

В рубрике «Из истории инновационной парадигмы прикладной этики» предпринята републикация текста из монографии В.И.Бакштановского, Ю.В.Согомонова, посвященного характеристике прикладной этики на этапе ее становления – как теории управления нравственно-воспитательной деятельностью.

В предшествующих выпусках «Ведомостей прикладной этики» уже были представлены работы, характеризующие предпосылки становления Инновационной парадигмы прикладной этики, опубликованные ее авторами почти полвека назад. В том числе, о прикладной этике как проектно-ориентированном знании<sup>1</sup>; об идентификации отечественной прикладной этики через выделение в ней особой функции этико-прикладного знания – своеобразной производительной силы в проектировании нормативно-ценностных систем, отличающей миссию прикладной этики от философской рефлексии новых проблем моральной практики<sup>2</sup>.

Монография, в которой впервые был опубликован представляемый здесь текст, очерчивает создание, путь и результаты применения практического потенциала отечественной этической науки в управлении нравственно-воспитательной деятельностью<sup>3</sup>. В монографии последовательно раскрываются концептуальные основания становящейся прикладной этики, сферы ее приложения и технологии: от анализа ситуации нравственно-воспитательной деятельности в обществе, характеристики социально-управленческого взаимодействия этики, морали и воспитания, специфической природы управления нравственно-воспитательной деятельностью, теоретических предпосылок теории управления такой деятельностью – к идентификации прикладной этики через теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью в целом. Очевидно, что в тексте мо-

---

<sup>1</sup> *Бакштановский В.И.* У истоков концептуальной автономии инновационной парадигмы прикладной этики // Университет – центр формирования и воспроизводства этики профессии. Ведомости прикладной этики. Вып. 46 / Под ред. В.И. Бакштановского, В.В. Новоселова. Тюмень: НИИ ПЭ, 2015. С. 210-252.

<sup>2</sup> *Бакштановский В.И.* В поиске идентичности этико-прикладного знания: у истоков инновационной парадигмы прикладной этики // Прикладная этика в современной России: вчера, сегодня, завтра. Ведомости прикладной этики. Вып. 50 / Под ред. В.И. Бакштановского. Тюмень: НИИ ПЭ, 2017. С. 215-239.

<sup>3</sup> *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1986. 466 с.

нографии, написанной в 1986 году, не могли не отразиться определенные признаки эпохи, развития общества и науки. Наряду с этим текст демонстрирует эвристический потенциал становящегося в отечественных условиях этико-прикладного знания.

Републикация параграфа о специфике теоретизирования в сфере нравственно-воспитательной деятельности оправдывается не только возможностью-необходимостью представить одну из предпосылок становления Инновационной парадигмы прикладной этики, но и акцентировать внимание на вопросе о специфике теоретизирования применительно к воспитанию как специфической области научного знания. Так, предпринятый в тексте анализ аналогии между концепцией фронезиса и представлениями о связи социальной науки со здравым смыслом, развиваемыми в методологии науки, обладает объяснительным потенциалом для понимания специфики знания о воспитании в современном обществе. «Любая наука, – заключают авторы, – содержит в себе ценностный компонент, но одно дело “содержать”, “обрамлять” теорию, а другое – находиться в центре теории. Именно такова теория нравственного воспитания и теория управления им, и если это осознать, то отпадет старая дилемма: “наука” либо “искусство”, необходимость резкого противопоставления теории и практики... Что позволяет прикладной этике давать не только методологические решения, но и выступать в функции эвристическо-конструктивной»<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> *Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В.* Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. С. 272-273.

## **СПЕЦИФИКА ТЕОРЕТИЗИРОВАНИЯ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ <sup>1</sup>**

Поиск предпосылок прикладной этики как теории управления нравственно-воспитательной деятельностью в комплексе знаний о воспитании обнаруживает парадоксальное обстоятельство. С одной стороны, ученые-специалисты по педагогике, психологии, социологии, этике и т.д., опираясь на работы классиков марксизма-ленинизма, документы коммунистических партий, обобщение опыта реального воспитательного процесса, достижения управленческой практики в формировании нового человека добились значительных результатов, отраженных как в теоретической, так и в организационной форме. Речь идет о достаточно развитой инфраструктуре научно-исследовательских и учебных подразделений, комплексных научно-идеологических центрах, специализированных изданиях и т.п.

