

Л.М. ЛУЗИНА  
(Псков)

**СИНТЕЗ МЕТОДОЛОГИЙ  
КАК СИСТЕМА МЕТОДОВ,  
ПОЗВОЛЯЮЩАЯ УВИДЕТЬ  
ЧЕЛОВЕКА БЕЗ РЕДУКЦИЙ  
И УПРОЩЕНИЙ**

*Раскрыты специфика и логика категориального моделирования применительно к теории и практике воспитания, обосновываются возможности и границы применения системного подхода в постижении целостности человека как предмета и главной цели воспитания, рассматривается потенциал герменевтического подхода в исследовании воспитательной проблематики, раскрывается педагогический смысл категории «человек» с позиций онтологической педагогики.*

Ключевые слова: человек, категориальное моделирование, системный подход, экзистенциализм, целостность, педагогическая рефлексия.

В последние годы в теории и практике воспитания утверждается онтологический подход, главная задача которого – исследовать различные модусы бытия человека, включенного в педагогический процесс, в систему воспитательных отношений. Чтобы приблизиться к «специфическому человеческому измерению», используют систему дополняющих друг друга методов, уже существующих в философии и науке, но не освоенных в педагогических исследованиях. Указанная система включает:

- категориальное моделирование;
- системный подход;
- исследование цельного жизненного опыта.

При этом акцентируется внимание на синтезе, но не на последовательности применения. Важно отметить, что в последние годы изменилась сама методология исследования проблем воспитания. На первый план выходит *не познание* (чувственный опыт, рации и т.д.), а *отношение*. И если первому соответствуют

*категориальные определения*, то второму – *экзистенциализму* (структурные определения цельного человеческого опыта). И те и другие играют специфическую роль в постижении и воспитании человека.

Категории в качестве регулятивных идей задают методологические ориентиры познания (педагогическая антропология) и воспитания (педагогика) человека, поскольку определяют его *сущность, антропологическое единство*. Это постоянные параметры человека. Дело в том, что существуют определенные естественные границы, которые человек не может переступить, не рискуя перестать быть человеком. Если не сохраняются постоянные параметры, определяющие его сущность, он перестает существовать как собственно человек. Так, например, Ф. фон Хайек, известный как духовный отец наших либеральных реформ, утверждал, что для успеха функционирования либеральной экономики людям необходимо освободиться от некоторых естественных инстинктов – таких как инстинкт солидарности, сострадания, сочувствия (которые в традиционном сознании связываются с понятием человечности). Освобожденный от человеческих предрассудков и слабостей, человек, однако, не становится сильнее, он становится просто *менее человеком*.

Тем более человек не может отказаться от «крупных» составляющих своей человечности – от ответственности за свою деятельность, бытие, за мир, в котором он живет; от права быть творцом, потому как сам создан «по образу и подобию» Творца мира; от права и обязанности осуществлять свое предназначение – становиться сознающей себя природой, продолжать дело организации мира на человеческих началах, на началах истины, добра, красоты. Иными словами, «человечность есть целостное отношение человека к миру» [1, с. 319]. «Пренебрежение константами человеческой природы ставит под вопрос перспективы человека как родового существа. Пренебрежение осознанием своей человеческой сущности и своей космопланетарной миссии может привести к вырождению самой идеи человека» [2, с. 32].

Самый первый вывод касается значения *категориального моделирования для практики* воспитания. Именно для практики, т.к. значение категорий для теории общеизвестно: они – единицы известного метода становления педагогического теоретического знания – *категориального синтеза теорий*. Суть этого метода такова: любые педагогические явления отражаются в понятиях, которые наполняются все более полным содержанием, приобретают характер *категорий* – наиболее общих понятий педагогической науки, фиксирующих опорные, узловые знания о соответствующих явлениях, объектах, процессах. В контексте приближения к «специфически человеческому измерению», к антропологическому единству человека категории педагогической антропологии и педагогики – это узловые пункты, ступени познания педагогической действительности. Это – абстракции, которыми пользуется исследователь с целью приведения к единству многообразных проявлений единой сущности человека.

Дело в том, что категории, представляющие человеческие константы, указывают те границы, за пределами которых человек перестает быть человеком. И этот факт должен быть усвоен педагогом-практиком. Без способности к сочувствию, любви к ближнему – это уже не человек, а *недочеловек*, человек с изъяном. Нам представляется, что роль общих понятий и категорий, терминов в отечественной педагогике занижена, блокирована только границами познания.

