

## МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ФОРМАТЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**В статье раскрывается новый подход к организации современных педагогических исследований в формате онтологической интеграции. Предлагаются результаты критического анализа опыта современного педагога с учетом опережающих тенденций образования в условиях запроса современного социума.**

**Ключевые слова: методология педагогических исследований, онтологическая интеграция, феноменология субъектного опыта, опережающая тенденция образования, событийная реальность.**

Интеграция в настоящий момент – разворачивающаяся тенденция научного мейнстрима [8], порождающая все новые исследовательские акценты [3]. К такому новому принадлежит и онтологическая интеграция – общенаучное, междисциплинарное понятие [6], отражающее синтез реализации сущностных сил человека в методологии педагогических исследований. В таком прочтении термина он становится метакатегорией, соединяющей в себе результат, процесс и феномен, что позволяет, произведя интеграцию на более высоком уровне, с иных позиций осмыслить знания о человеке.

При формулировке данной методологии для педагогических исследований создается новая точка сборки – онтологическая интеграция объектных и субъектных преобразований человека, которая, являясь переходной формой, подготавливает субъекта к более высоким уровням надличностного и трансчеловеческого осознания жизни, в силу чего ее интенция – это обращение, в первую очередь, к миру вообще, и только во вторую очередь – к потребностям человека, его интересам. То есть методология новой онтологической интеграции должна охватывать более широкий спектр феноменов, чем находящиеся в пределах человеческой природы и рассматривающие идентичность человека, формы его самоактуализации.

Безусловно, усилит результативность научных изысканий обращение к неклассическим подходам – во-первых, герменевтическому, базой которого является понимание, трактуемое как форма человеческого бытия, один из сущностных моментов человеческой рефлексии, его универсальная характеристика, которая неразрывно связана со всякой

деятельностью человека. Во-вторых, к феноменологическому, нацеленного на обнаружение смысла: этот смысл являет себя в точке пересечения опыта разных индивидов и дает возможность взглянуть на идущие процессы с позиций другого, в контексте его ценностной и целевой системы. В-третьих, к синергетическому, который, выдвигая постулат о недопустимости отождествления рациональности с жестким знанием, указывает на необходимость учитывать контекстность и многослойность когнитивных процессов, допуская неоднозначность, стохастичность, необратимость и нелинейность самоорганизующейся системы – как при анализе развития человека, так и при исследовании функционирования человеческого сообщества.

Научно-исследовательская интенция применения рассмотренных подходов с необходимостью требует реализации интеграции как методологического принципа, выполняющего двойную функцию: в качестве базового положения и в виде системы способов его использования в практике образовательной реальности. Именно такой концептуальный акцент является основой для формирования внутреннего интегратора процессов развития субъекта как совершенного индивида, что не может в целом не влиять на оптимизацию социальной динамики.

Еще один аспект следует подчеркнуть – необходимость и практическая ценность образовательной методологии онтологической интенции связана с задачами современного общества по формированию креативного, активного, преуспевающего, свободного, но индивидуально ответственного субъекта.

Можно с уверенностью утверждать, что данная методология может быть осознана и

как философия жизни, своеобразная научная альтернатива религии – или, что более точно, как методологическая религия, представляющая собой систему ценностных ориентаций и жизненную программу для нового человека, про которого можно сказать: «не сила, а продолжительность высших ощущений создает высших людей» (Ф. Ницше). Ибо без соединенности с высшей, надличностной, трансцендентальной сферой над индивидом начинает властвовать нигилизм, апатия, потеря надежды. Человеку необходимо нечто большее, чем он сам, для того, чтобы служить ему в новом, практико-ориентированно (не церковном), событийном смысле (А. Маслоу). Осознание данной потребности и приводит к необходимости разработки в онтологическом ключе как «мира добра», так и «психологии зла», но не в контексте обличения зла, а основываясь на реальной проявленности обоих этих модусов человеческого бытия. Такая позиция, впрочем, может показаться вступающей в противоречие с основными идеями педагогики как гуманитарной науки, однако изучение деструктивного как неотъемлемой части универсума является необходимым в контексте неустранимости данного модуса.