С другой стороны, углубление в исследования по нравственно-воспитательной проблематике позволяет выявить отсутствие не только сколько-нибудь разработанной теории, но и хотя бы явно выраженной озабоченности этим обстоятельством как у практиков, так и у теоретиков. Все еще не ясно самое главное – поддается ли вообще теоретизированию знание о нравственном воспитании? И нельзя ли истолковать запросы практики и искания ученых как давление «квазипотребностей»? А если все же данные потребности реальны и актуальны, то кто в этом случае «отвечает» за создание такой теории, в лоне какой науки ей надлежит зреть? Открытым остается и вопрос о природе теории нравственно-воспитательной деятельности, ее категориальном строе, методах построения, типах связи с науками «человекосозидательного профиля», со знанием гуманитарным, социально-технологическим, о ее отношении к теории управления нравственно-воспитательной деятельностью.

Некоторые исследователи, прежде всего педагоги, полагают, что теория воспитания создана, поэтому они не задаются вопросом о ее специфической природе<sup>2</sup>. В свою очередь те, кто стремятся освоить и применить опыт социально-технологического знания для создания теории

---

<sup>1</sup> Воспитательная деятельность: специфика теоретизирования // Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Введение в теорию управления нравственно-воспитательной деятельностью. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1986. С. 260-275.

<sup>2</sup> Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания (опыт методологического исследования). М., 1974; Внедрение достижений педагогики в практику школы. М., 1981.

воспитательной деятельности в ее управленческом аспекте, нередко демонстрируют не испытывающие признаков истощения попытки теоретизирования на манер наук, имеющих авторитет лидеров естествознания и обществознания. За этим стоит влияние отработанных данными науками гносеологических идеалов при неразработанности иных – по отношению к указанным лидерам – моделей теоретизирования.

В то же время с достаточным основанием можно предположить, что своеобразные предпосылки для решения поставленной нами задачи можно и обнаружить, и извлечь из литературы по воспитанию методом «от противного». Это относится прежде всего к широко распространенной в научной и публицистической литературе по педагогике и психологии концепции воспитания как искусства: именно из такой трактовки можно и необходимо вывести признаки специфической природы теоретизирования в сфере воспитания. Приведем с этой целью показательные суждения. «Воспитание до сих пор остается преимущественно *искусством* и выдающиеся представители этой сферы деятельности – Макаренко, Корчак, Сухомлинский – являются нам скорее в образе “художников”, чем “инженеров” человеческих душ», – констатируют П. В. Симонов и П. М. Ершов<sup>3</sup>. Прогнозируя как «дело будущего» создание «подлинно научной теории воспитания», имея в виду «общепринятый смысл» слова «теория», авторы выделяют те объективные факторы, «которые ведут к сближению деятельности воспитателя с творчеством художника». По их мнению, «прежде всего это несопоставимо большая, нежели при обучении, индивидуализация воспитательных воздействий». Аргументом является отношение к каждому воспитуемому как «уникальной неповторимой личности», процесс формирования которой «действительно напоминает изготовление единственного в своем роде “произведения” ума и таланта воспитателя». Из этого делается вывод о необходимости четкого различия «технологии воспитания» – она универсальна в большей или меньшей мере – и воспитания как творчества, ориентированного на каждого конкретного воспитанника. Здесь «составление общих для всех “рецептов” бессмысленно и бесплодно», – заключают авторы<sup>4</sup>. Характерно и следующее ограничение на практическую значимость педагогической теории: «Никогда наука не научит объясняться в любви и, увы, никогда не научит она воспитывать»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер Личность. М., 1984. С. 145.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> См.: Соловейчик С. Душа обязана трудиться... Над чем? // Литературная газета, 1982. 30 июня, № 26. С. 11.

Авторы такого рода утверждений глубоко и тонко мыслят в сфере педагогической теории и практики. Нам, однако, важно акцентировать характерные следствия из того обстоятельства, что современная педагогика с точки зрения воспитания не осознала себя как научное знание с особым типом теоретизирования. А ведь накапливается целый ряд подходов и решений, в которых теорией воспитания заложен потенциал для самопознания своей природы, адекватной специфике предмета.

