

Образование как особый способ бытия ребёнка

Л.М. Лузина, доктор педагогических наук, Псковский педагогический университет

В последние годы в теоретических изысканиях педагогов обозначилась проблема, которую можно сформулировать так: «Как преодолеть неадекватность научных, гносеологических, методологических подходов к постижению и преобразованию педагогической реальности, связанной с особым способом бытия растущего человека?». Иными словами, совместимы ли научная методология и онтология? Для философии эта проблема давно решена: бытие — предмет не теории познания, оно недоступно методологии как совокупности методов познания и преобразования реальности, бытие — предмет онтологии. Например, фактом признания, что суть способ бытия, а не нечто искусственно внесённое в жизнь ребёнка, является воспитанием, педагог-исследователь переводит себя из сферы науки в сферу философии как метафизики.

Отличие от гносеологии и методологии состоит здесь в том, что гносеология и методология пытаются ответить на вопрос «как?»: как человек познаёт мир, как он его преобразует, какими методами он должен действовать, чтобы реализовать поставленную цель и т.д. В философии главным образом задаётся вопрос «что?»: что такое человек, что есть «я» в моём отношении к миру, что есть мир и т.д. Это приводит в область традиционных — вечных вопросов об отношении Человека к Миру (Богу, Абсолюту и т.п.), вообще к некоторому бесконечному Началу (о «назначении» Человека и смысле его жизни, о добре и зле).

Центральными оказываются проблемы бытия человека, но не познания, преобразования, в том числе «последние вопросы» героев Ф.М. Достоевского. Понимание философии как метафизики и уход от методологии в область онтологии выводят исследователя, субъектов педагогического процесса из отно-

шений «субъект — объект» в область отношений «субъект — субъект». Обе стороны познавательного, преобразовательного процесса становятся эквивалентными относительно вопросов типа «Кто есть Я в моём отношении к миру, к людям?». В этом вопрошании и возникла идея *онтологического подхода* к постижению и преобразованию педагогической реальности. Только это преобразование обратилось в самопреобразование как результат самопознания.

На той же основе возникли различные онтологические концепции воспитания. Онтологические подходы и концепции воспитания — не изобретение современной педагогической мысли. Рассмотрение воспитания и в целом образования как способа бытия ребёнка, как процессов и событий естественной, свободной жизни, в которых каждый акт обучения, учения, воспитания и самовоспитания наполнены личностными смыслами, ценностями и целями, имеет серьёзные философские предпосылки и педагогические традиции. Действительно, если мы подходим к пониманию воспитания не как к подготовке к жизни, а как к самой жизни, то и подход к постижению, преобразованию этого бытия должен осуществляться в сфере конкретного бытия ребёнка. В таком случае и деятельность воспитателя — не случайно придуманная практика, но способ со=существования, со=бытия с воспитанником.

Постижение бытия бытием же — не какая-то теоретическая конструкция и плод абстрактного размышления. Перед нами определённая закономерность постижения подобного подобным же. Так, передать информацию в виде знания или понимания можно: о музыке — только посредством музыки, о поэзии — только

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Феникс, Логос и пр.

² Педагогическая психология. М., 1991.

посредством поэзии («Единственно возможный способ постижения поэзии — это знание её наизусть». *И. Бродский*); наиболее адекватная информация о науке возможна только посредством науки, об искусстве — посредством искусства, ... чувственного — посредством чувственного. Всё, что помимо — верхоглядство, дилетантизм¹.

Необходимость использования онтологических подходов в воспитании обусловлена спецификой самого человека как целостности. Субъекты бытия (т.е. воспитания) — не только личности, субъекты деятельности, индивидуальности, но главным образом целостные индивидуумы во всём многообразии своих жизненных проявлений.

Есть все основания говорить не только о необходимости, обусловленной предметом постижения, но и об актуальности освоения онтологии воспитания как элемента компетенции, уровне педагогической культуры. По-прежнему абсолютизируются методологии и методики воспитания и построения воспитательных систем, являющихся, как правило, плодом воображения учёных, а потому чуждых подлинному бытию детей.

