к организации пространства развертывания духовно-нравственной сущности человека, способного к самоопределению и всесторонней самореализации.

Переопределение основы организации образовательной деятельности, в первую очередь, затрагивает сферу педагогической науки и подготовки педагогических кадров. Эта сфера должна и может стать не просто приоритетной, но и опережающей по степени инновационности и динамики преобразовательного движения, поскольку именно она яв-



ляется «пусковым механизмом» формирования принципиально новой профессионально-педагогической культуры. При этом необходимо отметить то особое значение, которое приобретает проблематика обеспечения качества подготовки специалистов в области социальных отношений.

Введение института социального педагога свидетельствует о том, что в обществе возникла острая необходимость в качественной подготовке специалистов в области социальной педагогики. За короткий период профессионализации социально-педагогической деятельности повысился интерес к проблемам не только развития теории и практики социального воспитания, но и к личности специалистов социальной сферы, готовности к профессиональной деятельности, профессионально-значимым качествам.

Между тем многочисленные исследования процесса профессиональной подготовки социальных педагогов посвящены в основном предметно-содержательным или технологическим аспектам образования. Пока нет работ, в которых, в данном ключе, анализируются актуальные проблемы философии образования в контексте антропологизации педагогического процесса, обеспечивающего условия для развития профессиональной личности социального педагога новой формации, акмеологически ориентированного в своем становлении специалиста, отвечающего современным требованиям общества.

Эффективное решение проблем современного педагогического образования невозможно без учета философских оснований, то есть онтологических, теоретико-познавательных, мировоззренческих предпосылок антропологического синтеза образовательной деятельности, способной раскрыть индивидуальные и социальные особенности, потребности, возможности и духовный потенциал субъектов образования. Все это существенно актуализирует потребность теоретического осмысления преобразовательного потенциала, в первую очередь, педагогической антропологии, интегрирующей и интерпретирующей антропологические знания из разных человековедческих наук и, прежде всего, из философской антропологии как наиболее общей науки о человеке.

Таким образом, социокультурные потребности развития общества, недостаточная степень разработанности методологии и концептуальных оснований социально-педагогического образования, и одновременно наличие определенных научных предпосылок в социальной философии, философской, педагогической антропологии, акмеологии и психопедагогике определяют актуальность обозначенной темы.

Степень научной разработанности темы. Многоуровневость и полифункциональность проблемы диссертационного исследования позволяет утверждать, что определение методологических оснований образования как способа формирования образа человеческого имеет достаточную протяженность ее генезиса и широкий диапазон подходов к ее теоретической рефлексии: от античной философии Платона и Аристотеля, киников и стоиков, через учения Аврелия Августина и Фомы Аквинского к философии Возрождения и Новому времени (Р. Декарт, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Дж. Локк, Ж. Ламетри, К. Гельвеций).

Философские проблемы образования в их антропоцентрическом дискурсе исследовали представители немецкой классической философии (Г. В. Ф. Гегель, И. Кант, К. Маркс, И. Фихте, Л. Фейербах). Здесь, по мнению многих исследователей, по сути, и сложились основания современной философской антропологии, давшие толчок становлению ее педагогической версии.

Российский вклад в процесс интеграции философских и педагогических знаний о человеке и создания антропологической концепции философии образования опирается на труды выдающихся отечественных философов и педагогов (К.Н.Вентцель, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, П.Ф.Каптерев, Н.И.Пирогов, В.В.Розанов, К.Д.Ушинский и др.)¹.

В современных условиях трансформации российского общества принципиально новое значение приобретает широкое понимание необходимости развития философской антропологии как целостного историко-философского знания о человеке (Ю.Г.Волков, Б.Т.Григорьян, П.С.Гуревич, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, М.К.Мамардашвили, Б.В.Марков, Н.Н.Моисеев, Л.Е.Моторина, С.А.Смирнов, М.Л.Хорьков и др.)².

Нынешний этап развития профессионального педагогического образования теснейшим образом связан с поиском новых философских оснований его содержания и способов организации образовательного

¹ *Вентцель К.Н.* Свободное воспитание. Сб. избр. трудов. М., 1993; *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию М., 1995; *Зеньковский В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993; *Каптерев П.* Педагогический процесс. Избранные педагогические сочинения. М., 1982; *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1998; *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. // Педагогика. 1990. №6 – №7; *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. / Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 т. М., 1990.

² *Волков Ю.Г.* Идентичность и гуманистическая идеология. Ростов н/Д, 2006; *Григорян Б.Г.* Философская антропология. М., 1982; *Гуревич П.С.* Философская антропология. М., 2001; *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М., 1991; *Каган М.С.* Философия культуры. СПб., 1996; *Мамардашвили М.К.* Проблема человека в философии. // О человеческом в человеке. М., 1991; *Марков Б.В.* Философская антропология. СПб. 2008; *Моисеев Н.Н.* Человек, среда, общество. М., 1982; *Моторина Л.Е.* Философская антропология. М., 2003; *Хорьков М.Л.* Генезис философской антропологии и социальный кризис. М. 1998.

процесса. В многочисленных трудах современных ученых активно обсуждаются проблемы философии образования, в том числе и в контексте философской и педагогической антропологии (Е.П.Белозерцев, Б.С. Гершунский, Э.Н.Гусинский, О.В.Долженко, А.С.Запесоцкий, Н.П. Пищулин, В.М.Розин, И. Савицкий, П.Г.Щедровицкий и др.)³.

Исследования многих ученых (О.С.Газман, В.П.Казначеева, Л.М.Лузина, А.И.Мищенко, Н.Д. Никандров, В.А. Разумный, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др.)⁴ свидетельствуют о многообразии гуманитарных подходов, методологическом и педагогическом плюрализме философских концепций, затрагивающих социологические, экзистенциальные, феноменологические, прагматические и герменевтические проблемы человека.

Процесс институционализации философской антропологии усилил интерес зарубежных и отечественных исследователей к разработке собственно антрополого-педагогических основ образования (О. Больнов, И. Дерболов, М. Лангевельд, Г. Рот и др.); (Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, В.И. Максакова, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, Л.К. Рахлевская, Г.Е. Соловьев и др.)⁵

³ Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. СПб., 2004; Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998; Гусинский Э.Н. Введение в философию образования. М., 2001; Долженко О.В. Очерки по философии образования. М., 1995; Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2002; Пищулин Н.П. Общество и образование: вчера, сегодня, завтра. М., 2004; Розин В.М. Философия образования: предмет, концепция, направления изучения // Альма матер. 1991. №1.; Савицкий И. О философии глобального образования // Философия образования для XXI века: Сб. статей. М., 1992; Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования М., 1994.

⁴ Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 6. М., 1996; Казначеева В.П. Стирин Е.А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения. Новосибирск, 1991; Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. Псков, 2000; Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000. Разумный В.А. Драматизм бытия или Обретение смысла. Философско-педагогические очерки. М., 2000; Сластенин В.А. Антропологический принцип педагогического образования / Индивидуальность в современном мире. Смоленск, 1995; Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. М., 1991.

⁵ Бим-Бад Б.М. Путь к спасению: Педагогическая антропология Канта сегодня. М., 1994; Больнов О.Ф. Антропологическая педагогика. Мюнхен, 1992; Дерболов И. Педагогическая антропология как теория индивидуального самоосуществления. Дрезден, 1980; Куликов В.Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск, 1988; Лангевельд М. Антропология и психология воспитателя. М., 1985; Максакова В.И. Педагогическая антропология. М., 2001; Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек, 2002, №1-2; Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004; Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика). Томск, 1997; Рот Г. Педагогическая антропология. Берлин, 1971; Соловьев Г.Е. Антропологическая подготовка педагога. Ижевск, 2000.

Существенно обогащает исследовательскую практику в проблемном поле трансформации образования и появление относительно новых направлений социально-гуманитарного знания, тесно смыкающихся по своим парадигмальным основаниям с антрополого-ориентированным анализом образовательной действительности.

Во-первых, если говорить о трансформации педагогического образования, то это ответная реакция на потребность современного общества в специалистах новой формации, способных решать проблемы в области социальных отношений. Отсюда институционализация социальной педагогики и профессионализация социально-педагогической деятельности, которые поставили задачи, решаемые, в частности, подготовкой социального педагога. Исследования в этой области социально-гуманитарного знания представлены работами В.Г. Бочаровой, И.Г. Зимней, А.В. Мудрика, Г.Н. Филонова, Е.И. Холостовой, Т.Ф. Яркиной и др.⁶

Во-вторых, речь идет о значительном потенциале акмеологии, в центре внимания которой целостный человек в его движении к вершинам творческой зрелости (Л.И. Анищева, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н. В. Кузьмина, И. Н. Семенов и др.)⁷.

В рамках постнеклассической науки, с учетом тенденций ее развития, предполагается возможность интеграции методологических подходов и парадигм в исследовании проблем образования (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, В.Г. Буданов, Г.Б. Корнетов, Г.М. Моргунов, В.С. Степин и др.)⁸.

⁶ Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: лично-ориентированный подход М., 1999; Зимняя И.А. Профессиональные роли и функции социального работника. Общие проблемы подготовки специалиста./ Российский журнал социальной работы. 1995. №1; Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 2002; Филонов Г.Н. Теоретико-методологические основы социальной педагогики. М., 1998; Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. М., 1993; Яркина Т.Ф. Гуманизм как теоретико-методологическая основа социальной педагогики. М., 1997.

⁷ Анищева Л.И. Акмеологическая концепция аттестации педагогических кадров. Воронеж. 2005; Деркач А.А. Акмеология. Личностное и профессиональное развитие человека. Соч в 5 т. М., 1999-2001; Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001; Семенов И.Н. Акмеология – новое направление комплексных исследований в современном человекознании// Общественные науки современности. 1998. №3

⁸ Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования. М., 1994; Богуславский М.В. XX век российского образования. – М., 2000; Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2007; Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса./ Педагогика 1999, №3; Моргунов Г.М. Социосинергетика и образование. – М., 2005; Степин В.С. Философская антропология и философия науки М., 1992; Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000.

С точки зрения поставленной в работе проблемы, особое значение приобретают близкие по смыслу и исследовательским подходам диссертационные работы российских ученых, содержательно пополняющих социально-гуманитарное знание в последние годы. Так, в работе И.Н. Степановой предпринята попытка на основе анализа философско-антропологических парадигм выявления сущности человека дать классификацию педагогических парадигм, выступающих в качестве стратегии образования, поскольку существует структурная аналогия между каждой философско-антропологической и соответствующей ей педагогической парадигмами, в силу чего первые и выступают методологическими основаниями для вторых⁹.

Понятие образовательной парадигмы и их генезис в истории мировой философской мысли находятся в центре внимания другой диссертационной работы, автор которой И. Б. Романенко не только дает оригинальную трактовку определения образовательной парадигмы, но и уделяет внимание специфике становления образовательной парадигмы информационного общества¹⁰.

Д.И. Кузнецов рассматривает антропологический аспект проблемы преодоления кризиса «...русского образования вообще и технического образования в особенности...», «...поскольку сама сущность образования состоит в обретении индивидом многомерной личностной идентичности»¹¹. Автор видит социально-антропологическую перспективу исследования в том, что она «...закономерно пересекается с фундаментальной для современности проблемой *техники* и придает особую социально-философскую значимость вопросу о гуманитарной компоненте технического знания и образования»¹².

Что касается проблем, связанных со становлением социального воспитания, то привлекает внимание работа Л. К. Синцовой, в которой дан социально-философский анализ этого процесса, позволяющий выявить его сущность и природу, охарактеризовать формы и технологии целенаправленного воздействия социума на формирование социально-значимых качеств различных социальных субъектов, и теоретически

⁹ Степанова И.Н. Философско-антропологические парадигмы и их роль в развитии образования. Автореф... доктора философ. наук. Омск. 2006.

¹⁰ Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореф... доктора философ. наук. Санкт-Петербург. 2003

¹¹ Кузнецов Д.И. Антропология и гуманистические идеалы технического образования. Автореф. доктора философ. наук. СПб., 2006.

¹² Там же. С.5.

сконструировать модель социального воспитания в условиях трансформирующегося российского социума¹³.

Однако, несмотря на попытки полипарадигмальной систематики историко-педагогических и социально-гуманитарных знаний, парадигмальная систематизация и интеграция различных подходов на философско-антропологической основе в профессиональном педагогическом образовании еще не разрабатывалась. Целостное осмысление проблемы образования акмеологически ориентированных специалистов в контексте интегрированного философско-педагогического учения в отечественной социально-гуманитарной науке еще не осуществлялось.

С этой точки зрения совершенно очевидно, что требуется более глубокое изучение и анализ возможности использования потенциала философско-антропологического подхода при проектировании концептуальной антрополого-акмеологической модели образования, ориентированной на удовлетворение интересов общества, государства и субъектов образования.