В связи с чем в такой области научного знания, предметом которой является воспитание, возникает вопрос о специфике теоретизирования? Ответ на него должен выводиться из анализа соответствующей гносеологической ситуации, с учетом прецедентов и уроков в гуманитарных, в целом человековедческих, науках, оказавшихся в аналогичной ситуации, но продвинувшихся в ее разрешении. Следуя этим путем, попытаемся представить рабочую гипотезу и подкрепить ее опытом некоторых отраслей научного знания, модели теоретизирования в которых могут быть полезными для достижения наших исследовательских целей.

Ранее уже говорилось о деятельностной природе воспитания. Что это означает для теории? Во-первых, речь идет о знании, осваивающем особую – универсальную – сферу человеческой деятельности. Во-вторых, о знании, ценностный компонент которого находится и пребывает не на периферии теории, а в ее эпицентре. В-третьих, о теории с особым сочетанием абстрактно-всеобщих и конкретно-всеобщих понятий. В-четвертых, о знании по преимуществу так называемого *слаботеоретизированного* типа.

В целом данное знание организовано специфическим синтезом, который способен преодолевать некоторые традиционные противоречия в отношениях теории воспитания и воспитательной практики. Он оптимизирует роль здравого смысла в этих отношениях, обеспечивает взаимопроницание «алгебры» и «гармонии» в воспитании, его аксиологических и праксиологических аспектов.

Тенденции некоторых современных научных дисциплин позволяют накопить аргументы в пользу выдвинутой гипотезы. Обратимся к тем из них, которые непосредственно и в острой форме осознают конфликт между своим предназначением в отношении соответствующей сферы практической деятельности и недостаточностью теоретического самопознания. Общие черты этих наук (характерны, с одной стороны, развитой функцией проектирования, с другой – слаботеоретизированным типом знания) позволяют искать в них методологические аналоги, модели теоретизирования и для воспитательной деятельности. Более того, исследователи гносеологической ситуации в этих науках сами полагают воз-

возможным и необходимым освоение их опыта в других прикладных науках. Так, анализируя гносеологическую ситуацию в медицинском познании, В.Г. Ерохин пришел к заключению: «несмотря на свою длительную историю и значительный опыт теоретического мышления, оно до сих пор не может выбиться из ряда слаботеоретизированных областей знания». Он предполагает на этом основании: «Данное обстоятельство уже само по себе представляет интерес, поскольку наводит на мысль о возможном своеобразии пути теоретизации»<sup>6</sup>. Отмечая, что множество наук, непосредственно обслуживающих соответствующие сферы деятельности и не являющихся простыми «проводниками» фундаментального знания в практику, выделяется ценностным характером, избирательным использованием результатов сразу нескольких фундаментальных отраслей знания, проблемной организацией исследований, переплетением производства и потребления знаний, автор правомерно полагает, что разрабатываемая в медицине модель теоретизации «может быть отчасти полезна и при методологическом анализе других прикладных наук»<sup>7</sup>.

Прежде чем обратиться к целому классу разнородных комплексов научного знания, в которых исследование процесса теоретизирования дает эффективные эвристические возможности для нашего поиска, необходимо охарактеризовать тенденции в системе современного человекознания, становящегося сегодня «одним из главных центров научного развития»<sup>8</sup>. Ключевое противоречие, которое предстоит разрешить этому направлению, в связи с очевидной тенденцией к синтезированию и комплексированию различных наук, аспектов и методов исследования человека, в связи с возникновением новых пограничных дисциплин и тем самым соединением «посредством многих из них, ранее далеких одна от другой областей естествознания и истории, гуманитарных наук и техники, медицины и педагогики»<sup>9</sup> – это противоречие различных типов теоретизирования, столкновение различных гносеологических идеалов научности знания. Дело в том, что комплексирование (по горизонтали – между различными дисциплинами, по вертикали – между теориями фундаментального и прикладного уровней) обостряет проблемы строгости науки, тем более что критерии такой строгости различаются в комплексируемых человекознанием отраслях естествознания, исторического

---

<sup>6</sup> Ерохин В. Г. Деятельностный подход к теоретизации медицины // Вопросы философии, 1984, № 1. С. 123.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. С. 6. Ср.: Фролов И.Т. Перспективы человека. М., 1983.

<sup>9</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. С. 6.

познания, философии и т.д. при внутренней дифференциации этих критериев в каждой из этих дисциплин.