Обращение к онтологии событийной интеграции открывает: как одна из новых идей педагогических исследований она основывается на позиционной, не универсальной, живой общности, которая есть пространство для духовного саморазвития индивидов образовательного процесса. Кроме того, основанием также выступает объединение субъектов процесса образования в едином континууме согласованных смыслов, ценностей, и целей как образования, так и вообще бытия. Третьим основанием онтологии событийной интеграции является внутреннее духовное единство субъектов процесса образования, характеристиками которого выступают взаимное приятие, взаимопонимание, внутренняя, эмпатическая развернутость людей друг к другу.

Современное осмысление практики ценностных ориентаций в первую очередь сконцентрировано на том, что обществом востребованы победители, а не побежденные, творцы, а не разрушители. Наряду с этим формирование индивида как ответственного, истинно-настоящего, свободного, но в то же время – ответственного, очень часто

недооценивается современными исследователями, и прогрессивно-опережающая роль именно людей этого типа для будущего не осознается. Однако в силу безусловно-наличия подобной значимости следует теоретически и практически исследовать данный феномен, а также раскрыть причины, являющиеся основой неспособности индивида использовать кризисные ситуации жизни и отношений как потенциал для развития. В связи с чем можно утверждать, что в методологии современных педагогических подходов системно-интеграционной компонентой должен являться антропо-субъектный децентризм как средство, способствующее преодолению «страха взросления», интегрированию непознанного и, в конечном итоге, помогающее выходу на высшие онтологические уровни Бытия.

Таким образом, подводим итог изложенному выше: онтологическая интеграция соединяет в себе диаметрально противоположные, порой даже взаимоисключающие феномены. С другой стороны, в настоящий момент все более фиксируется: человек является сложнейшей субстанцией, одновременно включая в себя взаимоисключающие характеристики – с одной стороны, как «мера всех вещей» (Протагор), с другой стороны, человек представляется «величайшей скотиной в мире» (В. Ключевский). Со времен Просвещения тезис о том, что человек есть высшая ценность, стал выглядеть неоспоримым методологическим постулатом. Однако, если индивид, содержа в себе источник интеграционного начала не только в виде теоретического тезиса, но и практически, признает и осознает себя как носителя одновременно высокого и низкого, интегрированного в единый конгломерат, то тогда он встает перед необходимостью не постулировать себя как высшую ценность, а размышлять о своей сути с известной долей сомнения, иронии и скепсиса. Привычные формулировки гуманистически ориентированных исследователей о человеке как высшей ценности не способствуют тому, чтобы человек становился этой ценностью. Чем больше будут постулировать, что человек – высшая ценность, тем меньше у него останется шансов сохранить в себе эту человеческую самоценность. Фундаментальным предметом исследования с позиций онтологической методологии будет, скорее, не сам человек, а

то, что его сопровождает: ценности, смыслы, отношения, качества, свойства, «утверждая в мире не себя, а порядок вокруг себя» (М. Мамардашвили) [5]. В педагогической аналитике как правило рассматриваются человекоцентристские идеи с позитивных позиций, в то же время причины и формы проявления человеческого зла, существующего наряду с добром, значительно меньше изучаются. Однако именно интеграция добра и зла детерминирует состояние современного общества, в котором развернуто проявляют себя разрушительные кризисные тенденции.

В то же время в современной конфликтной образовательной среде преобладают детерминированные утвердившейся технократической парадигмой образования факторы, воздействие которых на сознание и бытие человека можно характеризовать как дегуманизирующее. К этому добавляется ситуация пролонгированного жесткого управления системой образования со стороны государства, учитывающего только односторонние эффекты внешней целесообразности, с исторически сохранившимся и ментально превалирующим в общественном сознании авторитарным стилем воспитания, обучения, управления; в качестве альтернативы перечисленному формируется насущная потребность научного оформления идеи всесторонней интеграции с выходом на новое сущностное осознание ее онтологических начал.

Латентность онтологического потенциала можно предположительно рассмотреть в формате раскрытия сущности конформистской позиции, обнаруживающейся в деятельности современного педагога. Несмотря на утверждение идей диверсификации, вариативности и свободы во всех сферах деятельности человека, в реальной педагогической практике в последнее время усилилось стремление педагогов к конформизму, к социально привычному и общепризнанному.