Следует отметить, что исследования когнитивных и методологических оснований трансформации педагогического образования в настоящее время не привели к системным обобщениям как содержательного, так и концептуального характера. Практически неисследованной является антропологическая компонента трансформационных процессов. Перспективным видится подход к данной проблеме с учетом синтеза проблем философской, педагогической антропологии, социальной философии, акмеологии и культурологии, что и представлено в данном диссертационном исследовании.

Проблема исследования состоит в поиске путей разрешения противоречий трансформации социально-педагогического образования на основе усиления антропологической составляющей модернизационных процессов. Решение этой проблемы и составляет цель исследования – разработать и обосновать социально-философские основания антропологизации профессионального педагогического образования в процессе его современной модернизации.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих исследовательских задач:

- выявить специфику парадигмальной трансформации образования как глобальной проблемы современного мира;
- определить особенности трансформации педагогического образования как социокультурного феномена;

¹³ *Синцова Л.К.* Социально-философский анализ социального воспитания: теоретико-методологический аспект. Автореф. доктора философ. наук. Барнаул. 2007.

- показать основные методологические подходы к исследованию процессов трансформации педагогического образования;
- обозначить основные философско-педагогические идеи в истории зарубежной науки;
- выявить специфику становления антропологического подхода в процессе развития российской педагогической действительности;
- выделить этап становления философской антропологии как самостоятельной сферы знания и нового основания антропологизации педагогики;
- определить теоретические основания антропологизации российского педагогического образования;
- выявить антрополого-акмеологический преобразовательный потенциал профессионального педагогического образования в современной России;
- обосновать контуры (культурные границы) образовательного пространства деятельностного становления антрополого-ориентированной профессионально-педагогической культуры;
- сформулировать концепцию целостного человекоцентрированного подхода к профессиональному образованию социальных педагогов;
- разработать теоретическую модель индивидуализации профессионального образования социальных педагогов с акмеологической направленностью профессионально-личностной позиции;
- обосновать принципы системного проектирования педагогических условий и способов реализации философско-антропологического подхода в практике профессионального образования акмеологически ориентированных социальных педагогов.

Объектом исследования выступает профессиональное педагогическое образование как целостное явление в процессе парадигмального перехода.

Предмет исследования – социально-философские основания трансформации профессионального педагогического образования и антропологизация процесса подготовки акмеологически ориентированных социальных педагогов.

Гипотеза диссертационного исследования состоит в следующем: в условиях специфического перехода к иному типу цивилизационного развития, когда образовательное пространство характеризуется полипарадигмальностью, особое место в системе образования может и должна занимать система профессионального педагогического образования. Специфика этой системы заключается в том, что, формируя профессионально-педагогическую культуру, она, тем самым, во многом де-

терминирует трансформационные процессы в образовании в целом, являясь либо социальным механизмом торможения преобразований, либо динамизируя их, опережающим образом осваивая новую парадигму образования и обеспечивая освоение новой профессионально-педагогической культуры.

Эффективность процесса трансформации современного профессионально-педагогического образования как потенциала динамичного парадигмального перехода всей системы образования на новые социально-философские основания может быть существенно повышена, если:

- разработаны теоретико-методологические основы, базовые идеи и принципы модернизации современного профессионального педагогического образования в контексте социальной философии;
- осуществлена социально-философская концептуализация целостности содержания системы профессионального педагогического образования;
- создан философско-педагогический концепт антропологизации процесса модернизации системы педагогического образования;
- сконструирована и осваивается в образовательной реальности научно-обоснованная концептуальная модель антрополого-гуманистической профессионально-педагогической культуры, определены ее структурные составляющие, параметры, функции.

Теоретико-методологическая база исследования. Диссертационное исследование осуществлено в рамках неоклассической метапарадигмы. Методологической основой исследования являются концептуальные положения: о целостности, взаимосвязи и взаимообусловленности всех элементов человеческой культуры, человеку как субъективной реальности, его социальной и антропологической сущности, противоречивости, многомерности и неопределенности, феномене образования как части культуры, со-бытия субъектов образования. Проблема социально-философского обоснования процесса трансформации образования настолько сложна и многогранна, что она требует интеграции имеющихся научных подходов, дополняющих и конкретизирующих друг друга, полипарадигмального рассмотрения на основе последних достижений в области философии образования, философской и психолого-педагогической антропологии, социальной философии, педагогической акмеологии, аксиологии и деонтологии.

Методологической основой исследования выступает совокупность системно-целостного, культурологического, личностно-деятельност-

ного, акмеологического, синергетического, философско-антропологического подходов.

Системно-целостный (холистический) подход обеспечивает объективное познание сложноорганизованных систем с позиций разных наук, определяет взаимосвязь, взаимозависимость и взаимодополняемость их компонентов, позволяет представить процесс развития человека как социально-антропологической целостности в контексте влияния всех факторов, отражающих множество составляющих их элементов.

Культурологический подход признает в качестве специфической сферы существования и источника развития человека культуру, а образование рассматривает как важнейший ее компонент, процесс присвоения культурного опыта в значениях и смыслах, обеспечивающий становление развивающейся личности как носителя и творца культуры.

Личностно-деятельностный подход в качестве основного критерия, цели и результата образования выдвигает развитие личности как субъекта образования.

Акмеологический подход нацелен на решение проблем, связанных с развитием профессионализма в педагогической деятельности, достижения вершин мастерства – профессиональной зрелости, своеобразного оптимума профессионально-личностного развития.

Синергетический подход дает новую концептуальную и методологическую базу для дальнейшего развития современного образования, способствует актуализации и распространению ценностных гуманистических ориентиров, задает новый вектор отношений человека с природой, обществом, культурой и самим собой, их интегральную целостность, позволяет расширить знания в области истории и философии науки, философской антропологии, создает методологическую основу для обеспечения синтеза человековедческих дисциплин, лежащих в основе современного педагогического образования.

Все перечисленные подходы освещаются в едином комплексе в рамках общей методологии и в определенной логической последовательности, соответствующей поставленным научным задачам. Но в качестве интегрального методологического ориентира выступает философско-антропологический подход, адекватный задаче дать социально-философское обоснование проблемы антропологизации педагогического образования.

Теоретическую базу исследования составили также основные положения философской и педагогической антропологии, педагогической акмеологии, аксиологии, теории диалога культур, теории деятельности

и социосинергетики, философии холизма: теоретические разработки и концепции философской антропологии (М. Шелер, М. Хайдеггер, О.Большов, Г. Плеснер, В. Дильтей, В. Франкл, Ю.Г. Волков, Б.Г. Григорян, Б.В. Марков, В.С. Степин, С.Е. Ячин), теории духовной культуры (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов, К.Д. Ушинский, Г.Н. Волков, Н.Д.Никандров и др.), смысла профессиональной жизнедеятельности (Е.В.Бондаревская, А.Ф.Лосев, М.С.Каган, М.К.Мамардашвили), саморазвития педагога (В.П. Зинченко, Н.Р. Битянова, А.К. Маркова, Е.Н. Шиянов), педагогической акмеологии (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), теории холизма (Т.А.Флоренская, Т.Ф.Яркина), педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, В.В. Слободчиков, Е.И. Исаев, Е.Н. Шиянов).

Научная новизна диссертации получила конкретное воплощение в следующих результатах:

- выявлены специфические черты парадигмальной трансформации образования, обусловленные сменой типа цивилизационного развития, при котором нарождающееся «общество знания» принципиально меняет характер образования от дискретного к непрерывному; от воспроизводящего к производящему знанию;
- определены особенности трансформации педагогического образования как социокультурного феномена, позволяющие преодолеть разрыв между рациональностью обучения и гуманитарностью образования;
- показаны основные методологические подходы к исследованию процессов трансформации педагогического образования, опирающиеся на различное понимание образования (от трансляции основ наук, до пространства развертывания сущностных сил человека);
- обозначены истоки появления и формы выражения основных философско-педагогических идей в процессе становления и развития социально-гуманитарного знания;
- выявлена специфика становления антропологического подхода в процессе развития российской педагогической действительности, опирающаяся на своеобразие русской философии;
- выделен хронологически и содержательно этап становления философской антропологии как самостоятельной сферы знания, тесно связанный с появлением педагогической антропологии;
- определены антрополого-гуманистические направления в российском педагогическом образовании, по-разному трактующие способ взаимодействия педагогики как социализирующей деятельности и антропологии как человековедческого ядра;

- выявлен антрополого-акмеологический преобразовательный потенциал профессионального педагогического образования в современной России;
- обоснованы контуры (культурные границы) образовательного пространства деятельностного становления антрополого-гуманистической профессионально-педагогической культуры;
- сформулирована концепция целостного человекоцентрированного подхода к профессиональному образованию социальных педагогов, построенная на интерпретации холистического принципа;
- разработана теоретическая модель индивидуализации профессионального образования социальных педагогов в сочетании с акмеологической направленностью профессионально-личностной позиции;
- обоснованы принципы системного проектирования педагогических условий и способов реализации философско-антропологического подхода в практике профессионального образования акмеологически ориентированных социальных педагогов.

Научная новизна исследования конкретизирована в следующих положениях, выносимых на защиту:

1. Глобальная тенденция содержательного изменения состояния образовательной сферы, вызванная общецивилизационным переходом к постиндустриальному типу развития, нашедшая свое специфическое выражение в условиях преодоления системного кризиса российского общества, способствовала утверждению такой характерной черты трансформации систем образования, как растущий плюрализм образовательных концепций, вызывающих к жизни полипарадигмальность образовательной действительности. Выступая, на определенном этапе, в качестве потенциала развития, в частности и российской системы образования, такое состояние в настоящее время начинает приобретать характер социального механизма торможения, существенно сдерживающего столь необходимую динамику преобразований. Все это актуализирует потребность в определении содержательного модуса, способного гармонично разрешать нарастающие противоречия между потребностями перспективного развития общества и способностью их удовлетворения в образовательной сфере.
2. Особое место педагогического образования в системе профессионального образования, во-первых, предопределено его гуманитарным характером, по предмету своей деятельности, что естественным образом сближает основания его трансформации с философией гуманизма. Во-вторых, специфика педагогического образования,

призванного обеспечивать уровень профессионально-педагогической культуры достаточный для удовлетворения перспективных образовательных потребностей развития общества, заключается в ее роли в процессах трансформации всей системы образования. Сфера педагогической науки и подготовки педагогических кадров должна и может стать не просто приоритетной, но и опережающей по степени инновационности и динамики преобразовательного движения, поскольку именно она является «пусковым механизмом» формирования принципиально новой профессионально-педагогической культуры.

3. Эффективное решение проблем современного педагогического образования невозможно без учета трансформации философских оснований, то есть онтологических, теоретико-познавательных, мировоззренческих предпосылок антропологического синтеза образовательной деятельности, способной раскрыть индивидуальные и социальные особенности, потребности, возможности и духовный потенциал субъектов образования. В условиях растущего многообразия социально-педагогических практик и образовательных парадигм оформляется потребность в нахождении интегрального подхода как методологического основания теоретической рефлексии процессов трансформации образования. В качестве оснований интеграции могут выступить основные принципы психолого-педагогической антропологии, интегрирующей и интерпретирующей антропологические знания из разных человековедческих наук и, прежде всего, из философской антропологии как наиболее общей науки о человеке.
4. Истоками появления основных антрополого-педагогических идей в процессе становления и развития социально-гуманитарного знания можно считать постановку наиболее значимой для античных философов проблемы о природе и сущности человека. При этом собственную сущность человека они соотносили с сущностью космоса – человек как «микрокосм». Исходя из понимания того, что динамизм природы человека проявляется в незавершенности, требующей завершения, а сущность выступает меркой его земного бытия, делается, характерное для этого мировоззрения, предположение о том, что философия и воспитание имеют одно и то же предназначение – способствовать формированию человека, умеющего не только отличить истину от заблуждения, но и способного совершенствовать себя.
5. В культурных рамках отечественной философской традиции, на начальных этапах формирования антропологического подхода, развивается положение о том, что одним из важнейших проявлений че-

ловека выступает сфера образования, при этом выделяется онтологический аспект, способствующий трактовке образования не только как сферы обретения знания, но и как категории бытия. При этом сохраняется и важнейшее предназначение философии по отношению к педагогике – выдвижение образовательных идеалов, направляющих процессы формирования человека. Сами же идеалы в русской педагогической традиции, синтезируют рационально-теоретический и духовно-практический аспекты, обеспечивая стремление к целостности создаваемого человеческого образа.