Характерна в этом плане ситуация в педагогических исследованиях, проводимых с ориентацией на тенденции современного человекознания. Разные по своим интересам специалисты отмечают одну и ту же сложность педагогической теории – адекватно отреагировать на «современный стиль изучения человека»<sup>10</sup>. Именно так называют один из разделов своей книги А. Харчев и В. Момов. В свою очередь, Б. Г. Ананьев подчеркивает, что «с превращением человекознания в одну из генеральных проблем всей современной науки и расширением фронта его педагогических приложений создается новая ситуация в развитии и самой педагогики»<sup>11</sup>. Эта ситуация, с одной стороны, благоприятствует прогрессу и повышению практической значимости педагогики, с другой – существует и некоторая опасность, таящаяся в такой ситуации: «Поток крайне разнородной научной информации уже сейчас превышает возможность ее своевременной переработки; некоторые из педагогических приложений гипертрофируются и противопоставляются самой педагогике, притязая на собственную теорию воспитания. Возрастает дробность подходов к воспитанию и обучению, обусловленная прогрессирующей дифференциацией отдельных наук о человеке»<sup>12</sup>.

Интеграция наук в рамках становящейся системы человекознания происходит в обстоятельствах комплексирования наук и отраслей знания с уже сложившейся внутренней структурой и типологией теоретизирования. Контакты такого рода отраслей – это, в первую очередь, столкновение разных критериев «научности», зачастую стремящихся к победе над противоположным «ненаучным» – критерием, к его подчинению. Так, например, Д. Кэмпбелл отмечает, что успехи естествознания приводят к нескрываемой оценочной нагрузке, которую несут на себе условно обозначаемые стороны альтернативы возможных исследовательских стратегий: именно количественный метод отождествляется в наиболее распространенных формулировках альтернативы с «научным», «сциентистским», «естественно-научным», а метод качественного анализа – как «гуманистический», «гуманитарный», «философский», «оценивающий» и даже как «обыденное знание»<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Харчев А., Момов В. Социальная среда и воспитание. София, 1977. С. 12.

<sup>11</sup> Ананьев Б. Г. Указ., соч. С. 30.

<sup>12</sup> Там же. С. 30-31.

<sup>13</sup> Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980, с. 38. Своеобразие этой точки зрения, как подчеркивает в

Поэтому и поиск специфики теоретизирования в сфере воспитания через соотнесение обществознания с естествознанием мы должны рассматривать лишь как первый шаг, необходимый, но недостаточный, ибо далее важно в самом обществознании увидеть внутреннюю дифференциацию, выражающуюся в разном виде и способе теоретизирования. Достаточно здесь напомнить традиционное разделение комплекса общественных наук на исторические и теоретические – при самых разных позициях, занимаемых классификаторами. Современная трактовка этой традиции выражается в подчеркивании настоящей необходимости разграничения двух типов обществознания, которые В.Ж. Келле предлагает условно назвать социально-гуманитарным и социологическим. «Первый тип знания проявляется в исторических описаниях, филологических изысканиях, в этике и эстетике, т.е. всюду, где явно выражен ценностный элемент, где присутствует человеческое начало в самом содержании знания. От него следует отличать знание, приближающееся по своему типу к естественно-научному знанию...»<sup>14</sup>.

Для аргументации нашей гипотезы и укрепления методологической базы осознания этикой специфики теоретизирования в различных сферах ее системы существенно важным представляется анализ логики выявления особенностей теории в комплексируемых человекознанием науках в процессе реализации деятельностного подхода.

Характеризуя особенности медицинского знания, В.Г. Ерохин отмечает, что проблемы теоретизации тех научных дисциплин, которые не являются объектом традиционного внимания методологии науки, могут быть разрешены лишь с позиции метатеоретической рефлексии. Объясняя сам факт безуспешности создать обобщающую концепцию медицины именно стремлением теоретизации ее внутри этого знания, автор предполагает, что «первым и необходимым условием поиска специфических черт теоретизирования в сфере медицины является уяснение особенностей «организации и направленности медицинского знания, протекающих из своеобразия самой предметно-практической медицинской деятельности»<sup>15</sup>.

Каковы же особенности медицинской деятельности и каким образом они отражаются в специфике теоретизации медицинского знания? Важнейшей ее особенностью В.Г. Ерохин считает ярко выраженную

---

предисловии к книге Г. М. Андреева, в том, что автор относит себя к сторонникам точных методов (С. 10).