Идея синтеза методологий и, конкретно, категориального синтеза обусловила выбор основных понятий, терминов, категорий, обеспечивающих целостный подход к человеку в теории и практике воспитания. Отметим, что в процессе указанного синтеза должно быть реализовано единое требование к ключевым понятиям, обеспечивающим приближение к антропологическому единству человека, – *они должны отражать специфику человеческого бытия как целостности*, или специфику «собственно человеческого» в человеке. В качестве модусов этого бытия могут быть избраны «бытие человека как таковое», «бытие как самопознание», «самопреобразование», «бытие как самоопределение», «бытие в мире».

При этом основные фундаментальные антропологические константы, такие как *це-*

*лостность, открытость, самотождественность, самотрансценденция, духовность, свобода, творческая активность* и др., с одной стороны, являются категориями, когда речь идет об *идее человека*, а с другой – *экзистенциальными*, отражающими переживание человеком себя как проблемы, когда речь идет об *отношениях*, в которые он вступает в контексте воспитательного процесса. То есть имеет место превращение категорий как средств познания в экзистенциали как способы бытия. Этот момент исключительно важен для понимания сущности воспитания, ориентированного на человека, в силу того, что имеет место преобразование сущности воспитания – из процесса методологического (методического) в процесс онтологический, бытийственный.

Так, категория «*целостность*» в отношении человека не предполагает простого сложения атрибутивных характеристик, а, скорее, как мы уже отмечали, характеризуя «самость», означает его *причастность* более фундаментальной целостности: миру, бытию. Для теории педагогики важно не столь взаимоотношение части и целого, сколько выяснение, что собой представляет эта целостность, этот мир, на котором завершается представление о бытии у воспитателя и воспитанника. Для жителя Древних Афин – это полис, для российского крепостного – это мир, т.е. община. Все, что за этим, – не существенно. С каким представлением о целостности вступают во взаимоотношения воспитатель и воспитанник в наше время? Ведь целое присутствует в каждой его части, оставаясь при этом целым. А потому целое определяет направленность личности, ее ценностные ориентации и в конечном счете – цель. Эта идея не нова в мировой и русской религиозной философии, она присутствует в философии всеединства Н. Кузанского, пронизывает собою всю русскую религиозную философию. Однако идея целостности в реальной жизни человека актуализируется по-разному. Об этом с чувством глубокой печали писал М.К. Мамардашвили.

Наше положение в этом плане он определил как положение «прислоняющихся немумех». Все мы живем, писал философ, «прислоняясь» к теплой, непосредственно нам доступной человеческой связи, взаимному пониманию, чаще всего неформальному. Закон же, государство, общество, тем более человечество, его будущее, культура предстают пе-

ред нами как нечто предельно формальное и лишённое необходимого оттенка человечности. Мы компенсируем это «прислонением» друг к другу, некой человеческой, аморфной, неартикулированной связью взаимного «подмигивания» и понимания, которые устанавливаются всегда поверх и помимо каких-либо законов и формальных критериев. Мы обогреваемся соприкосновением наших человеческих тел, тем минимумом тепла, который они обеспечивают, сбившись в ком, в то время как другие, в других целостностях, расцепляются и... вместо «товарищеского жара» изобретают паровое отопление, новые компьютеры, новые источники тепла, обеспечивающие более комфортную жизнь и более эффективный труд [3, с. 9].

О чем конкретно идет речь в размышлениях философа, символических, туманных, как и положено им быть, но исключительно содержательных? Речь идет о вечном, о том, что сопровождает нас – русских людей (в большинстве своем) на протяжении всей истории. Чтобы пояснить смысл сказанного, философ приводит простой пример такого «сбившегося кома», в котором, в отличие от законов человеческой истории, возможны лишь законы мифологического цикла и повторения. В фильме Абдрашитова и Миндадзе «Остановился поезд» действие происходит в налаженном человеческом мире, в котором достигнут *взаимный удобный уровень всеобщих неумений*. Никто из составляющих это общество ничего не умеет по настоящему, профессионально. Они это компенсируют тем, что взаимно друг друга понимают. Приехавший же следователь не хочет этого понимать. Он делает шаг не мыслителя, а законника. В результате и возникает показанная в фильме исходная мыслительная ситуация: тот, кто осмелился сделать шаг, чтобы выпасть из человеческой связи, обречен, чтобы быть отмеченным, выделенным, не таким, как все. Жители города смотрят на него осуждающе, в их глазах читается всеобщее человеческое понимание и доброта, исключаящие холодное формалистическое применение закона. Следователя могут забросать камнями. Люди города не отвечают «эталонному», высокому представлению о человеке именно потому, что они загипнотизированы тем, что представляется им *человеческим* благом. Это взаимное понимание, установившееся поверх подлинного понимания блага, истинной человечности, Ф. Ниц-

ше назвал «человеческим – слишком человеческим». Для этого феномена человеческого бытия высшее благо как благо всего человечества, благо своего народа, государства, общества – слишком отвлеченные понятия, т.е. в представлениях о благе, справедливости людям недоступны более высокие уровни абстракции, помимо уровня мирского, общинного, в данном случае уровня провинциального городка. В фильме люди принимают в качестве блага некую определенность – вдова и семья погибшего должны быть обеспечены, и для этого он должен быть представлен в качестве героя. Но для этого нужно согласиться на ложь, на жизнь в плену иллюзий. Само по себе это не так уж плохо. Беда, однако, в том, что то, что заключено во лжи, будет бесконечно повторяться чередой одних и тех же несчастий [3, с. 9 – 12].