6. Становление и процесс институционализации философской антропологии как особой сферы научного знания создал предпосылки к выделению педагогической антропологии, взявшей на себя многие функции философского дискурса в осмыслении меняющейся образовательной реальности. Это способствовало оформлению места и роли педагогической антропологии в качестве методологического основания теоретической рефлексии и инновационно-деятельностного потенциала трансформационных процессов систем образования в формирующейся реальности «общества знания».
7. Тенденция антропологизации в условиях плюрализма образовательных парадигм и возрастания разнообразия педагогических реалий актуализировала обращение педагогической теории к осмыслению и организации форм образовательного движения, способствующих наиболее полному воплощению идеи целостности человека, свободно реализующего свои сущностные силы. В инновационной практике образования оформился и находит все более широкое распространение пространственно-временной способ организации педагогических условий становления и развития человека – образовательное пространство, воспроизводящее логику культуры. Это, в свою очередь, актуализировало потребность в выращивании принципиально новой профессионально-педагогической культуры.
8. Для профессионального педагогического образования, а особенно для подготовки специалистов социальной сферы антропологические идеи как философские основания содержания образования и принципов организации образовательного процесса имеют принципиальное значение. Образование – это, прежде всего развитие и саморазвитие, «самостроительство личности» (Э. Ильенков). Социально-педагогическая деятельность – это деятельность по освобождению, развитию внутреннего потенциала человека, созданию условий для самореализации, достижения вершин своих возможностей и способностей. Степень человекомерности этой профессиональной дея-

тельности обеспечивается сознательным принятием в качестве ее оснований совокупности антропологических установок.

9. Многомерное представление о человеке как существе природном (биологическом), социальном (культурном) и экзистенциальном (духовно свободном) далеко не в полной мере отражено в педагогическом обеспечении образовательного процесса. Ключевой характеристикой третьего измерения является свобододеспособность – способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самому строить себя, свою судьбу, отношения с миром, осуществлять свой индивидуальный выбор, реализовать свой личностный потенциал. Свободеспособность характеризует человека как социально-антропологическую целостность.
10. Антропологизация образовательного процесса предполагает оптимальную реализацию в образовательной практике принципа дополнителности, в силу чего принципы природосообразности и культуросообразности должны быть дополнены принципом свободосообразного образования. Именно свобода является ведущей антропологической константой гуманистического мировоззрения и практики (О.С.Газман).
11. Антрополого-акмеологическая проективная модель подготовки профессиональных социальных педагогов опирается на понимание сущности человека и его развития как открытой системы, постоянно меняющейся и обновляющейся одновременно с изменяющейся в процессе его активной деятельности окружающей действительности, а также на положение о сущности педагогического процесса как создания образовательной среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида. То есть процесс профессионального образования не может быть ограничен нормами и стандартами или ориентирован на раз и навсегда заданный идеал, а, следовательно, не может иметь завершения (непрерывность образования). Необходимо создать оптимальные условия для личностного, духовного роста каждого, развития самости и социумности, проявления творчества, индивидуальности, способности к самоактуализации.
12. Процесс профессионального развития педагогов, осуществляемый в традиционном образовании, ведет к незавершенности подготовки специалистов. Вопросы профессионально-личностного развития и успешной профессиональной самореализации могут быть решены на основе полидисциплинарного подхода в условиях антропологизации образования и актуализация акмеологической направленности, включающих: философско-антропологическую и психолого-

педагогическую подготовку в их гармоничном соотношении; стимулирование саморазвития и самореализации личности студента в процессе индивидуализации и социализации; психолого-педагогическую поддержку и индивидуальное сопровождение субъектов образования.

Научно-теоретическая и практическая значимость исследования определяется актуальностью образовательной проблематики, а также потребностью осмысления социально-философских оснований трансформации института образования в современном российском обществе и решения проблем, связанных с антропологизацией профессионального педагогического образования. Предложенный в работе концептуальный подход не только актуализирует адекватный проектным потребностям развития образования уровень методологических ориентиров и образовательных принципов антропологизации педагогического процесса, но и существенно обогащает понятийный аппарат философской и педагогической антропологии путем авторской интерпретации содержания таких понятий как «социально-антропологическая целостность личности», «акмеологическая направленность профессионально-личностной позиции», «понимающие отношения», «диалогическое равенство субъектов образования» и т.д.

Материалы исследования могут быть использованы в качестве теоретической основы для дальнейшего решения фундаментальных и частных проблем социальной философии, педагогической антропологии, культурологии, философии и социологии образования.

Поскольку в ходе исследования теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены психолого-педагогические условия антропологизации образовательного процесса вуза (методологизация, интегрированный характер процесса обучения, целостный подход, индивидуализация и психолого-педагогическая поддержка), обеспечивающие развитие субъектной позиции студентов, а также обосновано применение авторского варианта целостного, холистического подхода к рассмотрению и решению проблем профессиональной подготовки социальных педагогов, то это позволяет выработать практические рекомендации по организации и программному обеспечению непрерывного образования.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что они могут найти применение в высшей школе в качестве управленческого средства определения оптимальных условий эффективной подготовки выпускников образовательных учреждений социально-педагогического профиля. Созданные на их основе принци-

ально новые образовательные программы и разработанные социально-педагогические технологии внедрены в процесс довузовской и вузовской профессиональной подготовки специалистов в области социальной педагогики.

Содержащиеся в исследовании теоретические положения, выводы и фактический материал послужили основой для проектирования и практической реализации спецкурсов по философским, педагогическим и психологическим дисциплинам, а также нашли применение в системе методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Апробация работы. Материалы диссертации, основные выводы исследования были представлены и обсуждались на международных, всероссийских и региональных научных и научно-практических конференциях:

- Всероссийской научно-практической конференции МУ ВМУ «Образование – основной фактор развития человека и общества» (Волгодонск, 2006);
- Международной научной конференции «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека» (Москва, 2007);
- Международной научно-практической конференции «Актуальные философско-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века» (Кисловодск, 2007–2008),
- Международной научно-практической конференции «Антропологические основы современного педагогического образования» (Ставрополь, 2007);
- Всероссийской научно-практической конференции «Диалог культур в изменяющейся России» (Ставрополь, 2007);
- Общем собрании Президиума Академии педагогических и социальных наук: «Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и молодежи в процессе формирования их личности на этапе межпоколенческого перехода» (Москва, 2008);
- Международной научной конференции «Регионы Юга России: вызовы мирового кризиса и проблемы обеспечения национальной безопасности» в ИППК ЮФУ (Ростов-на-Дону, 2009)
- Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (Кисловодск, 2009)
- Всероссийской научно-практической конференции «Закономерности развития высшего профессионального образования» (Москва, 2009)

Отдельные положения исследования и рекомендации на его основаниях обсуждались на заседаниях кафедр философии, социальной педагогики и психологии, социокультурного развития личности Таганрогского государственного педагогического института, заседаниях Ученого Совета, совещаниях профессорско-преподавательского состава и методологических семинарах факультета социальной педагогики (2000–2009), на совместном заседании кафедр философии, социологии, политологии и права ИППК Южного Федерального Университета (2009).

Содержание работы отражено в 67 научных публикациях, включая 5 монографий, 12 статей, опубликованных во всероссийских научных журналах, входящих в перечень ВАК Минобрнауки РФ. Общий объем публикаций составляет около 130 п. л. Диссертация обсуждалась и была рекомендована к постановке на защиту в диссертационный совет на совместном заседании кафедр философии, социологии, политологии и права Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук Южного Федерального университета.

Структура диссертационной работы обусловлена целью, задачами исследования и включает введение, четыре главы по три параграфа каждая, заключение, список литературы и приложение.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность темы диссертационного исследования, дается краткая характеристика научной разработанности проблемы, формулируются основная цель и исследовательские задачи, определяются объект и предмет теоретического анализа, рассматриваются теоретико-методологические основы работы, излагаются основные положения, выносимые на защиту, освещается научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе «Методологические и теоретические предпосылки исследования социально-философских оснований трансформации педагогического образования» рассматриваются вопросы, связанные с концептуальным определением основных подходов к исследуемой проблеме, дается авторская интерпретация базовых понятий и определяется методологический конструкт диссертационной работы. Диссертант обращает внимание на то, что, поскольку педагогическое образование, которое и является объектом исследования, выступает составной частью общей системы образования, то исходные моменты осмысления специфики трансформационных процессов в нем лежат

именно в анализе общих закономерностей изменения образовательной действительности в целом.

В параграфе 1.2 «Парадигмальная трансформация образования – глобальная проблема современного мира» исходным моментом анализа выступает широко распространенное в науке понимание кризисного состояния образования, как производной общецивилизационного перехода человечества к постиндустриальному типу организации общества, которое приобретает характер «общества знания».

Диссертант обращает внимание на две тенденции во многом определяющие изменения, происходящие в образовательной сфере человеческого сообщества. Во-первых, это вывод о том, что в современном обществе сформировалась экономика знаний, что приводит к тому, что и рост производительности, и благосостояние нации все в большей степени сегодня зависят от того, что группы совокупной рабочей силы, строящие свою деятельность «посредством знаний», являются доминирующими в ней. Во-вторых, это осознание того факта, что будущее развитие человечества не ограничивается лишь экономическим ростом, а определяется в большей мере уровнем культуры и интеллектуального развития человека, что актуализирует проблему социокультурного потенциала развития общества и вносит существенные изменения в спектр функций образования в современном мире.

Вместе с тем, в социально-гуманитарном знании все больший вес приобретает точка зрения, утверждающая, что традиционная система образования в своей классической модели не в состоянии обеспечить органического вхождения новых поколений в реальное поле многообразных и разнофункциональных социальных ролей, вызывая к жизни кризис систем образования как института социализации. В системах образования, обладающих большой социальной инертностью, накапливаются противоречия, одно из которых напрямую связано с природно-заданной сущностью человека – между его целостной природой и предметно расчлененной, дезинтегрированной и дискретной, по своему характеру, образовательной действительностью.

Образование все больше запаздывает относительно динамично изменяющихся социально-культурных условий вхождения человека в репрезентативное состояние культуры, запаздывает с удовлетворением растущего и содержательно меняющегося диапазона образовательных потребностей. Оно не в состоянии эффективно выполнять задачу по формированию общественного интеллекта, способного моделировать будущее. На этом основании в диссертации отмечается, что возникает неотложная потребность в преобразовании самого образования. Имен-

но этот процесс и можно охарактеризовать как парадигмальную трансформацию образования.

«Парадигма» – от греческого *paradeigma* – переводится как «модель, образец или пример». Впервые введенное в оборот более 30 лет назад историком науки и философии Т. Куном понятие «парадигма» стало инструментом науковедения в конце XX столетия и стремительно завоевывает сферу общественной практики. Необходимость появления данного термина связана с тем, что в условиях кардинальных изменений возрастает потребность в определении новых рамок деятельности, изменении образа мыслей и поведения людей. В философии образования данный термин используется для обозначения культурно-исторических типов педагогического мышления и практики.

Поскольку, применительно к образованию выбор той или иной парадигмы связан с обозначением обобщенных ее моделей и структур, то диссертант считает возможным оперировать понятием «образовательная парадигма». Структура образовательной парадигмы позволяет установить характер связи между целостной, объективной картиной культурного мира человека и способами ее обретения.

В диссертации утверждается, что теоретическая рефлексия различных парадигмальных подходов, исходя из содержания которых осмысливается та или иная стратегия преобразовательного движения, свидетельствует, что определение основных методологических подходов к исследованию процессов трансформации образования всецело зависит, в содержательной своей определенности и степени социокультурного наполнения, от трактовки самого родового понятия – «образование» и определения роли и места человека в образовательном процессе.

В этом ключе диссертант солидаризируется с выделением в образовательной сфере, по крайней мере, трех взаимодействующих и противоборствующих парадигм: социоцентристской – укорененной индустриальным типом цивилизации, культуроцентристской – гуманистически гуманитарной альтернативе предыдущей и антропоцентристской – соответствующей меняющемуся положению человека в постиндустриальном обществе. Последняя, по мнению диссертанта, может выступать в качестве ориентира трансформационных процессов в образовании.

В параграфе 1.2 «Особенности трансформации педагогического образования как социокультурного феномена» подчеркивается, что материалы многочисленных исследований методологии, теории и практики современного педагогического образования, свидетельствуют о том, что это наиболее слабое звено всей системы профессиональной

подготовки. Здесь наиболее серьезно проявляет себя свойственный сегодняшней ситуации возрастающий разрыв между культурой и образованием, способствующий отчуждению теоретического анализа подготовки профессионалов в системе педагогического образования и процессов развития культуры.