Конформизм иногда понимается как несовершенная форма коллективизма. Считалось, что коллектив не может ошибаться, а человек, не согласующийся с мнением коллектива или выступающий против коллектива, противопоставляет себя коллективу. Однако утверждение о правоте коллектива лишено методологических оснований, поскольку любой коллектив состоит из конкретных разных личностей. Настаивать на непогрешимости

коллективного мнения – значит утверждать собственную непогрешимость каждого участника коллектива, что выглядит не всегда убедительным, а иногда и безапелляционным.

В процессе исследования различных типов отношений в системе «учитель – учитель» замечено, что конформистская позиция педагога освобождает его от ответственности, потому что, с одной стороны, он не несет личной ответственности за решения педагогического коллектива, с другой – он опирается на принципы конформизма, что скрывает индифферентность и стремление человека снять собственную меру ответственности в процессе деятельности за счет отдачи ее другому. Отсутствие собственных суждений, мнений, решений способствует развитию «душевного спокойствия» и отступлению, как от решения общих проблем, так и от проблем собственного развития. Бегство от свободы и самостоятельности, снятие с себя личной профессиональной ответственности есть выражение практической формы коллективной безответственности. Таким образом, педагогический конформизм – профессиональное и человеческое приспособление педагога, соответствующее некоему признанному или требующемуся стандарту, образцу, нормативу. Такая позиция имеет место там, где при расхождении личности педагога с группой коллег или целым педагогическим коллективом педагог адаптируется, уступает, подчиняется групповому влиянию или давлению.

Педагогическая независимость (свобода) – понятие, противоположное конформизму, соответствующее самоопределению, креативности и персональной ответственности педагога, который инициативно вырабатывает новые решения, апробирует и защищает их перед другими. Рассмотрим отличие позиции педагога-конформиста от позиции педагога-субъекта:

– в сфере общей культуры и образовательного уровня конформиста обнаруживается проявление императивности, негибкости педагогического мышления, стереотипность действий, тривиальность суждений, эксплуатация апробированных форм деятельности и общения;

– в сфере деятельности, целеполагания, мотивационных установок конформист обнаруживает меньший потенциал активности, самоуправляемости, меньшую способность

владеть собой в напряженных условиях, для него характерна большая эмоциональная скованность, подавление личностных выражений, склонность к монологу;

– в сфере самосознания конформист склонен к явному выражению своей не целостности, половинчатости, неполноценности, заведомо готов к принятию неудачных результатов. Актуализация веры в себя, свое субъектное развитие не служит стимулом к действиям, т. е. представления о самом себе более поверхностны и менее реалистичны, чем у независимого субъекта;

– в сфере отношений для конформиста типична повышенная озабоченность мнениями о нем других. В своих отношениях с коллегами обнаруживается значительная пассивность в силу восприятия внушаемости, зависимости от других. Вместе с тем отношения с другими людьми характеризуются настороженностью, недоверчивостью, приоритетной опорой не на ценностно отличительные черты другого; способность достаточно адекватно оценивать другого человека значительно ниже, чем у независимого субъекта;

– в сфере педагогической культуры, личностных установок, ценностно-смысловых ориентаций конформист характеризуется выраженностью обыденного (недиалектического) сознания, склонностью к поучениям, морализированию, нетерпимостью ко всему, что не соответствует его представлениям или является отклонением от нормы.

Как видно, высокая степень педагогического конформизма глубинно соотносится с догматизмом, авторитарностью, стереотипностью мышления, деятельности и отношений педагога. Позиция конформизма учителя, «в котором слишком много учителя», защитно стереотипизирует мышление педагога. Однако ни догматизация педагогического мышления, ни склонность к конформизму не являются природными свойствами личности педагога, они формируются в процессе его профессионального самовоспитания и социального отношения с другими. Так, не является ли явление конформизма закономерным следствием процесса социализации? Если развитие индивида (допустим, школьника) обусловлено развитием всех других индивидов (например, педагогов), с которыми он находится в прямом или косвенном общении, и если развитие многих вторых находится на

уровне конформистского низведения, то не является ли это попыткой ответа на поставленный вопрос?

Духовный драматизм сложившейся социальной ситуации при уже названных факторах укреплялся еще и тем, что человек с отчуждаемой человеческой сущностью и при отсутствии возможности возвращения к ней перестает относиться к себе как к человеку. И бесперспективность антигуманистической ситуации не столько в том, что она сама по себе существует, сколько в отношении к ней, т. е. в том, что она уже не вызывает эффекта несогласия, неприятия, протеста.

