

Л.М. ЛУЗИНА  
(Псков)

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

**О к о н ч а н и е** (начало – №10 2010 г.)

*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.

Педагог-антрополог формулирует главный вопрос воспитания таким образом: «Что необходимо формировать, возвращать, лелеять в человеке, чтобы человеческое в нем произрастало с большей скоростью, расцветало с большей пышностью?». Ответ для него представляется с очевидностью: *способность к рефлексии, трансцендированию*, все более масштабному охвату Мира как целостности. Рефлексия и трансцендирование в данном случае предстают как «точки роста» человеческого в человеке. Задача педагогики, теории воспитания – найти соответствующие методы, формы, содержание, способствующие становлению человеческого в человеке с использованием механизмов рефлексии и трансцендирования. Вместе с тем в отечественной психологии и педагогике пока еще не накоплен опыт исследования и формирования способностей к указанным видам деятельности.

Что касается проблематики рефлексивной деятельности, то педагогическая наука обра-

тилась к ней только после 1970-х гг. Над наукой и практикой довлел стереотип, связанный с определенными социокультурными предпочтениями, сложившимися в предшествующие десятилетия. Система воспитания была ориентирована на становление человека действующего, а не человека рефлексивного, который представлялся безвольным, бесцельно занимающимся самокопанием. Это было также связано с общей абсолютизацией деятельности в становлении личности, причем деятельности в ее упрощенной интерпретации – как производительного труда. Естественно, рефлексия и трансцендирование не отвечали этому требованию. Кроме указанных факторов, сдерживающих исследования и практическую деятельность учителей-воспитателей по развитию рефлексивных способностей, в образовании и воспитании до сих пор продолжает действовать такой педагогический фактор, как культ знаний, нормативности и процедурности, ориентирующий учеников на усвоение не подвергающихся сомнению научных фактов и социальных норм.

В последние годы теоретический и практический интересы психологов и педагогов к проблемам рефлексивных способностей возросли. Так, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев исследуют внешнюю и внутреннюю рефлексии [5, с. 199–205]. Большинство работ посвящено отдельным аспектам рефлексии. Один из них связан с ее анализом в контексте изучения теоретического, творческого мышления (Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов и др.); другой – социально-психологический, обусловленный различными аспектами совместной деятельности людей (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и др.); третий – личностный, обнаруживается в исследовании самосознания в условиях его формирования (С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.).

И.Н. Семенов на основе анализа приведенных направлений выделит следующие типы рефлексии: интеллектуальную, коммуникативную, кооперативную, личностную, экзистенциальную, культуральную [4, с. 256]. Н.Н. Никитина исследует педагогическую рефлексии в контексте проблемы становления культуры профессионально-личностного

самоопределения учителя [2, с. 144–150]. Опираясь на анализ работ Е.М. Борисова, Ю.М. Калюткина, И.С. Якиманской и др., она определяет педагогическую рефлексию как особое свойство практического педагогического мышления, обеспечивающего анализ учителя своей деятельности и опыта решения различных педагогических задач. Между тем учет того, что учитель включен в воспитательно-образовательный процесс целостно, предполагает рассмотрение педагогической рефлексии как комплексного феномена, включающего все другие виды рефлексии, особенно экзистенциальную и личностную.

Вывод из проведенного нами обзора неутилитарен. За небольшим исключением (труды С.Л. Рубинштейна и В.И. Слободчикова) проблемы становления и развития рефлексивного сознания в психологии и педагогике в основном локализованы в непосредственном человеческом окружении, замыкаются на сфере, доступной естественному восприятию. Проблемы рефлексии реально существующих связей и отношений человека и Мира практически не разрабатываются. Этот специфический, наиболее сложный вид рефлексии, который мы называли бы *универсальным* (от слова «Универсум»), трансцендирующим, как сосредоточенность на самом себе, но включенным в мироздание во всей его иерархичности, необозримости, сложности, бесконечности и вечности, включающих и отношения к непосредственно воспринимаемому. Это тот случай, тот вариант полноты понимания, который имел в виду Т. де Шарден, отмечая, что в решении вопроса о превосходстве человека над животными действительно только одно средство – рефлексия. Под рефлексией ученый понимал «приобретенную сознанием способность *сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом*, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способностью уже не просто познавать, и познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь». Рефлексирующее существо, по Шардену, в силу того, что может сосредоточиться на самом себе, становится способным «развиваться в новой сфере» [7, с. 67]. Представляется важным в приведенном определении выделить слова «знать, что знаешь». Одно дело, когда человек бытийствует в Мире, открыт Миру, и совсем другое – когда он осознает характер, масштаб и ценность бытия. В связи с этим В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев определили Универсум как высшую ступень духов-

ного развития человека, *осознающего* свое бытие и место в Мире.