Между тем, как утверждает диссертант, именно гармонизация взаимодействия естественного пространства культуры и искусственного поля педагогического сопровождения интеграции становящегося человека в культуру, может разрешить сущностные противоречия системы профессиональной подготовки специалистов в этой сфере. Поэтому, в материалах параграфа рассмотрены объяснительные модели, позволяющие, посредством выделения характерологических черт разных типов культуры, определить для образования детерминирующие качества. Сравниваются подходы, опирающиеся на понимание преиндустриального, индустриального и постиндустриального типов культур и соответствующих им социокультурных механизмов педагогической деятельности (Д. Гринберг) и весьма схожий, выделяющий постфигуративный, кофигуративный и префигуративный типы культурного воспроизводства (М. Мид).

Логическим выводом анализа возможных подходов взаимодействия культуры и образования в диссертации становится положение о том, что с переходом к новому, информационно-интеллектуальному типу цивилизации существенно меняются роль и место человека в обществе. Сохранение его целостности становится залогом полноценного развертывания сущностных сил, без чего невозможна никакая гуманистическая перспектива развития общества. Если же речь идет о проявляющейся потребности обретения человеком своей целостности как ведущей идеи нового типа цивилизации, то возникает необходимость нахождения некоторого феномена, способного соответствовать этой потребности.

Теоретическая рефлексия педагогической действительности в ее инновационно развивающихся направлениях свидетельствует, что все они в качестве своего основания имеют (либо декларируют) не информационно-обучающий, а познавательно-развивающий характер образования. Он предусматривает отказ от технократизма, поворот к всесторонней культуре, общечеловеческим ценностям, к личности как самоцели общественного прогресса, успешная социализация которой возможна на основе перехода от деперсонифицированных узкодисциплинарных знаний к социокультурной интегрированной информации о мире и признания обучаемого ведущим субъектом. Таким образом, современное педагогическое образование возрождает в качестве императива своего преобразования *идею*

развития человека как ведущую идею образовательной и педагогической деятельности.

Такая содержательная переориентация коренным образом меняет методологические основания педагогики как науки и социализирующей деятельности. По сути дела антропологический сдвиг в ее основаниях предопределяет и особый характер взаимодействия педагогики и философии. Диссертант разделяет взгляд на педагогику как прикладную философию (С.И. Гессен) и положение о том, что в отечественной науке само становление философии образования как научной дисциплины происходило под влиянием с одной стороны, философской антропологии, а с другой – социально-педагогических и психологических концепций (О.В. Долженко).

Своеобразие русской философии, начиная с ранних этапов, проявляется в ее интересе к социально-нравственной проблематике, ее антропологичности. Определяя цели образования как целенаправленный процесс создания условий для выращивания «человека в человеке», тем самым эта теоретическая посылка становится ключевой, в первую очередь, для педагогического образования, а определение самого образования приобретает статус общегуманитарного понятия. Одной из основных задач современного педагогического образования является выявление гуманистической сущности науки, ее отношения к человеку как субъекту образования.

С этих позиций в диссертации рассматриваются конкретные пути восстановления педагогического образования в его природной предзаданности как социокультурного феномена, которое напрямую связано с совершенно конкретными направлениями его трансформации. Определяющими моментами здесь выступает фундаментализация, гуманитаризация, непрерывность образовательного процесса, опережающее инновационное образование. Опираясь на принципы холистического подхода, в рамках нового педагогического образования возможно решение проблемы формирования социально-антропологической целостности современного специалиста, путем интеграции взаимодополняющих друг друга подходов (системного, гуманистического, антропологического, акмеологического, аксиологического, компетентностного и синергетического).

Логика дальнейшего хода исследования прямо продолжена в материале параграфа 1.3 «Основные методологические подходы к исследованию процессов трансформации педагогического образования». Здесь диссертант исходит из понимания необходимости сочетания возможностей разноуровневого подхода – наличия общенаучных

парадигм и частнонаучных, локальных по своей предметности. Так, развитие общенаучного знания осуществляется как смена двух грандиозных парадигм: причинного (детерминистского) подхода на целевой (телеологический, деятельностный) и редуционизма, сводящего целое к совокупности составляющих его частей, на эвляцию, рассматривающую части через призму целого. Такая методологическая переориентация происходит практически во всех науках, в том числе и в педагогике.

В то же время специфика философско-антропологического подхода к образованию состоит в принятии за основу теоретической рефлексии гуманистической и понимающей философии, составляющей гуманитарную парадигму в педагогике. Философская антропология как метафизика человеческого бытия ограничивает использование гносеологических категорий применительно к человеку, продуктам его творчества, в целом к культуре. Гуманитарная парадигма ориентирует на постижение не отдельных процессов развития человека, а на изучение его сущности, целостности, уникальности и универсальности. Объектом ее является феноменальный мир переживаний человеком мира и себя в мире.

Далее диссертант привлекает внимание к тому, что проблема перехода к гуманитарной парадигме в профессиональном педагогическом образовании связана с разработкой понимающей методологии, в основе которой лежат личностно-развивающие взаимоотношения субъект-субъектного характера, построенные на диалогическом общении. Именно они позволяют обеспечить переход от «педагогике необходимости» к «педагогике понимающих отношений», который обусловлен потребностями развития общества в условиях глобализации, изменением социокультурной ситуации, требующей взаимопонимания между людьми, диалога культур. Только диалог и понимание как доминирующие способы бытия при познающей направленности деятельности могут привести к обновлению всего содержания современного педагогического образования и повышению качества подготовки специалистов, в частности для социальной сферы.

В этой части диссертации гипотетически выдвигаются принципы философско-антропологического подхода, которые могут послужить методологическими ориентирами, как исследования, так и обеспечения процесса трансформации профессионального педагогического образования. Среди них:

- антропологический: человек – основная ценность, главный предмет науки и жизни, базовая категория; акцентирует внимание, взаимные

- усилия субъектов воспитательного процесса на актуализации, воспроизведении, самоосуществлении «человеческого в человеке»;
- онтологический: образование – есть со-бытие; методы и формы образования – способы со-бытия (встреча, понимание, соучастие, доверие, эмпатия);
 - диалогизации: субъект-субъектный характер взаимоотношений, ценностно-смысловое равенство, свободная диалогическая самореализация; диалогизация педагогического взаимодействия связана, прежде всего, с преобразованием суперпозиции педагога и субординированной позиции субъекта образования в личностно-равноправные позиции сотрудничающих людей;
 - понимание и взаимопонимание как необходимое и достаточное условие гуманности и адекватности методов, средств и форм образования;
 - субъектности – способности человека к самопознанию, саморазвитию, самовоспитанию в качестве средств и механизмов воспитания;
 - индивидуализации и персонификации педагогического взаимодействия – выявление и культивирование в каждом субъекте общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов образования, которое бы обеспечивало индивидуальную поддержку личностного и профессионального развития;
 - интеграции основных компонентов образовательного процесса с позиции их соответствия сущности человека с опорой на принцип дополненности (комплементарности).

В работе постулируется, что сформулированный Н.Бором универсальный принцип дополненности «противоположности – не противоречия, они дополнения» послужил новой методологией не только для естественных, но и для гуманитарных наук. Он является методологическим ориентиром для развития педагогической науки, новой философской парадигмой образования, новым уровнем педагогического мышления, основанием теории самоорганизующихся систем (синергетики). Речь идет о новом мировоззрении, раскрывающем процессы самоорганизации сознания и предполагающем свободу выбора решений, способов жизнедеятельности, понимания самого себя и окружающего мира, их дополнении и взаимопроникновении.

Диссертант полагает, что модусы существования человека могут служить основанием для классификации понятий и категорий, используемых в исследовании:

- отражающих сущность человеческого бытия (самость, индивид, бытие, субъект, индивидуальность, субъектность, субъективность, жизнь, дух, душа);
- выражающих бытие как познание мира и себя в процессе социализации (личность, диалог, социальное поведение, понимание, переживание, эмпатия, встреча, доминантность, толерантность)
- отражающих бытие субъекта индивидуализации и саморазвития (рефлексия, самооценка, самоактуализация, трансцендентность, выбор, свобода, совесть, духовность, социально-антропологическая целостность)

С этих позиций обосновывается тезис о необходимости выработки интегрального методологического подхода, в основание которого могут быть положены основные принципы философской и педагогической антропологии.

Во второй главе «Педагогический дискурс генезиса философско-антропологических идей в истории социально-гуманитарного знания» рассматриваются вопросы, связанные с осмыслением характера взаимосвязи философии в ее антропологическом измерении и педагогики как науки и специфической деятельности. Направленность теоретической рефлексии здесь задана поиском ответа на вопрос о том, какое знание, какая совокупность философских идей реализуется сегодня в качестве организующего начала педагогической реальности.

Параграф 2.1 «Становление философско-педагогических идей в истории зарубежной науки» обращен к анализу истоков рождения взаимодействия философской и педагогической мысли. Диссертант, следуя общепринятой периодизации истории культуры, начинает с античной философии, показывая, что первые древнегреческие философы (Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель и др.) понимали Человека как микрокосм – аналог большого, телесного, одушевленного Космоса. Демокрит был первым философом античного мира, который специально занимался вопросами воспитания. Он утверждал, что хотя воспитатель формирует и изменяет человека, тем не менее, его помыслами движет природа, человек является его частицей – «микрокосмом». Он впервые употребил этот термин в философии.

В диссертации отмечается, что с Сократа начинается новая эпоха в античной философской мысли, совершается «сократический», то есть этико-антропологический переворот. В его понимании воспитание и философия выполняют одну и ту же функцию – помогают формированию человека. Он был первым из мыслителей, кто сделал самопознание основной частью своего учения и руководящим принципом жизни,

диалога-общения с учениками. Педагогическая концепция Сократа состоит в том, что главной жизненной целью человека должно быть его нравственное самосовершенствование.

Антропологичность философии Сократа свойственна и философскому видению человека и мира Платона, что не могло не сказаться на его педагогических взглядах. В трактатах «Государство» и «Законы» разрабатывается не только концепция идеального государства, но и его система воспитания. Платон рассуждает об идеалах и программе разностороннего воспитания, развивает афинскую педагогическую традицию.

Ученик Платона Аристотель считал, что прежде чем воспитывать и обучать человека чему-либо, надо решить вопрос о его сущности и природе. Диссертант подчеркивает, что истинной природой человека Аристотель считает завершенность, незавершенно завершаемую динамическую основу жизненных качеств человека. В завершении природы он видит смысл образования. Аристотель четко осознает, что для счастья мало одного лишь разума, важна еще сама жизнь.

Философско-педагогическая мысль Средневековья представлена в диссертации анализом вклада таких ярких представителей эпохи как Аврелий Августин (Блаженный), Фома Аквинский (Св. Фома). Уникальность философского учения Августина о человеке состоит в том, что он поставил антропологический вопрос иначе, чем Аристотель. Если Аристотель говорил о человеке в третьем лице, то Августин обращается к человеку уже в первом. Саму сущность человеческого создает единство души и тела, являясь фундаментальной основой человека: именно единство души и тела обретает «меру» его бытия.

Эту мысль развивает Фома Аквинский, свидетельствуя, что сам человек не есть ни душа, ни тело. Человек не простая, но сложная и неделимая субстанция, для которой менее совершенное является целью развития.

Далее в диссертации рассматривается качественно изменившаяся ситуация эпохи Возрождения, которая определяется формированием светской культуры и новым пониманием гуманизма. Это эпоха известна как переходная, имеющая принципиальное значение для будущего, поскольку именно в этот период начинается разделение науки и ценностей, знания и добродетели, что оказало глубокое влияние на всю последующую историю.

Диссертант показывает, что происходит возвращение человека в философскую мысль, но совершенно по-новому расставлены акценты: постепенно начинается эмансипация человека от всего, что не есть он

сам, от всего, что до сих пор в его сознании господствовало и властвовало над ним. Лучшие умы ренессансного пробуждения определяли человека как главную ценность на земле, разрабатывали новые формы и методы воспитания. Здесь проявляются идеи общественного воспитания (Т. Кампанелла), профессионального наставника (М. Монтень), образования как важнейшей общественной ценности (Э. Роттердамский). Их идеалом стала духовно и физически развитая личность.

В диссертации уделяется внимание анализу наследия представителей французского Просвещения с ориентацией на поиск идеала нового человека – человека образованного. В это время рождаются идеи понимания воспитания как искусства развития врожденных способностей и влечений, воспитания при помощи природы, воспитания переход от естественного состояния к общественному (Ж.Ж. Руссо).

Особое место в теоретическом анализе занимают представители немецкой классической философии – колыбели философской антропологии. Опираясь на то, что создание И. Кантом «критической философии» сравнивают с переворотом, совершенным в философии, диссертант рассматривает влияние этого факта на педагогический дискурс. И. Кант впервые в истории европейской философии стал рассматривать человека как активного субъекта познания и практики, как существо общественное в своей моральности. При этом деятельность человека была сведена им к деятельности сознания, теоретического и практического разума. Главное в новой кантовской системе – нравственное достоинство человека при безусловности, абсолютности самой морали. Его главный философско-педагогический тезис: люди – воспитуемы.