Как видим, речь идет о той *целостности*, к которой причастился человек как ее часть. Речь идет о том, как все это исключительно важно усвоить воспитателю, теоретику воспитания да и самому воспитаннику. Теория воспитания, как нам представляется, должна ориентироваться на идеал, но исходить из того, что есть, что прочно в нас заложено многовековой историей. Об этом убедительно рассказал академик Н.Н. Моисеев. Сегодня часто речь идет не столько о каких-либо новых научных открытиях, сколько о массовом тиражировании прецизионных технологий, требующих технологической «сверхдисциплины». Сейчас любые знания, любые ноу-хау очень быстро становятся достоянием всего мира. Но вот воспроизвести их удастся далеко не всем. Простой пример: отсутствие в нашей стране хороших компьютеров – вовсе не следствие нашей некомпетентности и даже просчетов в технической политике, сколько бы их ни было. Мы просто не способны тиражировать уникальные разработки – недостает технологической дисциплины и чувства ответственности человека перед обществом [4, с. 15].

Пристальное внимание, которое мы уделили философской, антрополого-педагогической и чисто педагогической интерпретации столь общей, по сути философской, категории целостности, обусловлено следующими обстоятельствами. Во-первых, необходимостью аргументировать свое научное понимание педагогики, особенно теории воспитания, как практической философии. Восхождение антропологической

константы-категории от человеческого отношения к другому, другим, своему кругу людей до государства, общества, мира имеет форму отнюдь не абстрактных экзерциций, а непосредственных деяний субъектов воспитательного процесса – воспитателя, воспитанника, родителей. Во-вторых, это важность уяснения реальности существования различных уровней (масштабов) целостности, к которым должен приобщиться воспитанник, чтобы стать человеком: к общине, коллективу, малой родине, государству, обществу, Богу, Природе, Вечности. Контекст, который здесь очерчен, является реальной базой нашего педагогического мышления. В соответствии с ним строятся воспитательные стратегии и конкретная методология. О целостности человека как причастности к некоей идее обязан постоянно размышлять воспитатель. Но он окажется способным на подобное размышление только в том случае, если обнаружит в себе силы вырваться из упомянутого «кома» людей, погруженных в непосредственную человечность, непосредственное понимание, установленных, как правило, поверх закона (государства), традиции, морали (общества), религии. Вспомним, ведь жители города не способны понять следователя, они вообще не способны размышлять здраво до тех пор, пока находятся в своем единении. Они уже не «гомо сапиенс», т. к. пространство человеческого мышления для них закрыто, закрыто также и пространство человеческого существования.

Методологическую функцию антропологической константы, представленной категорией «целостность», следует отличать от онтологической роли экзистенциалии «целостность». Первая, как известно, предполагает, что любой человек – ребенок, подросток, юноша и даже старец есть способ существования целостности человека как части. Все воспитанники независимо от возраста, уровня воспитанности целостны, и воспитатель начинает свой путь с конкретным ребенком с признания его как факта. Ребенок носит в себе эту целостность, и она ограничивает способность к мышлению, человеческому существованию точно так же, как ограничивал развитие форм растущего ребенка сосуд, в который помещали его похитители для выращивания скомороха. В то же время экзистенциалия «целостность», будучи онтологической характеристикой человеческого бытия, отражает отношение ребен-

ка к тому кругу явлений, событий, людей, которые локализованы его целостностью. Именно здесь открывается возможность вернуться в пространство предельной целостности – Мира, Космоса, которые в действительности соразмерны человеку, как и человек им. И тогда проблемы, которыми озабочен воспитатель и которые обозначены понятиями ответственности, уважения человека к себе и отсюда – уважения к другим, безразличия к тому, чем занимаешься, к труду, Родине, государству и т.д., предстанут как обладающие размерностью столетий, за которыми стоят долгодействующие силы истории. И только тогда до предела откроется пространство человеческого мышления, и только тогда возможно обретение подлинно человеческого существования.

