

## **Философско-методологические проблемы педагогической теории**

### **I. Характеристика ситуации: обоснование постановки темы**

Происходящие сегодня тектонические социокультурные сдвиги (коренные изменения в типе коммуникативного пространства, кардинальные экономические и социальные преобразования и т.п.) разрушают сложившиеся в обществе системы, приводя многие из них в состояние, близкое к хаосу. Такая констатация в полной мере относится как к нашей системе образования в целом, так и к ее элементу -- обслуживающей образование педагогической теории; к последней даже в большой степени.

Естественно, что при этом возникают силы, противодействующие разрушительным тенденциям. В частности, разрушаемые системы в процессе своего преобразования начинают "вращаться" в новые условия. В организованном обучении (с целью сохранения и развития достигнутого уровня и качества) развертываются процессы программирования для обеспечения реформы образования, строятся проекты функционирования и развития отдельных образовательных учреждений, начинается разработка систем. Педагогическая теория "реагирует" самыми различными предложениями, направленными на преобразование и развитие образования в новых условиях -- от реформирования структур до разработки, пропаганды и деятельности по внедрению в учебные процессы новых педагогических идей и теорий. Все это требует (и во многом зависит от) обсуждения инновационных философско-методологических основ теории педагогики.

Ниже предлагается путь построения проблемного поля -- "программа проблем", обсуждение которой может, на наш взгляд, помочь выйти из сложившегося теоретического кризиса. Бесспорно, возможны и другие подходы, и только будущее может показать, кто, в конечном счете, оказался на верном пути.

### **II. Концептуальная основа -- исходные предпосылки**

Любая концептуальная основа зиждется на уже бывшем, предыдущем, "вербует" из той или иной традиции (традиций), на что и требуется в первую очередь указать. Предлагаемая здесь разработка находится в русле системы идей, развиваемых в Московском Методологическом Кружке (ММК) и апробированных в практике Организационно-деятельностных игр (ОДИ). Следует подчеркнуть, что организаторы и вдохновители ММК, в свою очередь, опирались на комплекс идей, развитый в немецкой классической философии (в особенности Г.В.Ф.Гегелем -- метод восхождения от абстрактного к конкретному (и др.) и И.Г.Фихте -- идеи саморазвития "Я" и организации рефлексии), а также в неокантианстве (Э.Кассирер; тезис о порождающей функции мыслительной деятельности). Также следует подчеркнуть, что указанный исходный комплекс идей в ММК был технологически переработан применительно к отечественным условиям и целям 60-80-х гг. и пополнен другими подходами. Из уже сказанного для особого рассмотрения необходимо выделить четыре концепта.

1) Трактовка мышления как коллективной мыследеятельности (КМД). Данное понимание противостоит традиционным представлениям психологии и формальной логики, "помещающим" процессы мысли в изолированные субъекты, в индивидуальные головы. В трактовке ММК мыслительные процессы реализуются между субъектами, поле их действия -- столкновение и согласование различных субъектных позиций. Последнее, кстати, имеет место (в преобразованной и, как правило, редуцированной форме) в индивидуальном действии, что не меняет принципиальной трактовки.

2) Второй концепт -- конкретизация предыдущего. В КМД необходимо определить действительно действующих субъектов с их позициями. Действие фиксируется по наличию последствий, т.е. значимых реакций других субъектов, а позиция -- по ценностям (выбранным из имеющихся общественных, а не по произвольным пристрастиям) и функциональному месту, занимаемому в очерченной совокупной деятельности. Из сказанного следует, что постановка проблемы детерминирована ("идет от") культурно-исторической ситуацией, формулируется действующим в ней субъектом в пролонгации его ценностных установок, реализуемых на занимаемом функциональном месте. Для точности понимания необходимо следующее примечание: нельзя отождествлять функциональное место со служебным или профессиональным, при этом субъект действия может двигаться в ситуации по нескольким функциональным местам, что, естественно, должно специально фиксироваться.

3) Третий концепт конкретизирует представления о месте (возможных местах). Думается, что по отношению к поставленной в данной работе общей цели целесообразно выделить три пространства функциональных мест -- полисферу, сферу и систему (подсистему) сферы. Их краткие определения начну с понятия сферы, поскольку два остальных задаются через него.

Сфера (по Николаю Кузанскому) -- это пространство, центр которого может лежать в любой его точке. Из такого определения вытекают две существенные характеристики сферы: ее бесконечность и возможность ее "группировки" вокруг произвольно взятой в ней (становящейся центром) точки.