Еще одним ярким представителем немецкой классической философии был Ф. Шиллер, который в «Письмах об эстетическом воспитании человека» обращается к описанию антропологического типа человека, который преобразовал бы, прежде всего, самого себя и тем самым все общество в лучшую сторону. Так по-новому трактуется идея самоценности человека. Все силы в своем творчестве он отдает эстетическому воспитанию человека и поискам пути перехода современного человека от состояния «варварского» человека и человечества в состояние «царства свободы», из «государства нужды в царство свободы».

В параграфе 2.2 «Развитие антропологических идей в российской педагогической действительности» диссертант организует материал в форме своеобразного сравнительного анализа, выстраивая его в другой хронологической размерности. Краткий экскурс в российскую историю используется для обозначения оснований российской специфики, которая изначально оформлялась как комплексный подход к

воспитанию (К. Истомина), процесс, согласованный с развитием ребенка (В.Ф. Одоевский), ориентированный на воспитание целостного человека в единстве веры, чувства, разума (И.В. Киреевский, А.С. Хомяков), осуществляемый как преодоление отчуждения от образования – «свободное воспитание» (Л.Н. Толстой).

В диссертации отмечается, что русская философская мысль этого периода может считаться своеобразной классикой в национальной философской традиции. Именно в ее рамках сложились и выявили себя магистральные направления, нашедшие свое продолжение уже в XX и XXI веках: *философия космизма* с разработкой центральной категории «мировая душа» (С.Н. Булгаков, П.А. Флоренский), смысловая деятельность человека, причем не только в абстрактном аспекте, но и в исторической конкретности (Г.Г. Шпет); *христианский реализм*, в котором утверждение религиозной ценности всего конкретно сущего сочетается с роковым несовершенством его практического состояния (С.Л. Франк); *религиозный экзистенциализм* с признанием духа как свободного, активного, творческого начала, а отсюда первичности личности по отношению к бытию, которое есть воплощение причинности, необходимости, пассивности (Н.А. Бердяев).

Характерной чертой русской философской традиции является разработанность проблемы человека, повышенный интерес и внимание к его сущности, смыслу жизни и предназначению, во многом предвосхитившей появление экзистенциализма. В тоже время, это еще и опора на достижения естественнонаучной мысли. Так, на основе открытия принципа доминанты А.А. Ухтомский внес существенный вклад в творческое развитие общей теории познания, став одним из провозвестников нового синтезирующего мышления, которое охватывало не только естествознание, но и науку о человеке, объединяло в единое целое множество различных направлений и проблем. Он пытался приблизиться к раскрытию объективных законов поведения человека, формирования нравственной и творческой личности, к пониманию законов человеческого общения.

С экзистенциально-антропологических позиций выстраивает свои педагогические представления В.В. Розанов, впервые в российской педагогической действительности обосновавший идею необходимости научной разработки философии образования и воспитания. Диссертант обращает внимание на современность его анализа причин застоя школы, кроющихся в нарушении принципов индивидуальности, целостности и единства типа. Педагогическое кредо В.В. Розанова заключается в его обращении не столько к разуму, который в силу своей специфи-

ки стремится превратить объект в предмет, сколько к душе, выступающей у него как особый, исходный пласт человеческого сознания, как живая взаимосвязь влечений переживаний, сил, способностей, созвучных гармонии мира. При этом человек для него является не столько предметом исследования, сколько субъектом самоорганизации и самовыражения, особенно в своем повседневном быту, где он более или менее независим от социальных условий.

Розановские философско-педагогические идеи открывают нам проверенные веками эффективные пути решения данной проблемы педагогики, предупреждая от однородности и бездушного схематизма. Мыслитель призывает возвратиться к целостному мировоззрению, освещенному светом истинной Религии, какой, по глубокому убеждению философа, является христианство, а именно Православие. На признании закономерной связи Педагогики, Философии и Религии строятся у В.В.Розанова и духовно – педагогические основы возрождения семьи и личности. Именно в отрыве от целостного восприятия мира и человека заключается, по его мнению, слабость современной научной мысли.

Особое внимание в этой части исследования диссертант уделяет философско-педагогической культуре Российского Зарубежья, выдержанной на философии плюрализма и аксиологическом понимании культуры и личности, на гуманистических ценностях и традициях российского образования. Здесь решались задачи как осмысления проблем теории и истории образования, так и разработки конкретных педагогических систем (научно-педагогическая школа С.И. Гессена в университете Лодзи (Польша), социально-педагогические школы П.А. Сорокина в США, Г.Д. Гурвича во Франции и др.).

В диссертации отмечается, что наиболее полно философские и педагогические основания образовательного процесса были представлены в работах С.И. Гессена. Он высоко оценивал идеи социальной педагогики Э.Дюркгейма. Следуя за Г. Риккертом, в основу понимания природы воспитания он положил диалектическую триаду: ступени аномии, гетерономии, автономии. В.В.Зеньковский назвал эти идеи методологией «педагогического идеализма». Позднее Гессен дал новую трактовку связи иерархической структуры личности и воспитания, обозначив четыре плана бытия биологический, социальный, духовно-культурный и благодатный, которым соответствуют «четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как общественного ин-

дивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа»¹⁴.

Составляя ветвь мировой философской мысли, русская философия XIX начала XX в. обладала своим оригинальным обликом. В.В.Зеньковский видел главное отличие русской философии в антропоцентризме философских исканий, увлеченности темой о Человеке, смысле его жизни и судьбы, моральных императивах, ее «панморализме». Она глубоко социальна своими связями с реалиями народной жизни. Отмечая религиозность ее представителей, он отрицал геоцентризм русской философии

Параграф 2.3 «Институционализация философской антропологии как новое основание антропологизации педагогики» начинается с констатации того факта, что в 20-е годы XX века произошло оформление специальной отрасли философского знания, занимающейся изучением человека.

Диссертант привлекает внимание к тому, что появление этой новой отрасли философии было не случайным, а явилось отражением развития философского человекознания. Хотя идея выделения собственно антропологических исследований из философии была высказана еще Кантом, но относительно завершённую систему взглядов на человека создал Макс Шелер. Он исходит из того, что всеобщей целостной идеи человека философы до сих пор не имеют. Для того чтобы соединить все наработки о человеке в религиозной, естественнонаучной и других областях знания, нужно создать общее направление в философии, которое бы занималось проблемой «что есть человек». Эту миссию могла выполнить философская антропология как всеобъемлющая наука о человеке, его сущности и его положении в мире.

Философская антропология возникла, с одной стороны, на почве философии жизни (Гердер, Ницше, Клагес), а с другой, в своих культурно-философских вариантах она примыкает к трансцендентально-идеалистическим традициям от Канта через Гуссерля до Хайдеггера. Однако определяющим и главенствующим идейным источником для философской антропологии в целом стала, прежде всего, философия жизни. В ней философской антропологией были обнаружены те принципы и положения, на основе которых появилась возможность создания нового антропологического типа человека. Идейным источником для философской антропологии стал также экзистенциализм. Сове-

¹⁴ *Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania. Warszawa, 1939. S.236.*

менная философская антропология и экзистенциализм возникли почти одновременно, в одних и тех же социальных условиях, и оказались очень близкими друг другу по духу.

У Шелера сущность человека определяется понятием «дух», которое по своему содержанию родственно понятию «разум», введенному в обиход философской науки еще древними греками, но оно более емко и содержательно нежели понятие «разум», так как наряду с человеческой способностью мыслить идеи, дух может созерцать абсолютные и вечные сущности и ценности. Шелер видит человека как бы разорванным, разделенным на две абсолютно самостоятельные и отчужденные друг от друга стороны: «порыв» и «дух». Порыв – это животное начало в человеке: ощущения, инстинкты, память, ум – все эти качества одинаковы у человека и животного и определяются порывом. Цель и задача учения о человеке Шелера – достижение гармонии «жизненного порыва» и «духа» при определяющей роли духовного начала. Такое единство, по Шелеру, должно воплотиться во «всечеловеке» – образе человека ясного духа и неиссякаемой чувствительности, т.е. идеальном образе.

Гельмут Плесснер может рассматриваться как основоположник антропологических теорий, выделяющих основной признак человека как совершающего определенные действия. Он создает некий завершенный образ человека на основе теоретического осмысления всех накопленных знаний о человеке и его биопсихической жизнедеятельности. Философ подчеркивает эксцентрическую природу утратившего свою естественную самость человека, «приговоренного» в силу этого к вечному поиску, самоотражению и самосовершенствованию. Методологические принципы или установки Плесснера связаны с его взглядами на сущность философии и на смысл философской антропологии в частности.

Основой его методологии является принцип единства человеческой жизни во всей ее многогранности, несводимой к познанию. Сущность человека, по Плесснеру, особенно ярко проявляется в эксцентричности, благодаря которой человек переживает себя как личность, воспринимает свое окружение как предметный или как столь же персональный мир. Эксцентричность означает для человека постоянное колебание между необходимостью поиска отсутствующего равновесия и новым стремлением устранить равновесие, уже достигнутое в культуре и в общественной жизни.

Применение методологических принципов Плесснера нашло свое дальнейшее развитие в обосновании проблем воспитания у других философов и педагогов, в частности, у О. Больнова. Свою собственную

философскую концепцию он назвал новой философией, новой философской моделью человека и воспитания. В ее основе лежит утверждение, что основополагающая потребность человека состоит в способности воспитывать и быть воспитуемым. В силу этого человек занимает в мире интегрированную позицию воспитателя и воспитуемого, а сам процесс воспитания есть фундаментальный способ человеческого бытия.

Особое значение в контексте рассматриваемой проблемы имеет концепция «трагического оптимизма» В. Франкла. По его мнению, поведение человека определяется, прежде всего, тем, что он ищет смысл своей жизни, который невозможно дать или создать, смысл важно найти самому.

Теоретический анализ основных направлений в развитии философской антропологии, по мнению диссертанта, дает основание для выделения некоторых основных положений, имеющих принципиально важное значение для вычленения методологических оснований трансформации современного образования и воспитания. В контексте методологической разработки новой парадигмы образования философская антропология рассматривается как философское учение о сущности человека, его предназначении, специфике и смысле бытия.

В работе акцентируется мысль о том, что философская антропология в изображении человека, несомненно, имеет воспитательный подтекст. Если философская антропология ставит вопрос о том, «что есть человек», то педагогическая антропология, как выделившаяся из нее область знания, не ограничивается этим вопросом и идет дальше, служит новым этапом в раскрытии образа человека, ставит вопросы, что делает человека человеком и как происходит формирование собственно человеческого в человеке. Пытаясь ответить на поставленные вопросы, философская и педагогическая антропологии совместными усилиями стремятся создать новый философский образ человека, который формируется под непосредственным влиянием воспитания.

В третьей главе «Культурно-образовательное пространство – пространство антропологизации российского педагогического образования» материал исследования разворачивается на основании двух тенденций, обнаруживающихся при анализе образовательной действительности. С одной стороны, – это насыщение образовательной действительности в ее теоретической и практической сферах антропоцентрическими идеями в качестве методологических оснований, с другой, возникает потребность в организации специальной социализирующей деятельности, не размещающейся в предметности существ-

вующих наук, что порождает новые дисциплинарные области, среди которых и социальная педагогика. Всецело центрированная на человеке, она требует уточнения своих методологических оснований.

В параграфе 3.1 «Теоретические основания антропологизации российского педагогического образования» рассматриваются проблемы становления педагогической антропологии в российском образовательном пространстве. Диссертант убежден, что именно там следует искать те педагогические идеи, которые и сегодня определяют ментальную своеобразность российской педагогики.

Начало переосмысления философских основ педагогики тесно связано с педагогическим наследием Н.И. Пирогова, который предложил совокупность идей и задач воспитания в свете, сложившихся к тому времени в философии, представлений о человеке. Это направление нашло свое развитие в деятельности К.Д. Ушинского, выдвинувшего в качестве основной идеи образования идею общечеловеческого, гуманного образования, основной целью которого является сам человек в поиске своей человеческой сущности. Тем самым была озвучена идея и поставлена задача создания педагогической антропологии на основе соединения результатов педагогической практики, личного опыта педагогов и, главное, всесторонних знаний о ребенке – человеке как предмете воспитания.