В-третьих, необходимо показать, что *понимание*, взаимопонимание в условиях того мира, в котором мы живем, – не всегда благо. Почему? Потому что взаимопонимание – это неартикулированная связь, она почти всегда устанавливается поверх всяких законов и формальных критериев человеческой жизни. Как заметил философ, эта связь обеспечивает *минимум* тепла. Максимум тепла обеспечивает паровое отопление, т. е. жизнь в культуре, цивилизации, пространстве законов, формальных норм. Взаимопонимание – это непосредственная человечность, «человеческое – слишком человеческое», в наших условиях – это компенсация нашей неразвитой социальной жизни, гражданской жизни. Взаимопонимание – это не гражданская жизнь, это не жизнь граждан. Гражданин – это человек закона, целостность в нем представлена законами и формальными критериями жизни в государстве. Мы же гражданственность воспринимаем как антипод человечности и презираем ее. Взаимопонимание в указанных условиях – это то, что мешает человеку мыслить. То есть условием взаимопонимания как высшего блага (не путать с человеческим благом) является высшая размерность целостности – открытость человека Миру, приобщенность к нему, и эта целостность содержит в себе как части, находящиеся в гармонии, человека-гражданина, человека-патриота, человека-космополита и, конечно же, семьянина, товарища, друга, возлюбленного и т.п. Становление целостности человека как предпосылки человеческого в человеке – *terra incognita* для отечественной педагогики.



В качестве методологических ориентиров и экзистенциалий человеческого бытия *самотождественность* и *самотрансценденция* представляют в изучении, постижении, воспитании человека две его стороны – *внешнюю* и *внутреннюю*, что определяет проблематику, условно обозначаемую в педагогической литературе как *мир человека и человек в мире*. Они, как и «духовность», «творчество», «свобода», могут и должны быть педагогически интерпретированы вплоть до конкретных форм воспитательной работы, которые в парадигме, ориентированной на человека, суть способы, модусы бытия. То есть они должны быть интерпретированы не в поле методологии, отвечая на вопрос «Что делать, чтобы состоялся человек, то или иное его сущностное качество?», а в поле онтологии, давая ответ на вопрос «Как жить, чтобы состояться, чтобы не упустить возможность подлинного бытия?».

(Продолжение в следующем номере.)

## Литература

1. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого // О назначении человека. М., 1993. С. 310 – 374.
2. Самохвалова В.И. Контуры постдействительности // Полигнозис. 1999. № 2. С. 20 – 37.
3. Мамардашвили М.К. Проблема человека в философии // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 8 – 21.
4. Мойсеев Н.Н. Идеи естествознания в гуманитарной науке // Человек. 1992. №2. С. 5 – 16.

### *Methodologies synthesis as a system of methods permitting to see a person without reductions and simplifications. Part 1*

*There is revealed the specificity and logic of categorical modelling with regard to the education theory and practice, substantiated the possibilities and limits of the systems approach in human integrity comprehension as a subject and chief goal of education, considered the potential of hermeneutic approach in the research of educational range of problems. From the position of ontological pedagogy there is revealed the pedagogical sense of the category "person".*

Key words: *person, categorical modelling, systems approach, existentiality, integrity, pedagogical reflection.*

**А.А. АРЛАМОВ**  
(Краснодар)

### **ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ НА ОСНОВЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ (методологические проблемы)**

*Обосновывается необходимость методологического осмысления трансформации педагогических объектов на основе философской трактовки понятия «деятельность» и деятельностного подхода, что позволяет уточнить содержание понятий «педагогический объект», «трансформация педагогических объектов»; выявляются типы преобразовательной деятельности в педагогической сфере.*

Ключевые слова: *деятельность, деятельностный подход, междисциплинарная интеграция, педагогический объект, трансформация педагогических объектов.*

*Понятие «педагогический объект».* Педагогическая деятельность ассоциируется у многих людей с воспитанием ребёнка в школе или семье. Специалисты непедагогической профессии к подобным представлениям добавят подготовку, переподготовку, повышение квалификации. Это вполне справедливо. Общее для этих представлений в том, что педагогика как наука изучает, образно говоря, то, «что происходит в классной комнате». Однако сегодня она вышла за её пределы. Потребность в умении конструировать педагогическое влияние в одинаковой мере испытывают те, кто работает с детьми и взрослыми в медицине, управлении, в том числе государственном, законодательской деятельности, организации нововведений, производстве рекламы, средствах массовой информации, политики и других сферах. В этом убеждают «педагогические» просчёты и ошибки специалистов, работающих в перечисленных областях практики. Их последствия известны каждому – увеличивающиеся темпы роста девиантного поведения, «эрозия» нравственности, ущербность личностного и профессионального развития, межнациональные конфликты и др. Исследователи-педагоги и профессионалы-практики осознают потребность в педагогических знаниях, преобразующих практику и знания о преобразовании как