Вторая характеристика (соответственно современному пониманию и цели проводимого дискурса) задает производные свойства социокультурных сфер: центровые точки представимы как центры порождения и управления сферными процессами, а сферные процессы "проходят" через все ее элементы -- системы и подсистемы.

Полисфера -- сфера сфер, т.е. она включает в себя -- по выбранному принципу -- все и обязательно все остальные сферы. Полисфера обладает всем набором характеристик, перечисленным выше для сферы, а также одной специфической -- полисферными (межсферными) процессами, не сводимыми (и не выводимыми из) к сферным процессам. Полисферные процессы можно характеризовать через категориальные оппозиции: интеграция -- дезинтеграция, функционирование -- развитие и т.п.

Системы (подсистемы) сферы -- это структуры, имеющие свои специфические (каждая в отличие от других) цели, средства и результаты; отличительный признак этих структур -- обмен продуктами своей деятельности.

Разработка логики (логики пространства), начатая Н.Кузанским, была продолжена в работах Г.Ф.Лейбница (идея наличия универсальных свойств любого места, понятие о монаде как микрокосме) и Ф.В.Й.Шеллинга (пространство как особая организация). Для психологов может оказаться интересным, что создание (и интерпретация) знаменитого теста Роршаха имеет своей основой (исходным концептом) идею об организации пространства.

Согласно традиции ММК намеченные выше в онтологическом залоге позиционные принципы в третьем разделе работы будут переведены в оргдеятельностную форму как идеальные средства построения намеченной "программы проблем".

4) У четвертого концепта иная (в сравнении с рассмотренными) "природа". Это -- максима, нравственный императив, выработанный за долгую историю ММК: то, что не работает -- отбрасывается. Фактически данный концепт раскрывается через особую организацию интеллектуальной работы, когда идейное содержание разрабатывается одновременно (параллельно) с его практической реализацией, при том что разработчики становятся первыми реализаторами собственных проектов, втягивая в них других профессионалов с их целями и интересами. Абсолютно не случайно, что ведущей формой работы (исследования, проектирования, конструирования, организации и управления) стало коллективное обсуждение (в ОДИ, в проектно-проблемных семинарах и т.п.) как практическая реализация ранее высказанного тезиса -- трактовки мышления как КМД.

III. Структура поля философско-методологических проблем педагогической теории  
В этом разделе, исходя из принятого подхода (описанных выше концептуальных основ), мы попытаемся первично определить проблемные поля философа и методолога, работающих на развитие педагогической теории. Для этого необходимо, на наш взгляд, ответить на три вопроса: как построить первичное модельное изображение (модель) проблемного поля? какие средства могут оказаться адекватными для работы в построенной модели? как наметить возможные контуры системы интерпретации модели в современных условиях? Вопросы специально формулировались по преимуществу в модальности возможного в силу простого обстоятельства: зная ответы, мы не оказались бы в проблемном поле, а имели бы дело с некоторой полностью определенной совокупностью задач.

1) Общее количество занятых в образовании лиц, несмотря на естественные для любого процесса зигзаги, неуклонно растет. Увеличивается и количество (разнообразие) функциональных мест. Так, одной из "реакций" системы образования на вводимые у нас рыночные условия стало появление таких деятельностных фигур, как маркетолог и менеджер образовательных процессов и институций. В целом образование как сфера обладает и должна обладать позициями, обслуживающими все базовые процессы (Г.Щедровицкий, В.Авксентьев): производство, воспроизводство, функционирование, развитие и управление.

Для обозримости проблемного поля, которое строится по позиционному принципу, все существующие позиции необходимо сгруппировать с указанием оснований проведенной группировки. С учетом поставленной цели нами выделены четыре группы -- две регулятивных и две реализующих. В первую (регулятивную) достаточно ввести три позиции: философа, методолога и теоретика педагогики. В данной группе разрабатываются (каждым из перечисленных "позиционеров" по своему; это важное примечание далее мы будем, во избежание повторов, опускать) общие рамочные условия функционирования и развития сферы образования. Вторая (регулирующая) группа -- теоретики, исследователи, проектировщики педагогики -- конкретизирует сформулированные условия применительно к особенностям различных структур (подструктур) системы образования. Соответственно, реализующие группы (по основной функции -- производства) также можно разделить на "нормировщиков" процессов, идущих в обучении и воспитании (управленцы, методисты, исследователи, учителя), и "реализаторов" (управленцы, педагоги, обучаемые), втянутых и непосредственно участвующих в этих основных процессах.