Диссертант отмечает, что, пытаясь определить место педагогической антропологии, К.Д. Ушинский говорит о педагогике как об искусстве, а не науке о воспитании. Следовательно, будучи искусством, педагогика не может ограничиться только собранием правил воспитательной деятельности. Собрание наук, направленных к одной цели – изучение человека как предмета воспитания – есть, согласно К.Д. Ушинскому, педагогика в обширном смысле, а теория искусства, выведенная из этих наук, есть педагогика в тесном смысле. Можно предположить, что для К.Д. Ушинского собрание знаний о человеке, необходимых для педагога, и есть педагогическая антропология, дающая основание для выработки теории искусства воспитания – собрания воспитательных правил.

Мысль о безграничности и многообразии воспитательных влияний, которые могут быть почерпнуты только из природы человека, – центральная для педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Процесс воспитания должен быть диалектическим процессом, в котором воспитатель учитывает индивидуальные особенности ребенка, условия его жизни, чтобы найти педагогическую меру, действенную для дан-

ного воспитанника. Именно наука сможет оказать существенную помощь в определении средств воспитания.

На весьма важный поворот так трактуемой педагогики к социокультурной сущности образования, совершаемый в силу обращенности к антрополого-педагогической идее, обратил внимание П.Ф. Каптерев, отметивший мысль Ушинского о необходимости научной подготовки педагогов и устройстве для этого педагогических или антропологических факультетов.

Термин педагогическая антропология, впервые введенный К.Д. Ушинским для обозначения синтезированного знания о человеке в процессе воспитания, не привел в конце XIX в. к появлению новой отрасли науки. Он стал применяться как выражение нового отношения к педагогике как науке, строящейся на основе знания о своем предмете человеке. И в дальнейшем педагогическая антропология стала развиваться в контексте развития педагогики. С этого момента, утверждает диссертант, можно говорить об усилении антропологической направленности исканий многих отечественных педагогов.

В диссертации анализируется сущность основных антропологических направлений: синтетически-антропологического, естественнонаучного, социологического, философского, провиденциалистского и опытного. Особо отмечается, что судьба педагогической антропологии в России оказалась неразрывно связана со становлением педологии. Ориентируясь на естественные науки, педология изначально сконцентрировала проблематику и содержание вокруг психофизиологических особенностей развития подрастающей личности, мало уделяя внимания социальным и социокультурным проблемам человека как предмета воспитания.

Все педологи сходились на том, что предмет изучения педологии – ребенок. Педология изучает ребенка как целостный организм (А.А. Смирнов), как единое целое (Л.С. Выготский), его свойства, закономерности развития во всей полноте и взаимосвязи (П.П. Блонский), основные условия, законы, этапы и типы биологического и социального развития конкретно-исторического ребенка (Г.С. Костюк). Возможность такого изучения усматривалась в интеграции анатомо-физиологических, психологических, социальных знаний о ребенке. Однако такой интегративной комплексной наукой о ребенке педология не стала.

Методологический принцип необходимости строить педагогику на всеобъемлющем человекознании продолжал свое существование и развитие в России до середины 30-х гг. XX в., пока вместе с «педологиче-

ской водой» из педагогики была окончательно выплеснута педагогическая антропология.

Из педагогики исчез ребенок, исчез предмет воспитания, без которого педагогика, взявшая на вооружение марксистско-ленинскую методологию, стала все больше напоминать политизированную демагогию, превращаясь в науку о должном, без учета объективных составляющих развития ребенка. В результате ко второй половине 30-х гг. XX в. в СССР, так и не оформившись, из педагогики ушла педагогическая антропология и как ее научное основание, и как методологический принцип. Наука же, по словам Б.М. Бим-Бада, «отошла от человека как предмета воспитания и занялась преимущественно воспитанием... без человека», таким образом, «у педагогики отняли главное: субъективную природу ее объекта»¹⁵.

Кризис системы образования был в свою очередь следствием кризиса педагогической науки. Сущность этого кризиса заключается в неспособности педагогической науки исполнить свою «опережающую», предсказывающую функцию – быть направляющей силой, указывающей практике путь решения сложного комплекса острых проблем (А.В. Петровский).

Параграф 3.2 «Антропо-акмеологический преобразовательный потенциал педагогического образования в современной России» открывается тезисом об отражении необходимости коренных изменений в обществе в целом и в образовании в частности, которое нашло выражение в форме развернувшегося, во второй половине 80-х гг. прошлого столетия, мощного общественно-педагогического движения.

Диссертант обращает внимание на то, что в это время оформилось как направление в отечественной педагогике «Педагогика сотрудничества», объединив педагогов-новаторов, создавших оригинальные и самостоятельные теоретико-эмпирические системы обучения (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин, и др.). Стержнем разрабатываемой ими педагогической концепции являлось сотрудничество как главная идея, цель и средство воспитания и обучения. В основе «педагогики сотрудничества» лежали новые отношения с учащимися, исключающие принуждение детей к учению, вовлекающие их в совместный труд и творческое взаимодействие, направленные на освоение учебного предмета. Одним из важнейших элементов «педагогики сотрудничества» был личностный подход к воспитаннику. Сама по себе идея «педагогики

¹⁵ Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Сов. педагогика. 1988. №11. С. 38

сотрудничества» с ее обращением к ребенку предусматривала изучение ребенка, и явилась первым шагом к возрождению идеи педагогической антропологии. Главной целью «педагогики сотрудничества» была гуманизация, «очеловечивание» педагогического процесса, преодоление «бездетности» педагогики, возвращение в нее человека как предмета воспитания.

В диссертации отмечается, что о педагогической антропологии в это время заговорили: с одной стороны, в контексте самостоятельной отрасли педагогики, призванной дать целостное и системное знание о человеке как воспитателе и воспитуемом, обобщающей различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения (Б.М. Бим-Бад); с другой стороны, в контексте исследования особого направления в западноевропейских гуманитарных исследованиях, взявшего за основу синтез теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания (В.Б. Куликов). В диссертации подробно анализируются потенциальные возможности и того и другого подходов, проявившихся в трех основных направлениях развития антрополого-педагогического знания.

Первое связано со стремлением придать педагогической антропологии статус самостоятельной отрасли научного знания. При этом ряд исследователей понимают ее как системное знание о человеке в процессе образования и воспитания (Е.И. Исаев, В.И. Максакова, В.И. Слободчиков, В.В. Чистяков). Другие (В.В. Кузин, Б.А. Никитюк, Л.К. Рахлевская) считают педагогическую антропологию самостоятельной интегративной отраслью человековедческого знания.

Второе направление в развитии антрополого-педагогического знания связано с ее пониманием как составной части педагогики (Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина, Т.А. Стефановская). Б.М. Бим-Бад, который еще в 1988 г. поставил вопрос о возрождении педагогической антропологии, считает ее частью педагогики, посвященной познанию человека как воспитателя и воспитуемого. Она объясняет, как очеловечивается индивид и как люди разного возраста влияют друг на друга, насколько воспитуем ребенок на разных этапах жизни, каковы причины и процессы становления личности, каков механизм взаимодействия личности и групп людей.

Третье направление в развитии антрополого-педагогического знания связано с гуманитарными исследованиями, имеющими место в Западной Европе, начиная с середины XX в. Они основаны на синтезе теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания. А.П. Огурцов на основе изучения западноевро-

пейской педагогической антропологии характеризует педагогическую антропологию как направление в философии образования и теоретической педагогики. Она, по его мнению, есть способ антропологического обоснования образования.

Диссертант приходит к выводу о том, что в основе роста интереса к педагогической антропологии лежит необходимость выработки новой парадигмы образования, центрированной на человеке, так как накопленные к настоящему времени знания в человековедческих науках не увязаны в единую теоретическую конструкцию и потому существуют как бы сами по себе, оставаясь неучтенными в реальном образовательном процессе.

В диссертации выдвигается идея социально-антропологической целостности как результата трансформации парадигм, утверждается, что неповторимость, гармоничность, разносторонность, социально-антропологическая целостность являются предельными социокультурными критериями зрелости человека. В контексте исследования два базовых положения, вытекающих из сущности педагогической антропологии – социально-антропологическая целостность и непрерывность образования как две неразрывно связанные стороны развития личности в образовательном пространстве, выводят на первый план акмеологическое изучение человека как индивида, личности, субъекта образования. В акмеологическом понимании педагогический профессионализм рассматривают как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

В контексте переосмысления базовых основ модернизации и развития современной системы педагогического образования XXI века становится очевидным направлением на основополагающие ценности: духовность, потребность в саморазвитии и созидании, самореализации и жизнотворчестве, индивидуализации, культурной идентификации, антропологизации мировоззрения, развитие и саморазвитие Человека целостного.

Параграф 3.3 «Образовательное пространство как условие становления профессионально-педагогической культуры» посвящен анализу потребности в принципиально иной архитектуре образовательной и педагогической деятельности. Речь идет об адекватности антропо-акмеологической направленности образовательного процесса и пространственно-временных условий получения результата.

Диссертант подробно анализирует совокупность объективных требований, выдвигаемых парадигмальной трансформацией образования,

соотносит их с принципами педагогической антропологии как потенциала динамики трансформационных процессов и определяет меру соответствия педагогических условий социокультурным параметрам, необходимым и достаточным для построения образовательной системы оптимальной по соответствию этимологическому основанию смысла образования – «творение образа». Здесь необходимо создать педагогическую ситуацию, в которой «самостроительство личности» (Э. Ильенков) становится ее ведущей потребностью, а условия способствуют развертыванию сущностных сил становящегося человека и выращиванию его способностей.

В диссертации подчеркивается объективная необходимость преодоления стереотипа «учебности», в связи с чем осуществления перехода к педагогической системе, в которой на смену технологиям «научения – усвоения» знания приходят технологии проектирования условий «познания – понимания», предусматривающие его рождение и становление в процессе образовательной деятельности. Если для усвоения знания необходима рецептурно отработанная информация и алгоритм ее знанкового оформления, то акт рождения «живого знания» (В.П. Зинченко) требует процедуры открытия. Личность вооружается не информацией как таковой, а способом получения необходимого знания, с помощью которого востребуется информация, обеспечивающая познание явления в его связях и отношениях. Так происходит самостоятельное проникновение в сущность данного явления в сравнении с другими сущностями, восстанавливается естественно-природный процесс познания, задействованный в качестве системного признака образовательной системы.

Только таким образом, изменив поведенческую позицию учения, на деятельностную позицию познания, можно создать условия становления субъектности личности (Г.И. Герасимов). «Познающее действие» открывает возможность выращивать целеполагание как исходный момент вызревания субъектности. Если понимать субъектность личности как некоторую интегративную личностную характеристику, впитывающую в себя способность осознания, становления и реализации собственной сущности, то становится необходимым осознать и еще один факт – сущностные силы (способности, потребности и т.п.) и составляют в таком случае содержание образования, что делает рождение субъектности системным признаком.

Диссертант приходит к мысли о необходимости создания образовательного пространства как специально организованной формы разрешения противоречия социализации и индивидуализации личности (об-

щения и обособления), предоставляющей возможность опосредованного педагогического управления механизмами этих взаимодействующих процессов на основании антропо-акмеологического подхода. В основе этих процессов лежит социальный механизм самоопределения с последующей самореализацией личности, как процесс обретения собственного достоинства – одной из базовых ценностей антропологического характера взаимодействия личности с окружающей действительностью. При этом самоопределение выступает как такое осознание личностью своей позиции, складывающейся внутри координат определенной системы отношений, которое рассматривается совместно с достигаемым результатом и предопределяет социальный (профессиональный, образовательный и т. д.) выбор. Сам выбор становится осознанным и ответственным.

Далее в диссертации проводится мысль о необходимости преодоления ограниченности образовательного пространства до событийности реальной жизни, что более полно соответствует концепции антрополого-акмеологического подхода. Речь идет о том, что взаимодействие человека с миром осуществляется посредством культуры, что и вызывает необходимость организации образовательного пространства адекватного культуре, то есть культурно-образовательного по своей сущности. В таком случае воспроизводимая в специально организованном пространстве субстанциональная сущность определенного состояния культуры получает структурно-содержательное оформление. Именно она способствует переводу потенциальных возможностей культуры в динамику образовательного действия, а образовательный процесс содержит возможность (и предполагает необходимость) овладения способом познания и преобразования как ключом к социокоду культуры.

По мнению диссертанта, такой характер пространства дает возможность реализовать концептуальные установки антропо-акмеологического подхода, воплощая их в характерные черты принципиально новой профессионально-педагогической культуры. При этом высшей ценностью такой культуры выступает становящаяся личность в единстве ее трех ипостасей: природной, социокультурной и духовной сущностей. Создаются условия организации непрерывающегося процесса развития личности, в котором организующим началом ее самосовершенствования выступает единство трех компонентов: целостного процесса познания, целенаправленного процесса учения и процесса самопроявления универсальных, сущностных сил образующегося человека. Обеспечивается открытость образовательного пространства социуму на основе позитивного взаимодействия с его разнохарактерным проявле-

нием и деятельностным его преобразованием и диалогичность взаимодействия с окружающим миром.