Без какого бы то ни было умаления значимости труда С.Л. Рубинштейна «Человек и Мир», представляющего собой глубокое философско-психологическое исследование, констатируем, что в нем проблема универсальной, трансцендирующей рефлексии только поставлена – во всей ее полноте и значимости как неотложная, упущенная отечественной психологией, философией, педагогикой.

В.И. Слободчиков рассматривает становление трансцендирующей рефлексии в контексте концепции онтогенетического развития субъективной реальности личности. Исследователь характеризует рефлексию как разрыв в потоке повседневной жизни и способность отнестись к жизни в целом, осуществить по отношению к ней ценностно-смысловое самоопределение. Ученый впервые в отечественной психологии конкретно увязал способ бытия человека, уровень его духовности с характером и масштабом рефлексированности его жизнедеятельности. Естественно, что автор преодолел ограниченные представления о деятельности и жизнедеятельности, свойственные психологии и педагогике недавнего прошлого. Если на *этапе одушевления* (дошкольное детство) преобладает сравнивающая рефлексия, обеспечивающая субъекту опознание себя в налично данном мире и отождествление с ним, а на *этапе персонализации* (7 – 18 лет) рефлексия выполняет функцию самоограничения, уточнения границ самостоятельности внутри события с другими, осознания оппозиции «Я – не Я», своих желаний, мотивов, способностей, личностных качеств, то на *ступени индивидуализации* (20 – 40 лет) она обеспечивает преимущественно синтезирующее экзистенциальное самоопределение, осознание своей аутентичности, становление подлинного авторства в определении и реализации собственного образа жизни. Однако на *этапе универсализации* (45 – 65 лет и далее) рефлексия приобретает *трансцендирующий* характер и открывает человеку его потенциальную эквивалентность Миру, позволяет выйти за пределы развитой индивидуальности в область соборных жизненных смыслов и духовных ценностей [6, с. 48–57]. К сожалению, педагогических исследований, касающихся формирования способности к трансцендирующей рефлексии, нет. Эта проблема как педагогическая еще не сформулирована.

Итак, системный подход позволяет в *общем плане* представить картину, механизм и

органы становления человеческого в человеке. С позиций данного подхода, это реализация человеком своей актуальной бесконечности, вечности посредством все углубляющейся трансцендирующей рефлексии и основанной на ней трансценденции как направленности сознания, чувств, эмоций на все более широкий охват Мира. Использование системного подхода в педагогике, теории воспитания позволяет выявить адекватные методологические подходы и конкретную методику, способствующие становлению целостного человека. В самом общем виде (а системный подход, как научный, может претендовать только на всеобщность в постижении человека) суть методологии состоит в следующем: эти подходы могут быть только бытийственными, онтологическими, учитывающими то, что Человек в своем отношении к Миру – это целостность, несущая в себе как бесконечность Мира, так и конечность, завершенность, смертность, ограниченность реального живого существа, способного к неограниченному выходу в Мир и пониманию этого факта, осознанию своего места в Мире. Будучи научным, гносеологическим, методологическим, системный подход является *ограниченным*. Он не охватывает целостного жизненного опыта конкретного индивидуума. Постигание этого опыта предполагает использование герменевтических процедур различной модификации. В их основе лежит метод интерпретации целостного бытия воспитанника – его биографии, речи, поступков, результатов творческой деятельности. При этом на первый план выходят не познание, а постижение, понимание, не объяснение фактов (в том числе педагогических), а описание с помощью простого языка конкретного бытия, а не категорий, которые, как известно, являются средствами научного познания.

Заслуга обоснования и развития тезиса, согласно которому «понимание» есть не частный аспект теории познания, а методология гуманитарного познания, методология наук о духе, принадлежит В. Дильтею. Характеризуя принципиальные отличия «наук о духе» (гуманитарных) от естественных, он писал: «Первейшим отличием наук о духе от естественных служит то, что в последних факты даются извне, при посредстве чувств <...> между тем как для наук о духе они непосредственно *выступают изнутри* (выделено нами. – Л.Л.) как реальность и как некоторая живая связь. Отсюда следует, что в естественных науках связь природных явлений может быть дана только