Опережающее развитие педагогической науки практически невозможно при существовании заданности социального заказа [2], а возможно при выходе за его пределы. Более того, по отношению к личности существование социального заказа как такового может расцениваться в известном смысле как непродуктивное отношение к личности человека, поскольку не может быть такого заказа, который задаст, определит пределы развития личности, у которой, если проходит подлинный процесс развития, все меньше остается возможностей достичь собственных пределов. Человек, открытый для развития, сможет, опираясь на сущностное в себе, предотвратить собственное превращение в орудие безличного объекта конкретного исторического времени, в котором он фактически уже не может развиваться и быть полноценным субъектом.

Очевидно, в сфере современной педагогики особым образом следует отличать понятие «социальный заказ» от «социального призвания» (Н.А Бердяев) [1]. Человек-субъект, который имеет социальное призвание, не остается равнодушным к тому, что происходит в социальном мире. Социальное призвание развивается изнутри, оно всегда человечески свободно, а социальный заказ развивается извне и означает в конечном итоге принуждение человека.

Если социальность внешних требований довлеет над личностью педагога, у нее вырабатывается не потребность социального призвания, а готовность социального исполнительства, фактически не требующего инициативы, активности и творческого целеполагания. А если наблюдаются тенденции к появлению самодеятельности личности педа-

гога, то, как правило, они осуществляются на уровне инструментализации в выполнении деятельности.

Есть смысл в целом решать вопрос о необходимости и целесообразности формулирования социального заказа относительно развития гуманитарной педагогической культуры, ибо если целью развития общества является личность как единственно подлинная цель, то саморазвивающейся личности никакая внешняя заданность не вправе определять что-либо, кроме того, что она сама определит для себя и своего движения. Существование жесткого социального заказа не могло содействовать интенсивному развитию прогностических функций педагогики и социально-опережающей направленности в педагогическом процессе. В этом случае развитие культуры диалога, подготовленность к нему педагога, формирование способностей общения зависят от стремления быть «посвященным «Другому», от степени диалогизированности его самопознания, которое в процессе генезиса и становления в практике со-деятельности перенаправляется вовне, напряженно обращаясь к другим, себе, каждому. Вне этой живой обращенности к себе, другим проявлениям деятельности самосознания не существуют и для самого педагога. В этом смысле педагог, направленный на диалогическую межсубъектность педагогического процесса, осознает, что человек в процессе диалога есть субъект обращения. А значит, о нем можно не столько говорить, сколько лишь обращаться к нему и взаимодействовать с ним.

В системе онтологической интеграции, кроме того, более тщательно и практически может изучаться феномен духовности как потребности и способности человека через соединение всех внутренних сил сотворять и длить связь с над- и сверхчеловеческим пространством. В бытии этого пространства и соединяются смыслы: Высших ценностей, Абсолютных идей, Универсума, и человеческие смыслы. В целом можно сказать, что онтологический смысл «благоговения перед жизнью» (А. Швейцер) задается единственным шансом отыскать в своем существовании какой-либо смысл, чтобы обыденное отношение к миру можно было бы возвысить до духовного уровня.

Что касается вопроса о духовности, то он не имеет однозначного ответа, с одной стороны, рассматриваясь в качестве имманентного

внутреннего импульса, который преодолевает пределы предметного и субъектного, с другой стороны — духовность определяется как «высшая жизнь» субъекта, интеграционно соединяя «границу самых больших пределов нашего знания с самыми большими пределами нашего незнания» (В. Казначеев).

Данные размышления открывают следующий уровень интеграции, уровень онтологии творческого проявления индивида, его креативной свободой и внутренней свободой выбора, за счет чего, собственно, и происходит преодоление внешнего, формализованного слоя бытия.

Креативные способности человека представляют собой феномен с характеристиками целостности и интегрированности, который предъявляет в связи с этим требования к субъекту (ученому, художнику, учителю, государственному деятелю и др.) быть «интегратором», соединяющим воедино и трансформирующим разные, в том числе диаметрально противоположные, отношения, идеи — миры Бытия. Именно творчество, основанное на такой интеграции, рождает великие открытия в науке и грандиозные произведения искусства.