Включение детей в искусственно созданные органические системы ведёт к неаутентичности бытия воспитанника (и педагогов!), подчинению предзаданной определённости, потере себя, подчинению «диктатуре публичности». Так создаётся угроза самому бытию личности путём лишения её возможности быть вмняемой. Здесь игнорируется существенный момент понимания природы воспитания: онтология воспитания — это человеческие отношения — и больше ничего! Человеческие отношения, если они являются таковыми, складываются в процессе бытия, но не проектируются.

Всякий методологический подход в своей глубокой ориентированности всё-таки манипуляционный, тем более это относится к технологиям. Такова их природа. Актуальность «онтологизации» теории и практики воспитания обусловлена новой, невиданной ранее угрозой отечественному воспитанию. Проблема «нашествия» скороспелых психологов, в основном профессионально неадекватных, по большому счёту перестаёт быть узко педагогической, а по своей глубинной сути становится проблемой культуры образования в целом.

¹ Зинченко В.П. Надо ли умножать сущности? // Человек. 1988. № 2. С. 52–56.

О какой адекватности может идти речь, если осуществляется массовая подготовка психологов не только на соответствующих факультетах университетов Москвы и Санкт-Петербурга, но и в сотнях университетов по всей стране — как государственных, так и коммерческих. Кто их готовит? Тысячи людей козыряют дипломом психолога, не являясь таковыми. Эти тысячи ищут объект применения своих знаний (скорее — представлений) в психологии. К удивлению наших столпов психологии (в частности, В.П. Зинченко), в ряде вузов открылись курсы по подготовке психоаналитиков. На Западе за подготовкой такого рода специалистов установлен строжайший контроль со стороны психоаналитических ассоциаций, а срок подготовки доходит до 20 лет. В этом плане использование онтологических подходов, по сути являющихся также модусами бытия ребёнка, в какой-то мере блокирует манипуляционные тенденции педагогических технологий.

Итак, в отечественной педагогике существует традиция воссоединения бытия и воспитания. Она поддерживается усилиями немногих. Думается, что особенно яркой манифестацией её стала жизнь и педагогическая деятельность В.А. Сухомлинского. В силу известных обстоятельств многое из наработанного им оказалось утраченным.

Актуальность в самой обострённой форме видится и в том, что наше общество на данном отрезке его существования (может быть, временном) всё более и более разобщается, и не только в плане локализации страт, но и в личностном плане. Вдруг откуда-то всплыла чуждая по своему духу русскому человеку фраза: «Это ваши проблемы». Беда в том, что утвердившаяся методология воспитания «работает часто на разъединение людей.

Противоположность между научными (методологическими) и онтологическими подходами

Различие их в том, что первые ориентированы на то, чтобы изолировать воспитанника от педагога, дистанцироваться от него как от объекта; вторые, наоборот, — на вовлечение, на общение как среду существования целостного человека, на его освобождение взамен закрепощения.

Методология вытеснила онтологию. Мы пытаемся изменить тенденцию: онтология должна

КОНТЕКСТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ

постепенно вытеснить методологию хотя бы в силу того, что педагог должен при всей его вооружённости научными знаниями оставаться Человеком. Отдельные ориентиры педагогической действительности, где наметились тенденции замены, вытеснение методологии бытийственными подходами, — это культ *диалога* и *понимания* в образовательном процессе. В сознании педагогов постепенно укрепляется, что названные методы оказываются не только методами, а главным образом способами со=бытия людей; не только средствами воспитания, но и целью и т.д.

Научный, методологический подход упрощает проблему. Хочет того педагог или нет, но метод принуждает его свести многообразие к возможно меньшему различию. В этом смысл науки. Индивидуальность должна исчезнуть, многоцветие — замениться однообразием.

Глубокие размышления по этому поводу оставил С.Л. Франк. «Наука хочет воспринять мир как систему возможно меньшего числа тождественных, т.е. повторяющихся элементов. Таким образом создаётся прозаический, рассудочный, обмирщенный образ мира. Когда наши идеи и рассуждения получают общее признание, когда они становятся понятными, доступными, самоочевидными, именно тогда они становятся пошлыми, жалкими, бедными и нужными только для статистики. Если реальность, благодаря усилиям науки, является нам как предметный мир, как предстоящее познавательному взору и для него обозримое единство уловимых, в принципе «прозрачных», допускающих логическую фиксацию содержания и элементов, и данностей, — то бытие застывает для нас в знакомый мир. Эта реальность не имеет никакого иного внутренне ей присущего смысла, не захватывает нас своей значительностью»².