<sup>14</sup> Келле В. Ж. Социальное знание и социальное управление. М., 1976. С. 49-50.

<sup>15</sup> Ерохин В. Г. О некоторых особенностях медицинского знания // Философские науки, 1982, № 6. С. 148.

ценностную ориентацию. Противопоставляя особенностям целей медицинской деятельности абстрактно-безличностный, так называемый «вещный подход», характерный для естествознания, автор отмечает, что в медицинском познании такого рода подход является лишь исходным пунктом, а конечная цель его – «знание конкретного объекта (больного человека) во всей его уникальной неповторимости»<sup>16</sup>. Опираясь на это положение, В.Г. Ерохин характеризует и соответствующую специфике деятельности особенность познания в медицине – его «обращенность к единичному объекту с отчетливо выраженным ценностным компонентом субъект-объектных отношений»<sup>17</sup>.

При этом привлекает то, что автор считает традиционно принимаемые критерии научности недостаточными, а их доразвитие связывает с превращением «слабости» медицинского знания в его сильную сторону: «Если трудности теоретизации возникают в связи с невозможностью построения теории путем использования принципа абстрактно-всеобщего, – пишет он, – то следует искать методы организации теоретического знания на базе конкретно-всеобщего»<sup>18</sup>.

Не останавливаясь на характеристике таких выделенных автором особенностей медицинской теории, как «открытость» ее к неограниченной ассимиляции результатов эмпирических исследований и ее пограничный характер, сделаем вывод, в котором происходит как бы возвращение к фундаментальному условию, специализирующему теоретизирование в медицине. «Медицину, – пишет В.Г. Ерохин, – интересует не столько объект как таковой, сколько способы воздействия на него. В этой конструктивной направленности медицинского познания, на наш взгляд, и находится магистральный путь построения медицинской теории: теория медицины должна строиться не как теория определенного класса объектов, а как теория специфического рода деятельности»<sup>19</sup>.

Продолжим анализ логики поиска отличительных черт теоретизирования на материале исторического познания. Отрицая метафизические крайности неокантианства, противопоставление им «науки о духе» и «науки о природе», номотетического и идеографического знания, объяснения и понимания и т.п., марксизм, как известно, рассматривает историческое познание как специфический вид и способ теоретизирования, выявляет особенность исторического познания в сравнении с собственно теоретическими науками смешанного вида. Познавательный статус ис-

---

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Ерохин В. Г. О некоторых особенностях медицинского знания. С. 149.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Там же. С. 150.

торического познания рассматривается через сравнение «сильной» и «слабой» версии научного теоретизирования и квалифицируется как целиком соответствующий «слабой версии науки»<sup>20</sup>. При этом эпитет «слабый» не должен вызывать никаких эмоциональных ассоциаций, он, отмечает А.И. Ракитов, «просто фиксирует существующую ситуацию, в которой ряд форм профессионального познания не выдерживает требований сильной версии, т.е. эпистемологического идеала науки, сложившегося во вполне определенных исторических условиях и фиксирующего определенный уровень ее развития»<sup>21</sup>.

Для аргументации выдвинутой рабочей гипотезы о специфичности теоретизирования в сфере воспитательной деятельности и управления ею нам важна та характеристика «слабой» версии науки, которую она обретает в сравнении как с «сильной» версией, так и со здравым смыслом – специфические отношения со здравым смыслом вообще характерны для «слабой» версии. Квалифицируя особенности форм познания, А.И.Ракитов подчеркивает, что дистанция, отделяющая дисциплины, подпадающие под слабую версию, от вышеназванного эпистемологического идеала, «иногда так же далека, как и дистанция, отделяющая их от здравого смысла»<sup>22</sup>. Представляется, однако, что в разных дисциплинах эта дистанция различна. К такому выводу – он вполне эвристичен именно с точки зрения специфики теоретизирования в сфере воспитательной деятельности – приводит анализ уроков герменевтики, причем не тех ее направлений, которые пытаются создать специфическую логику и методологию гуманитарных наук<sup>23</sup>, а так называемой философской герменевтики<sup>24</sup>. Отвлекаясь от критики мировоззренческих и методологических основ и притязаний этого направления, принципиально разводящих его с марксизмом, обратим внимание на конструктивные – с точки зрения наших поисков – элементы концепции особого этического умения – фронезиса, содержащиеся в работах Х.-Г. Гадамера<sup>25</sup>. Противопоставляя притязаниям науки на роль социальной технологии донаучное знание, здравый смысл, Гадамер показывает, что, в отличие от «техноса», «фро-

<sup>20</sup> Ракитов А. И. Историческое познание. М., 1982. С. 135.