Зафиксировав таким образом наличие четырех слоев "позиционеров", мы указываем на первую составляющую разрабатываемой модели. Вторую образуют (ведущие) факторы, которые обуславливают характер и направленность позиционной деятельности по слоям (целесообразно отнести к ним биполярность воздействия и наличие внутренней логики). Ощутимые полисферные сдвиги сталкиваются с консервацией традиции, попытками сохранить формы функционирования с помощью их частичного усовершенствования. При наличии четко выделяемых по слоям позиций (и по отдельным позициям) функционального различия (а оно обуславливается ценностными установками и развертывается в различие целей, средств и т.д.) возникают "разрывы" в совокупной деятельности и необходимость вновь ее согласовывать. Разрывы порождают напряжение, а их фиксация как причин напряжения -- проблемы. Учет указанных моментов -- третья составляющая модели, из которой можно вывести четвертую. Проблемы (проблемные поля) можно разделить на "собственные", когда разрыв обнаруживается (акцентируется) внутри своей позиции, и "заимствованные" (термин В.Лефевра), когда он трактуется как объективно существующий между другими и как таковой анализируется.

Суммируя сказанное для философа и методолога, можно выделить структуру проблемного поля из пяти блоков: двух собственных (выделяемые по отдельности разрывы в философском и методологическом действовании в конкретно переживаемой социокультурной ситуации) и трех заимствованных (преодоление разрыва между философско-методологической мыслью и существующей педагогической теорией, между педагогической теорией и реально осуществляемой практикой нормировки, между педагогической теорией и функционирующими, либо развивающимися, процессами обучения и воспитания).

2) Из логики проводимого дискурса следует, что адекватные для движения по предлагаемой модели средства не могут быть заранее предметно фиксированы. В такой форме они еще только должны быть получены в процессе (особом пути) работы. Он известен и всесторонне практически апробирован, это специальная организация (например в ОДИ) кооперации и противоборства позиций, заинтересованных в конкретно выбранной проблеме.

3) Первичная интерпретация модели фактически уже сделана выделением пяти проблемных подполей, которые кратко предметно конкретизируем. При этом учтем, что любое предметное истолкование определяется ценностной системой интерпретатора, а в рамках одного и того же функционального места возможны (необходимы) различные (вплоть до противоречащих друг другу) интерпретации.

а) Собственно философская проблема, на наш взгляд, всегда состоит в анализе онтики (выделение и осмысление существенного в полагаемом как таковом бытии) и "вставлении" инновационного в культурный ряд, задаваемый предшествующей философской классикой, с тем или иным его преобразованием. В философии

образования (аспектизированная форма общей философии) факты бытия акцентируются на процессы его воспроизводства.

б) Чисто методологическая проблематика впервые была целенаправленно поставлена Ф.Бэконом и Р.Декартом, а институализировалась уже в нашем веке, что было лишь закреплено появлением методологии науки как автономного направления разработок. На наш взгляд, собственно методологическая работа и проблемное поле заключается в разработке идеальных (по функции -- организационных) средств освоения и продвижения в инновационных онтических структурах.

в) Заимствуя позицию педагога-теоретика, философско-методологическая мысль фиксирует (опять же, с нашей точки зрения) несоответствие подавляющего

большинства предметных разработок (в связи с использованием традиционных форм мышления) для новой социокультурной реальности. Выдвигается гипотеза, что в центр теоретических разработок должна быть положена -- как собственно педагогическая -- идея управления.

г) Две другие "заимствованные" философско-методологические проблемы -- фиксация указанных разрывов между теоретическими построениями и практикой нормирования, и реализация и поиск пути их преодоления (в философском языке -- снятия). В качестве первого -- и только первого -- шага можно предположить важность и необходимость смены формы теоретических постановок базовых вопросов, что не так легко, поскольку новые их формы еще не выработаны.

совокупной деятельности и необходимость вновь ее согласовывать. Разрывы порождают напряжение, а их фиксация как причин напряжения -- проблемы. Учет указанных моментов -- третья составляющая модели, из которой

Между страницами 90 и 91 (N 1-2, 97) по техническим причинам выпало три строчки. Приносим извинения. Последняя фраза на 90-й стр. и первые фразы на 91-й стр. читаются так:

При наличии четко выделяемых по слоям позиций (и по отдельным позициям) функционального различия (а оно обуславливается ценностными установками и развертывается в различение целей, средств и т.д.) возникают "разрывы" в совокупной деятельности и необходимость вновь ее согласовывать. Разрывы порождают напряжение, а их фиксация как причин напряжения -- проблемы. Учет указанных моментов -- третья составляющая модели, из которой можно вывести четвертую. (Далее по тексту статьи.)