Та «ясность» в постижении человека, которая вносится научными методами, методиками и «технологиями» в понимание проблем воспитания, работает против него. Она «депроблематизирует» чрезвычайно важную проблему. В воспитании сама сложность, до конца неразрешимость проблематики, т.е. *Тайна*, — важнейший фактор воспитания.

Выступая против попыток «разложить на части» душу, познать её посредством рациональных подходов, А.А. Ухтомский записал в своём дневнике следующее: «Действительность лишь в том, что Бог и душа не могут стать депроблематизированными, обычными обыден-

ностями, за счёт которых можно успокоиться, втянуть их в обиход своей жизни! Когда человеку удастся «усвоить» их и успокоиться на их счёт, они в самом деле для них исчезнут! Действительно, сами эти слова являются символами для бесконечной проблемы, для бесконечной истины для человека»³. Конечно, учёный был уверен, что человеку в ранге исследователя никогда не удастся до конца «усвоить» самое сокровенное в себе подобном. Это тот случай, о котором Гёте сказал: «Сущее не делится на разум без остатка».

Увлёкшись сложными теоретическими построениями, теория и практика воспитания в известной мере *упустили живого человека, живую жизнь* и ориентированную на них педагогику жизни, *педагогику Бытия*. Выстраивая педагогические отношения, мы в большинстве своём исходим из основ научной педагогики, которая, как известно, имеет дело с человеком вообще, а внешние и внутренние процессы, связанные с воспитанием, обосновывает знанием. Научная педагогика, фиксирующая типичное, повторяющееся, стала основным, а часто единственным вектором педагогических отношений. Посредством её мы научились (в общем-то неплохо!) «измерять» человека с такой же точностью, с какой измеряем геометрические фигуры на поверхности, не всегда задумываясь над тем, то ли мы измеряем, что существенно. Рассудок и дискурс превалируют не только в педагогической теории, но и в практике.

Но тайны внутренних превращений не обитают в тех сферах, где властвует наука. Напомню в связи с этим слова Райнера Марии Рильке:

Даже умные звери понимают,
Как наша жизнь ненадёжна
В мире рассудка.

Конечно, слова поэта, может быть, не следует воспринимать буквально, нередко они — метафоры. Но вот что пишет гений науки Макс Планк: «Человек в своём неодолимом стремлении узнать ответ на снова и снова возникающие перед ним важнейшие вопросы жизни: «Что мне делать?» — находит его не в чистой науке, а в своём образе мыслей, мировоззрении».

Итак, самое сокровенное, подлинно человеческое в человеке, то, что непре-

² Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 189–190.

³ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 153.

менно должно оказаться объектом, предметом, целью и результатом воспитания, недоступно науке и той педагогике, которая сформировалась по образу естественной науки. Рассудок, дискурс, теория как механизмы науки не всесильны. В живой жизни, в педагогической реальности встречаются, действуют, любят, страдают, верят, надеются конкретные, неповторимые люди с уникальным набором (может быть, системой) ценностей, целей, потребностей и желаний. Таковы воспитанник и педагог! Но именно перечисленные выше атрибуты их бытия оказываются «за бортом» научных подходов, методик и технологий, вытекающих из них.

Где же выход? Перестать доверять научной педагогике, встать в позицию философского радикализма постмодернистов с их антипедагогическим пафосом — неприятия всей предшествующей педагогической теории и практики, способов обоснования педагогических целей и идеалов образования? Перестать доверять научной педагогике как несостоявшейся? Конечно, нет. Это не тот путь, которым мы должны следовать. Наука — величайшее достояние человечества, она ещё не всё сказала о человеке. Её изоляция от проблем воспитания смерти подобна для педагогики.

Но сфера приложения её методов имеет строго очерченные границы. Духовная жизнь, метафизический опыт, всё, что, по выражению Ф. Ницше, является «человеческим — слишком человеческим», находится за этой границей.

В действительности у людей много общего, и это *общее* составляет *предмет научной педагогики*, постигается посредством методики и технологий (если, конечно, это удаётся). Но если мы ограничимся только общим, то пройдем мимо главного в воспитании — Человека. Наиболее *ценное* и *востребованное* обществом, культурой, необходимостью прогресса — *неповторимое, новое*. Оно составляет предмет и высшую цель педагогики Бытия.