В четвертой главе «Специфика философско-антропологического подхода в трансформации профессионального образования социальных педагогов» отмечается, что в настоящее время философская и педагогическая антропология разворачиваются к проблемам реального человека, попавшего в «межэпохальный зазор» (О.В. Долженко), в попытках оказать ему реальную помощь, особенно на критических этапах его жизненного пути. Возникшая потребность в квалифицированных специалистах в области человеческих отношений, социальных педагогах, способных вести диалог с конкретным человеком, оказывать ему духовную поддержку, требует новой концептуальной основы, новых методологических ориентиров, позволяющих решать не только и не столько дидактические задачи, сколько смысложизненные проблемы.

В параграфе 4.1 «Целостный подход как ведущая стратегия антропологизации профессионального образования социальных педагогов» – представлена философско-антропологическая интерпретация целостного подхода как универсально-фундаментальной стратегии образования.

Показано, что действительность через философию дает заказ педагогике, государству и обществу на обеспечивающую целостность и единство мира, общества, человека стратегию образования. Универсальность и бытийная целостность вошли сегодня в противоречие с дидактикой, неспособностью личности целостно воспринимать окружающий мир. Актуальность восстановления целостности образования вызвала к жизни тенденцию концептуализации знаний на основе синтеза всех человековедческих дисциплин, на философски обобщенном представлении о природе, обществе, человеке и смысле его бытия.

Диссертант исходит из того, что целостный подход в образовании предполагает реализацию принципа дополнительности, согласно которому различные взгляды, концепции, подходы и парадигмы не опровергают друг друга, а взаимодополняют, раскрывая различные грани целого. Вместе с тем требуется основополагающая идея для объединения их в целостную картину. Целостный подход к человеку предполагает рассмотрение его в контексте включенности во всеобщую взаимосвязь, взаимозависимость человека и природы (Н.А. Бердяев), человека и мира (С.Л. Рубинштейн), человека и универсума (Я.А. Коменский). Целостность образования, по мнению автора, предполагает целостное познание и развитие человека.

Целостный подход к организации высшего педагогического образования в диссертации рассматривается в контексте выделения общих задач интегративной педагогики, понимаемой как систему развития в человеке как субъекте образования потребностей и способностей к самопознанию и саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации в новых социокультурных условиях, развития нового эгоцентрического мировоззрения, позволяющего человеку ощущать себя частью экосистемы, социума, понимать сопричастность к окружающему миру, ответственность и необходимость жить в соответствии с законами природы и общества. Ведущая роль в решении этих задач принадлежит методологизации педагогического образования на основе общечеловеческих, общефилософских принципов и логических оснований.

В диссертации выделяется специфика целостного осмысления существенных проблем философии образования:

- философско-антропологический подход в образовании, формируя мировоззрение, задает определенные ценностные установки, которые определяют гуманистическую направленность профессиональной деятельности;
- отсутствие целостного представления о сущности социально-педагогической деятельности является серьезным препятствием на пути профессионального становления. В этом отношении методологическая функция образования реализуется на основе интеграции человековедческих знаний;
- философско-антропологический подход выполняет культурологическую функцию, стимулируя развитие культуры творческого мышления;
- результатом целостного видения проблем человека через антропологизацию образования является возможность четкой ориентации в стремительно растущем потоке научной информации;
- философско-антропологический подход ставит перед субъектом образования вопросы смысла жизни, предназначения, смыслозначимых ориентаций, что приобретает в современном мире особую актуальность.

Основная идея диссертанта связана с необходимостью осмысления антропологизации образования как целостной парадигмы единства человека и мира. Парадигмальный сдвиг в науке обусловлен принятием антропоцентризма не только в науке, но и в содержании образования, построенного на принципах философской антропологии как синтеза наук о человеке. Личностно-профессиональное развитие современного специалиста – сложный и противоречивый процесс целостного разви-

тия человека. Он должен осуществляться поэтапно и быть направленным на формирование целостной субъектной позиции: индивидуальность–человек. Решение такой задачи требует рассмотрения сущности образования как создания специальных условий максимально комфортных для саморазвития специалиста как человека целостного его духовного роста и самосовершенствования. Целостный процесс личностно-профессионального становления социальных педагогов как представителей особой, деликатной профессии закономерно предполагает и целостную, непрерывную и гибкую систему педагогического образования, основанную на философско-антропологическом подходе.

В параграфе 4.2 – «Индивидуализация профессионального педагогического образования» – показан переход от традиционного социализирующего образования к углубленной индивидуализации. В нем показано, что личностная и социальная ориентированность как грани единой стратегии развития – это глубинная потребность образования. Снижение и противопоставление индивидуализации и социализации в образовании приводит к духовному обнищанию.

С позиций философско-антропологического подхода к педагогическому образованию подчеркивается, что подготовка социальных педагогов – это «штучное изготовление» профессионалов, компетентных специалистов, а не конвейерное производство на основе общепедагогических традиционных технологий. В педагогической среде все более проявляется тенденция к осторожному возвращению индивидуальности на основе гуманизации и диалогизации педагогических отношений.

Диссертант раскрывает сущность понятия индивидуальность, ссылаясь на сопоставительный анализ позиций различных авторов, исследующих эту проблему с точки зрения философии, психологии и педагогики (К. Юнг, А. Адлер, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Б.Г. Ананьев, И.И. Резвицкий, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.А. Сластенин, М.К. Мамардашвили, Н.П. Пишулин и др.) В контексте исследуемой проблемы выделяются идеи Б.Г. Ананьева о комплексном подходе к развитию личности, ее глубине как мере индивидуальности, о внутренней психической работе как показателе богатства индивидуальности. Кризис идентичности и есть симптом бессознательности, незавершенности собственной самости. Он требует выхода (трансцендирования) души за свои собственные пределы. Таким выходом является вопрос о цели и смысле, который решается через способность рефлексии самости.

Особое внимание уделяется освещению философско-педагогического аспекта индивидуальности, связанного с индивидуализацией обра-

зовательного процесса, направленного на выявление и совершенствование индивидуальных способностей человека и превращение их в устойчивые социально-ценные качества личности. Философско-антропологический подход позволяет рассматривать личностно-профессиональное развитие будущего специалиста с опорой на основной диалектический закон единства общего, особенного и отдельного (единичного) в человеке. Гуманистический смысл индивидуализации профессиональной подготовки социальных педагогов состоит в развитии индивидуальности, с одной стороны, и слиянии общественного и личностного смысла деятельности, с другой. В итоге возникает необходимость введения интегрального показателя личностной зрелости и профессиональной компетентности специалиста: социально-антропологической целостности. Социально-антропологическая целостность выступает как условие и результат саморазвития и самореализации.

Диссертант выделяет основные психолого-педагогические составляющие феномена САЦ, на которые должна быть ориентирована деятельность социального педагога:

- свобода личности, позволяющая строить собственную модель жизнедеятельности из материалов наследственности и среды;
- индивидуальность, конгруэнтность, принятие себя, понимание собственной природы;
- социальная интегрированность: чем больше интегрирована личность, тем больше у нее возможностей реализовать свой потенциал, свою индивидуальность;
- духовность как наличие установки на осознание личностных смыслов, проблем личностного роста.

В исследовании социально-антропологическая целостность рассматривается как интегральная и системообразующая характеристика профессионализма и компетентности специалиста. Именно она определяет зону ближайшего развития студента, его сферу мотивов, целей и ценностей, смысложизненных ориентаций. Это область интенсивной внутренней работы, педагогической рефлексии, переживания, ответственности за свой выбор.

Обобщение многолетней опытно-экспериментальной работы в процессе непрерывного образования в системе лицей – вуз – фпк позволил автору прийти к следующим выводам:

1. Индивидуализация профессиональной подготовки специалистов социальной сферы непосредственно связана с организацией психолого-педагогической поддержки и индивидуального сопровождения субъектов образования.

2. Она заключается в поддержке процесса самореализации личности, в осуществлении себя как индивидуальности, раскрытии способностей, потенциалов, жизненных планов и стратегий.
3. Самореализации способствуют выработка внутренней потребности профессионального самоопределения, осознания своих возможностей, адекватное планирование своей деятельности, стремление к аутентичности, вера в свои силы, целеустремленность, признание окружающих, проектирование собственной стратегии личностного роста и саморазвития.
4. Личность является автором собственных изменений, преобразований и форм развития.
5. Необходима практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального развития, осуществление необходимой коррекции, анализ профессиональных и жизненных достижений, актуализирующих потребность в дальнейшем самосовершенствовании.

В параграфе 4.3 «Системное проектирование антрополого-акмеологической модели образования социальных педагогов» – представлен антрополого-акмеологический проект профессиональной подготовки социальных педагогов, поддержанный Российским научным гуманитарным фондом в 2007 году и реализуемый в настоящее время на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института.

Автор раскрывает сущность понятий «индивидуальное сопровождение» и «психолого-педагогическая поддержка», сопоставляя его с идеями различных исследователей в этой области (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, О.С. Газман, И.В. Дубровина, В.С. Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, Н.Ф. Бунаков, М.Р. Битянова, Т.И. Чередникова, М.И. Плугина и др.). В их работах акцент сделан на психолого-педагогическом сопровождении студентов с целью полноценной реализации их личностного потенциала и профессионального становления. Теоретической основой создания системы психолого-акмеологического сопровождения профессионально-личностного становления субъектов образования послужил акмеологический подход, интенсивно разрабатываемый в настоящее время целым рядом исследователей (А.А.Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А.Реан). Под психолого-акмеологическим сопровождением современными исследователями понимается целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, развития и коррекции всех субъектов образования начиная с первого этапа профес-

сионализации – обучения в специализированных учебных заведениях, когда осуществляется подготовка к профессиональной деятельности.

В параграфе представлена авторская концепция становления и развития профессиональной личности социального педагога в условиях акмеолого-антропологической направленности педагогического процесса. При проектировании и моделировании системы психолого-акмеологического сопровождения и индивидуальной поддержки были выявлены следующие условия, обеспечивающие эффективность и качество профессиональной подготовки специалистов:

- создание комфортной психологической атмосферы образовательного пространства, обеспечивающей развитие человека (его природной, социальной, духовной детерминанты);
- гуманистический характер взаимодействия;
- обеспечение личностной духовно-нравственной свободы;
- принятие и доверительное общение;
- понимание субъекта образования и эмпатия;
- создание перспектив личностного и профессионального роста;
- обеспечение психолого-акмеологической поддержки и индивидуального сопровождения личностно-профессионального развития студентов.

Центральное место в исследовании занимает теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности философско-антропологического подхода к подготовке акмеологически ориентированных специалистов. Разработанная и апробированная антрополого-акмеологическая модель профессионально-личностного развития включает в себя современное целостное антропологическое мышление, профессиональные знания и умения, мотивационно-ценностное отношение к социально-педагогической деятельности и личностную готовность к профессиональной деятельности и саморазвитию. При этом стержневой характеристикой такой модели является гуманистическая направленность профессионально личностной позиции специалиста как показатель социально-антропологической целостности личности.

Особый акцент сделан на признании важности учебных предметов и спецкурсов антропологической и акмеологической направленности, обеспечивающих становление антропологического мировоззрения и личностно-профессионального развития будущих специалистов: «Философская и педагогическая антропология», «Педагогическая акмеология», «Педагогическая деонтология», «Личностно-профессиональное развитие студентов» «Педагогическая коммуникация», «Психодиагностика», «Акме-тренинг профессионально-личностного развития студентов», «Развитие акмеологической культуры личности в образовании» и др. Задачу обеспечения возможности воссоздать предметное

поле и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, моделировать характерные для нее системы отношений решает широкое использование технологий профессиональной самореализации, развития субъектности, а также рефлексивных технологий подготовки специалистов. Как показало исследование, разнообразные психолого-педагогические и социально-педагогические тренинги, сюжетно-ролевые, имитационные, организационно-деятельностные игры, субъектные практикумы, тренинги активной релаксации и личностного роста должны стать основными формами обучения специалистов социальной сферы.

В **Заключении** подводятся основные итоги исследования, резюмируются наиболее существенные результаты исследования, представляются обобщающие выводы и формулируются перспективные направления дальнейшей разработки рассмотренной в диссертации проблематики.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

Научные монографии:

1. *Скуднова Т. Д. и др.* Теория и практика педагогической социализации молодежи. – Колл. монография. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2006. – 2,2 п.л./ 20 п.л.
2. *Скуднова Т.Д.* Философские основы антропологизации педагогического образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2007. – 18,5 п.л.
3. *Скуднова Т.Д. и др.* Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов. Колл. монография. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2008. – 2,5 п.л./15 п.л.
4. *Скуднова Т.Д.* Социально-философские основания трансформации педагогического образования. – Москва: Социально-гуманитарные знания. – 2009. – 18 п. л.
5. *Скуднова Т.Д. и др.* Инновационные технологии подготовки социальных педагогов. Колл. монография. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2009. – 2 п.л./ 17 п.л.