Обращаясь к теоретическим постулатам синергетики, мы обнаруживаем, что бифуркационная точка, интегрирующая порядок и хаоса, характеризуется непредсказуемостью, неоднозначностью решений: будет ли направлен процесс в сторону непоправимых потерь и разрушения или же он потечет по пути сохранения и приумножения лучшего, усиления созидательно-инновационного? Причем наличие ярко выраженных в определенных культурно-ментальных областях различий вводит необходимость аналитики с учетом позиций двух сторон: России и Европы [7]. Научное сообщество в области образовательной политики здесь не нашло пока консенсуса: пока одни специалисты обосновывают необходимость формирования внутри России европейского образовательного пространства (внутренняя интеграция), другие в этот момент выстраивают систему фактов, доказывающих целесообразность не просто соединения различных культурно-образовательных парадигм европейских стран, но — соединения, учитывающего и сохраняющего уникальность каждой (единство в разнообразии).

Перед современной наукой стоит цель постижения феномена не только человеческого,

но и – сверхчеловеческого, и интеграция в совокупности своих характеристик (процесса, феномена, формы, системы, способа деятельности), помещенная в контекст непрерывного образования и преобразования человека, способствует реализации этой цели. А человек в то же время – это и источник, формирующий эту интеграцию, и ее носитель. Без включения человеческого фактора в данную логику динамики процесса не смогут сформироваться условия достижения потребностно-сущностного уровня интеграции, и, кроме того, у самого индивида не будет возможности следовать путем духовно-онтологической трансформации. Если «Бог умер» (Ф. Ницше), «Человек умер» (М. Фуко), «Автор умер» (Р. Барт), то кто жив? В момент осознания этих смертей для человека открывается возможность открытия (как в себе, так и в окружающих) того, чем возможно реанимировать великие объекты этих трех смертей, и именно это станет точкой отсчета онтологии возрождения самого человека, или даже онтологии духовно-воссоздающего и «сверхчеловеческого» начала в нем и в мире. Э. Фромм писал: «Сама принадлежность к человеческому роду делает человека таким бесчеловечным». Такой посыл определяет не-

обходимость онтологического подхода – пути, дающего возможность понять внутреннюю систему развития и саморазвития человека, т. е. хотя бы мысленно проникнуть в его не явленную непосредственно сущность, которая всегда противоречиво, неоднозначно трактовалась философами и учеными.

Таким образом, в контексте образования индивида, интеграцию принципов и подходов возможно проанализировать с позиции общих методологических оснований и классифицироваться с двух точек сборки: Субъекта и Объекта; Человека и Мира; знания «мертвого» (наличного, готового, передаваемого) и «живого» (воссоздающего, экзистенциального) и т. д.

Изложенное концептуальное осмысление постулирует значимость «духовного эфира» онтологической тональности, образующегося между мыслями, идеями и суждениями как результат интеграции взаимодействия субъектов. Проникновение в пространство онтологии, создаваемое в событийности каждым, при одновременном отстранении от другого, дает возможность любому субъекту интегрировать во всеобщий контекст свое собственное пространство развития.

15.12.2014

**Список литературы:**

1. Бердяев, Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
2. Горшкова, В.В. Образование взрослых: формат опережения / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2007. – №10. – С. 25–30.
3. Горшкова, В.В. Онтология непрерывного образования / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2014. – №8. – С. 53–57.
4. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. – Собр. соч.: В 10 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т.1. – 400 с.
5. Мамардашвили, М.К. Необходимость себя / М.К. Мамардашвили. – М.: Лабиринт, 1996. – 432 с.
6. Мельникова, А.А. Онтология национальной ментальности и синтаксис языка / А.А. Мельникова // Человек. – 2009. – № 2. – С. 137–142.
7. Парыгин, Б.Д. Интегральная гуманитарная теория: концептуализация соединения психологии с культурологией, философией, социологией и лингвистикой / Б.Д. Парыгин, А.А. Мельникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т.5. – №2. – С. 5–14.
8. Успенский, П.Д. Новая модель вселенной / П.Д. Успенский – СПб., 1999. – 560 с.
9. Ухтомский, А.А. Доминанта души: Из гуманитарного наследия / А.А. Ухтомский. – Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. – 608 с.

Сведения об авторе:

**Горшкова Валентина Владимировна**, заведующий кафедрой социальной психологии, декан факультета культуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, доктор педагогических наук, профессор

192236, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15, e-mail: vvgorshkova@yandex.ru