К этому же разделению сфер и возможностей педагогики мы придём, вдумываясь в известную формулу: «Педагогика в своём основании научна, но в своём практическом приложении она — искусство». В свете этой формулы профессионализм педагога предстаёт в виде взаимодополняющего единства научных знаний и искусства их воплощения. И это искусство состоит в том, чтобы, владея наукой, отказаться от неё, чтобы не причислить

конкретного человека к какому-то типу, классу, виду... и не начать с ним работать как с «одним из...». Иными словами, образ науки в практике воспитания — это образ «Ничто», он находится в состоянии постоянного заново=рождения. И это потому, что такой педагогической ситуации никогда не было и не будет, но она есть сейчас.

Научные знания — система представлений о наиболее общих, типичных характеристиках субъектов воспитательного процесса, способах познания людей и, отметим особо, о методах их преобразования. Эти знания — результат особых научных или гносеологических подходов к постижению педагогической реальности. Руководствуясь ими, воспитатель, воспитательное учреждение способны познать лишь поверхностные характеристики воспитанника. Руководствуясь только научными знаниями, мы способны воспитать типичного человека, точнее, «человека массы» — особого типа социального человека, олицетворяющего собой процессы обезличивания и «выравнивания». В массовом масштабе такого человека воспроизводят современные средства массовой информации, квази- и поп-культура. Человек массы — не только их продукт, но и условие существования. Сложность, драматизм и парадоксальность ситуации в том, что система воспитания, вооружённая «технологиями» и научными методиками, работает вкуче, в одном направлении со СМИ и поп-культурой.

Используя только законы, принципы, научные методы, нельзя воспитать «звезду» (имеется в виду замечательная метафора Ф. Ницше): «Нужно носить в себе ещё хаос, чтобы быть в состоянии родить танцующую звезду». «Звезда» — как раз то, что отличает, но не исключает из общего.

«Звезду» способно породить искусство воспитания, питательной средой которого является жизнь, реальное бытие воспитанника, не стеснённое никакими привнесениями чуждого, но наполненное естественными проявлениями бытия — любовью, встречами, благодарностью, разочарованием, поступками, сомнениями, надеждами и т.д. Воспитание в таком представлении — дело неспешное, укладывающееся в саму жизнь.

Один из выводов таков. Гносеологические (научные), методологические подходы в теории и практике воспитания необходимо дополнить *онтологическими, бытийственными* подходами. В отсутствии подобных подходов

мы видим основное упущение предшествующего развития теории воспитания. С этим мы связываем становление новой парадигмы воспитания, ориентированной на человека.

ОНТОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Но в чём причина преимущественно научной, а значит, формирующей, воздействующей извне ориентации отечественной теории и практики воспитания? Корни причины уходят в глубь истории России, хотя и действительность в значительной мере питает их.

Во-первых, это традиционная иерархичность системы образования и соответствующая привычка работать на цели и ценности, «спущенные» сверху. Во-вторых — априорное присутствие в общественном и индивидуальном сознании воспитателя образа человека, «нужного и полезного обществу и государству». Мы почти всегда знаем, какой человек нужен обществу и государству. Это знание подобно архетипу внедрено в сущность русского человека веками самодержавия, беззакония, произвола верхушки общества. Этот архетип подпитывается и современностью в том смысле, что *система образования предельно централизована, а управление ею, особенно на местах, близко к произволу*. В подобной системе утверждается стандартизация, однообразие, что неизбежно связано с использованием «проверенных», утверждённых форм, методов, технологий, содержаний воспитания. Вопрос же: «Какой человек нужен самому себе?» — вообще в практике воспитания не ставится.

Онтология воспитания как становления и развития личности, индивидуальности, субъекта и, в итоге, человека — это жизнь воспитанника, его реальное, «незамутнённое», неотягощённое, т.е. свободное бытие. Воспитание — не подготовка к предстоящей взрослой жизни, оно есть сама жизнь, как способ бытия растущего человека, самодостаточный и нацеленный только на себя. Для воспитания нет внешних целей. Воспитанный человек — человек, способный к самовоспитанию, саморазвитию. Он не должен соответствовать никаким внешним стандартам и идеалам, он должен соответствовать только себе.