В изданиях Перечня ВАК Минобрнауки России:

1. *Скуднова Т.Д.* Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов // *Известия ТРТУ №2. Гуманитарные науки в современном мире.* – Таганрог, 2006. – 0,5 п.л.
2. *Скуднова Т.Д.* Теоретико-методологические основы профессионального образования социальных педагогов. // *Научная мысль Кавказа. Спецвыпуск №1.* – Ростов-на-Дону, 2006. – 0,4 п.л.

3. *Скуднова Т.Д.* Философская антропология – методологическая основа педагогического образования. // *Alma Mater. Вестник высшей школы.* – Москва, 2006. – №10. – 0,5 п.л.
4. *Скуднова Т.Д.* Философско-антропологический подход к профессиональному педагогическому образованию. // *Научная мысль Кавказа.* – Ростов-на-Дону, 2006. – №6. – 0,5 п.л.
5. *Скуднова Т.Д.* Акмеологический аспект профессионального образования социальных педагогов. // *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Спецвыпуск.* – Ростов-на-Дону, 2006. – 0,5 п.л.
6. *Скуднова Т.Д.* Психолого-педагогическая поддержка профессионального саморазвития в системе лицей-вуз. // *Преподаватель XXI век* – Москва, 2006 – №3 – 0,5 п.л.
7. *Скуднова Т.Д.* Акмеологический подход в профессиональном педагогическом образовании. // *Акмеология* – Москва, 2007.– №3. – 0,5 п.л.
8. *Скуднова Т.Д.* Социально-философский анализ трансформации педагогического образования // *Социально-гуманитарные знания.*– Москва.– 2008 – №12, – 0,5 п.л.
9. *Скуднова Т.Д.* Философско-антропологические основания трансформации социально-педагогического образования. // *Вестник АГУ. Выпуск 8. Майкоп, 2008* – 0,5 п.л.
10. *Скуднова Т.Д.* Философско-антропологический фундамент современного педагогического образования. // *Философия права. РЮИ МВД России.*– Ростов-на-Дону, 2008 – №6. – 0, 5 п.л.
11. *Скуднова Т.Д.* Аксиологическая позиция личности как стратегическая цель образования. // *Вестник АГУ. Выпуск 1. Майкоп, 2009.* – 0,5 п.л.
12. *Скуднова Т.Д.* Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре. // *Философия права РЮИ МВД России.* – Ростов-на-Дону, 2009 – №5 – 0,5 п.л.

Другие издания:

1. *Скуднова Т.Д.* Критерии определения уровня развития коллектива // Москва АН ВИНТИ № 5523, 1983. – 0,9 п.л.
2. *Скуднова Т.Д.* Применение ценностно-нормативной методики для определения уровня сформированности убеждений учащихся // Методики изучения сформированности основ мировоззрения школьников. М., 1983. – 0,3 п.л.
3. *Скуднова Т.Д.* О зависимости воспитательного влияния коллектива от уровня его сформированности. // *Проблемы совершенствования воспитания студентов в вузе. Сыктывкар, 1984.* – 0,5 п.л.

4. Скуднова Т.Д. О применении ценностно-нормативной методики в исследовании коллективистской направленности личности. // Методы исследования эффективности идейно-нравственного воспитания в школе. Ростов-на-Дону, 1985.– 0,2 п.л.
5. Скуднова Т.Д. Развитие навыков самостоятельной работы студентов. // Самостоятельная работа студентов. Новочеркасск, 1990. – 0,5 п.л.
6. Скуднова Т.Д. Гуманистическая ориентация студентов педагогических вузов. // Становление личности учителя-профессионала. Ставрополь, 1993.– 0,1 п.л.
7. Скуднова Т.Д. Формирование у студентов педвузов умений самостоятельной работы. // Самостоятельная работа студентов педвузов. Опыт и проблемы. Армавир, 1993.– 0,1 п.л.
8. Скуднова Т.Д. К проблеме формирования профессионально-гуманистической позиции будущего учителя. // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века» М., 1994. – 0,2 п.л.
9. Скуднова Т.Д. Становление гуманистической педагогической позиции педагога. // Проблемы качества и гуманизации образования. М., 1996.– 0,2 п.л.
10. Скуднова Т.Д. Формирование гуманистической направленности личности будущего социального педагога. // Материалы XXXIX научно-практ. конференции ТГПИ. Таганрог, 1996.– 0,5 п.л.
11. Скуднова Т.Д. Педагогическая культура учителя – воспитателя. // Развитие личности в образовательных системах. Волгоград, 1997.– 0,1 п.л.
12. Скуднова Т.Д. Гуманистическая ориентация современного социального педагога. // Развитие личности в образовательных системах. Пятигорск, 1998.– 0,1 п.л.
13. Скуднова Т.Д. Духовная культура современного педагога. // Материалы науч.-практ. конференции. Ростов-на-Дону, 1999.– 0,1 п.л.
14. Скуднова Т.Д. Становление профессионально-педагогической позиции студентов в процессе образования. // I Всероссийская научно-практ. конференция МУ ВМУ «Образование – основной фактор развития культуры и духовности человека». Волгодонск, 1999.– 0,5 п.л.
15. Скуднова Т.Д. Опыт допрофессиональной подготовки социальных педагогов. // «Таганрог: мир образования», № 4 – 1999.– 0,3 п.л.
16. Скуднова Т.Д. Педагогическое образование как гуманитарная ценность в современной культуре. // II Всероссийская научно-практическая конференция МУ ВМУ Образование – основной фактор развития человека и общества. Волгодонск, 2000.– 0,1 п.л.

17. *Скуднова Т.Д.* Возникновение и становление социально-педагогической теории и практики. // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики. Таганрог: ТГПИ, 2001.– 1 п.л.
18. *Скуднова Т.Д.* Социальный педагог как субъект профессиональной деятельности. // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики. Таганрог, 2001.– 0,5 п.л.
19. *Скуднова Т.Д.* Формирование профессиональной культуры будущих социальных педагогов. // Гуманитарная культура специалиста, Таганрог, 2001.– 0,5 п.л.
20. *Скуднова Т.Д.* Акмеологический подход к профессиональной подготовке социальных педагогов. //Мат. Науч.-практ. конф. «Проблемы научной и учебно-методической работы в системе проф. образования», Волгодонск, 2002.– 0,2 п.л.
21. *Скуднова Т.Д.* Гуманизм как теоретико-методологическая основа профессиональной подготовки педагогов. // Тенденции развития гуманистической педагогики. Матер. межрегиональной науч.-пр. конф. ТГПИ, 2003.– 0,5 п.л.
22. *Скуднова Т.Д.* Педагогическое наследие А.С.Макаренко сегодня. // Макаренковские чтения. Материалы III межвузовской научно-практ. конф. Волгодонск, 2003.– 0,25 п.л.
23. *Скуднова Т.Д.* Проблемы социализации детей-инвалидов. // Проблемное детство: диагностика и коррекция. Таганрог, 2003.– 0,3 п.л.
24. *Скуднова Т.Д.* Антропологический подход к проблеме подготовки социальных педагогов. // Повышение качества профессионального образования на основе его духовно-этической ориентации. Волгодонск, 2003. – 0,5 п.л.
25. *Скуднова Т.Д.* Диагностика профессиональной направленности учащихся областного педагогического лицея // Теория и практика проведения социально-педагогического исследования. – Таганрог, 2004.– 0,5 п.л.
26. *Скуднова Т.Д.* Подготовка творческой личности профессионала как социально-педагогическая проблема. // Развитие самостоятельности и творческой активности студентов в учебном процессе. Таганрог, 2005.– 0,2 п.л.
27. *Скуднова Т.Д.* Психолого-педагогическая поддержка личностного развития в сфере профессионального образования социальных педагогов. // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». – Кисловодск, 2006. – 0,1 п.л.
28. *Скуднова Т.Д.* Теория и практика педагогической социализации студентов. // Таганрог, 2006. – 1,5 п.л.

29. Скуднова Т.Д. Аксиологический аспект профессиональной подготовки социальных педагогов. // Модернизация отечественного педагогического образования и проблемы студенчества. Волгодонск, 2006. – 0,2 п.л.
30. Скуднова Т.Д. Психолого-педагогическое образование: философско-антропологическая рефлексия. // Материалы II международной научно-практической конференции «Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века». Кисловодск, 2007. – 0,2 п.л.
31. Скуднова Т.Д. Антрополого-акмеологические основы современного педагогического образования. Материалы IУ международной научно-практической конференции «Антропологические основы современного педагогического образования». Ставрополь, 2007. – 0,3 п.л.
32. Скуднова Т.Д. Психолого-педагогическая поддержка личностного развития в сфере профессионального педагогического образования. Известия Академии педагогических и социальных наук №12 – Москва, 2008 – 0,5 п.л.
33. Скуднова Т.Д. Социально-философские основания педагогического образования в России. Сборник статей 5 Всероссийской научно-практической конференции «Философия отечественного образования: история и современность» Пенза, 2009 – 0,4 п.л.
34. Скуднова Т.Д. Акмеологические технологии актуализации личностно-профессионального роста. Международная научная конференция «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». Кисловодск, 2009 – 0,4 п.л.
35. Скуднова Т.Д. Философские основы антропологизации современного педагогического образования. «Диалог культур в изменяющейся России: исторический опыт региона и социокультурная реальность» Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Ставрополь, 2008 – 0,45 п.л.
36. Скуднова Т.Д. Индивидуализация педагогического образования: антрополого-акмеологический аспект. Материалы Всероссийской междисциплинарной научной конференции. Москва, 2008 – 0,5 п.л.
37. Скуднова Т.Д. Аксиолого-акмеологическая позиция как стратегическая цель образования студенческой молодежи. Региональная научно-практическая конференция «Молодежь в современной социокультурной среде региона». Ставрополь, 2009. – 0,5 п.л.
38. Скуднова Т.Д. Основы педмастерства современного педагога. Уч.-метод. пособие Таганрог, 1997. – 1,2 п.л.
39. Скуднова Т.Д. 50 имен из истории отечественной социальной педагогики. Уч. пособие. Таганрог, 2000. – 5,8 п.л.

40. *Скуднова Т.Д., Хоруженко К.М.* Гуманистические традиции мировой социальной педагогики. Уч. пособие Таганрог, 2001. – 8 / 12 п.л.
41. *Скуднова Т.Д.* Основы педагогической деонтологии. Уч.-метод. пособие. Таганрог, 2002. – 2,6 п.л.
42. *Скуднова Т.Д.* Педагогическая антропология. Уч. пособие. Таганрог, 2002. – 10 п.л.
43. *Скуднова Т.Д.* Человековедение. Уч.-метод. пособие. Таганрог, 2004. – 10 п.л.
44. *Скуднова Т.Д.* Профессионально-личностное развитие социального педагога. Уч.-метод. пособие. Таганрог, 2005 – 9 п.л.
45. *Скуднова Т.Д.* Акме-тренинг профессионально-личностного саморазвития. Таганрог, 2007. – 9,5 п.л.
46. *Скуднова Т.Д.* Акмеология. Аксиология. Антропология. Словарь-справочник современного педагогического образования. Таганрог, 2008 - 4 п.л.
47. *Скуднова Т.Д.* Развитие акмеологической культуры личности в образовании. Учебно-методическое пособие. Таганрог, 2009.– 7 п.л.
48. *Скуднова Т.Д.* Антропологический принцип трансформации образования. В сб. Материалы международной научной конференции «Регионы Юга России: вызовы мирового кризиса и проблемы обеспечения национальной безопасности». Ростов-на-Дону, 2009. – 0,5 п.л.
49. *Скуднова Т.Д.* Личностно-профессиональное развитие студентов высшей школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Закономерности развития высшего профессионального образования» Москва, 2009. – 0,3 п.л.
50. *Скуднова Т.Д.* Акмеологические технологии актуализации личностно-профессионального роста. Материалы Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России». Кисловодск, 2009. – 0,3 п.л.

**Формат 60x84 ¹/₁₆. Печать трафаретная. Подписано в печать 11.10.2009.
Усл. п.л. – 3,5. Уч.-изд. л. – 3,1. Заказ № 181 . Тираж 100 экз.**

**Отпечатано в изд-ве НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики»
Россия, 347900, г.Таганрог, Ростовская обл., ул. Петровская, 45**