путем дополняющих заключений, через посредство гипотез. Для наук о духе, наоборот, вытекает то последствие, что в их области в основе всегда лежит *связь душевной жизни* (курсив мой. – Л.Л.) как первоначальное данное. Природу мы объясняем, душевную жизнь постигаем...» [1, с. 16]. Приведенное разъяснение в наше время уже представляется не экзотическим, а скорее банальным. Все согласны с Дильтеем, но только на словах. По-прежнему исследования в педагогике осуществляются в основном средствами естественной науки. В. Дильтей считал, что понимание надо рассматривать как *единственное адекватное средство передачи целостности*, т.е. прояснения и осмысления. Таким образом ученый отделил понимание, интерпретацию от теории познания и тем ограничился. М. Хайдеггер перевел понимание в онтологическую плоскость. Интерпретация, по его мнению, не является стороной субъекта, а представляет собой *специфический род бытия*. Следовательно, понимание есть форма первичной данности мира человеку. Оно лежит в основе всех *отношений* человека к Миру. Такое представление интерпретации не исключает, а вмещает в себя дильтеевскую трактовку понимания. Поскольку мы не можем в своем понимании исчерпать Мир, его историю, отдельного человека, то понимание предстает скорее искусством, чем наукой. Перевод понимания в онтологическую плоскость позволяет сформулировать суждение: «жить, быть – значит понимать».

Таким образом, синтез методологий позволяет в определенной мере преодолеть разрыв между *организующей идеей человека* и результатами конкретных исследований (отдельных проекций), часто не согласующихся; предположить с определенной степенью вероятности наличие «точек роста» человеческого в человеке, т.е. того, что и должно стать подлинным предметом воспитания. Вместе с тем возможное существование «точек роста» человеческого в способности человека к универсальной рефлексии и предельно широкому и глубокому трансцендированию вовсе не означает, что они не могут быть обнаружены и в иных формах человеческой активности.

И последнее. Автор стремится уйти от «игры в философские категории», что наиболее характерно для диалектики в ее ленинском толковании, и видит в философии систем (в системном взгляде на мир, человека) путь к преодолению диалектики как науки о «всеобщих законах всякого движения», нейтрализации противопоставления материализма и иде-

ализма, возможности не использовать категории сознания и материи, вне которых философский подход (а «человек» – категория философская) был немислим. Автор, таким образом, со своей мировоззренческой позиции делит философию на до-системную (венцом которой, видимо, стала диалектика) и системную (противостоящую диалектике и обходящуюся без категорий материального и идеального, материи и сознания). Впрочем, здесь автор не одинок: так, Ю. Бохеньский видит в диалектике лишь суеверие. Именно такой взгляд на философию позволяет выстроить взгляд на теорию и практику воспитания как на «педагогику бытия».

### Литература

1. Дильтей В. Описательная психология. СПб. : Алетейн, 1996.
2. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. М. : Прометей, 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и Мир // Проблемы общей психологии. М., 1976. С. 240–370.
4. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М. : Прогресс, 1990.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995.
6. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопр. философии. 2001. № 3. С. 48–57.
7. Шарден П.Т. Феномен человека. М. : Наука, 1987.

### *Methodologies synthesis as a system of methods permitting to see a person without reductions and simplifications. Part 2*

*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.*

**В.К. ПИЧУГИНА**  
(Волгоград)

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ДИСКУРСА В ПЕДАГОГИКЕ

*Выявлены основные подходы к пониманию дискурса, нашедшие отражение в современных педагогических исследованиях. Обозначена специфика уточнения определения дискурса в педагогическом контексте в условиях формирования дискурсивной онтологии.*

Ключевые слова: *дискурс, дискурсивная онтология, образовательный дискурс, педагогический дискурс, учебный дискурс, дискурсивные аспекты педагогической речевой деятельности.*

В начале третьего тысячелетия человечество переживает одну из самых существенных трансформаций, связанную с глобализацией и доминированием информационной сферы над производственной, которые коренным образом поменяли научное мышление. Важнейшей тенденцией современной постнеклассической научной рациональности стало стремление не к безусловной истине, а к глубоко обоснованным и иногда противоположным гипотезам. Вместе с тем наращивание технической мощности и передовые информационные технологии привели к ускорению времени и потере человеком собственного Я: «Ему в его деле самоопределения не может помочь культурное прошлое, которое уже захлестнуто новой информацией, но и в хаосе последней он не может прогнозировать ценности будущего» [4, с. 137]. Говорить о полноценном развитии человеческих потенций можно только в том случае, если окружающий его мир рассматривается не как пространство потребления, а, прежде всего, как пространство, наполненное смыслами и возможностями.

Ряд современных исследователей констатирует начало формирования новой дискурсивной, человеческой онтологии (М.Л. Марков, U. Flick, G. Gillett, R. Harge), соотносящей любое явление не столько с местом и временем, сколько с человеческим пространством. Заимствованная из лингвистики категория дискурса на современном этапе стала ведущей для ряда гуманитарных наук. При этом допускаются не только разные варианты произношения (дискурс – дискурс), но и множество