Цель воспитания — состояться, самореализоваться в своей данности, прийти к подлин-

ному себе, обрести такой способ жизни, который ведёт к непрерывному самосовершенствованию, самовоспитанию, к раскрытию всего положительного, что в тебе есть от природы как способности, возможности, задатки, предрасположенность. Всё это, в конечном счёте, означает обрести *Истину бытия*.

В силу того, что онтологический подход, как мы отметили выше, имманентно содержит в себе и моменты науки, методологии, то в его состав включён раздел категориального проектирования — определённый перечень *категорий и экзистенциалий*. Они, как известно, обладают способностью к взаимопревращению. К ним относятся: «человек», «человеческое бытие», «воспитание», «душа», «дух», «душевность», «духовность» и т.д.

Педагогическое содержание понятия «воспитание» включает совместную духовную деятельность субъектов воспитательного процесса по созданию, поддержанию и воспроизводству условий, способствующих саморазвитию, самореализации, самовоспитанию. При этом *самовоспитание* понимается как управляемое самим индивидом саморазвитие, когда посредством собственных усилий, опираясь на природные предпосылки, индивидуальный опыт, педагогическую поддержку воспитателя и других субъектов воспитательного процесса в максимально возможной мере реализует себя. Принципиальное положение разрабатываемых нами концепций самовоспитания — вопрос о **пространстве самореализации**. (Мы отвергаем концепт самореализации, замкнутый на самом себе, который ведёт к созиданию гения формы, но не гения Человека.)

«*Человеческое бытие*» как категория отражает жизнь конкретного человека, воспитанника, во всей её полноте, включая телесную, душевную и духовную её ипостаси, вместе с её мотивами, ценностями, целями, результатами, настоящими и возможными последствиями, явными и скрытыми смыслами, осознанными и неосознанными потребностями, действиями и влечениями. Это не только жизнь «здесь и сейчас», но и возможности, выступающие в форме природных предпосылок и индивидуального опыта. «*Человеческое бытие*» как экзистенциалия представляет отношение воспитанника (и воспитателя!) к феномену своего бытия как отношение неравнодушное, избирательное, эмоциональное

и ценностно-ориентированное. В идеале — это отношение, насколько возможно, реалистичное.

Если придерживаться установившихся в науке представлений относительно назначения категориального аппарата и каждой категории в отдельности, то перед нами — противоречие. Ведь категории отражают содержание не отдельной вещи, явления, феномена, а множества подобных. Они — средство научного познания определённого явления как абстракции. Мы же представляем категорию как константу бытия конкретного человека.

Действительно, воспитание как самовоспитание мыслимо и возможно только в той духовной ситуации, когда воспитанник владеет категориальным аппаратом применительно к себе; когда он знает, что есть душа как духовная субстанция («она есть у всех, в том числе у меня, это диктует категория, и я ценю это, я несу её в себе, дорожу и берегу её, я рад, что она у меня есть, я в этом случае бессмертен» — это бытийствует экзистенциалия).

Это тот случай, о котором писал известный психолог-антрополог Б.Г. Мещеряков: «Пожалуй, ни один педагог не будет отрицать, что ему желательно иметь представления обо всём комплексе наук, наречённом К.Д. Ушинским педагогической антропологией. Действительно, чтобы учить воспитывать, требуются немалые знания о человеке. С этой азбучной истиной знакомятся все студенты педагогических специальностей. Редко, однако, спрашивают: нужна ли педагогическая антропология подростку для воспитания себя? Очевидно, в педагогической антропологии нуждаются в первую очередь не взрослые (родители и педагоги), а сами учащиеся (подчёркнуто нами. — Л.Л.), причём для них такая антропология должна быть написана совершенно заново и иначе, чем для профессиональных педагогов. В таком ракурсе утрачивает смысл классическая оппозиция воспитателя — воспитуемые, позволяющая вторым перекладывать ответственность за свои поступки и недостатки на первых»⁴. В ситуации единения категориального мышления и экзистенциального прочувствования обретает смысл утвердив-

реживанием каждое движение воспитанника становится «живым движением», «моим движением» как неразделимым единством мысли, артикуляции и движения. Это движение не только и не столько личности, это — живое движение Человека. □

⁴ Урманцев Ю.А. О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 53.

шееся в теории воспитания «само». Только в случае слияния феномена с пе-