<sup>21</sup> Ракитов А. И. Историческое познание. С. 130.

<sup>22</sup> Там же.

<sup>23</sup> См., напр., Земляной С.Н. Герменевтика и проблема понимания. - В сб.: Проблемы и противоречия буржуазной философии 60-70-х гг. М., 1983; Ионин Л.Г. Понимающая социология. М., 1979.

<sup>24</sup> Ивин А.А., Фурманова О.В. Философская герменевтика и проблемы научного знания // Философские науки, 1984. № 5.

<sup>25</sup> См., напр.: Современные исследования по герменевтике. М., 1983.

незис» – особый тип умения, особая интеллектуальная ценность. В нем подчеркивается не всеобщее (он не обладает демонстрируемостью, как научное знание, не имеет всеобщего смысла) – но особенное. Специфическая связь фронеzisа с практикой, дифференциация и, отметим это, возможность синтеза обоих видов умений – делают концепцию фронеzisа эвристически ценной.

Представляется также весьма продуктивным результат аналогии между концепцией фронеzisа и представлениями о связи социальной науки со здравым смыслом, развиваемыми в методологии науки, продуктивными именно с точки зрения приближения к пониманию специфики знания о воспитании. Согласно этим представлениям, научное знание не заменяет обыденное знание, а скорее, зависит от здравого смысла – даже если оно и выходит за его пределы. Вступая в данном случае в противоречие с некоторыми положениями здравого смысла, наука делает это, как показал Д.Кэмпбелл, «лишь доверяя большей части остального обыденного знания»<sup>26</sup>. Сравнивая такую ревизию здравого смысла наукой с ревизией здравого смысла другим здравым смыслом, автор подчеркивает, что данная ревизия, «как это ни парадоксально», может быть осуществлена «лишь путем доверия к здравому смыслу в целом»<sup>27</sup>. Не потеряем, однако, из виду, что антисциентистская платформа герменевтики должна восприниматься и – в ее рациональных моментах – использоваться с той позиции, что она более показывает уязвимые места отрицаемой ею «сильной», «жесткой» версии, чем определяет пути решения проблемы.

Обратимся, наконец, к тем методологическим парадоксам, без решения которых не может развиваться теория нравственно-воспитательной деятельности и которые наглядно обнаруживаются в педагогическом знании<sup>28</sup>.

Можно предположить, что та специфическая особенность воспитательной деятельности, которую из-за неправомерного распространения гносеологического идеала естествознания – «сильной версии» – не адекватно формулируют как дилемму теории воспитания – «либо наука, либо искусство», и породила взгляды на теорию педагогического профиля в двух ее крайних вариантах – на ее всемогущество в отношении к практике и ее бессилие. Хотя, конечно, чаще встречаются эклектические со-

<sup>26</sup> Кэмпбелл Д. Указ. соч. С. 245.

<sup>27</sup> Там же.

<sup>28</sup> Проблемы социалистической педагогики. М., 1973; Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. М., 1977.

единения этих крайностей при доминировании из них внутри той или иной позиции.

Возвращаясь к фактам педагогических подходов и суждений о специфике этой теории, рассмотренным «методом от противного», мы теперь можем выявить во взглядах, например, на проблему «рецептов» – даже если их авторы сами и не рассматривают специфики развиваемой ими науки – скрытый эффект «слабой» версии. Рассмотрим, например, попытку Ю.П.Азарова написать «педагогику будней», «педагогику на каждый день», чтобы «в малом, повседневном раскрыть основы великого, святого таинства – становления человеческой личности»<sup>29</sup>. Автор отмечает, что долгое время «не мог разрешить для себя такое противоречие. С одной стороны, современный родитель нуждается в конкретных советах, а с другой – в педагогике сложилось незыблемое правило: в воспитании нет и не может быть рецептов»<sup>30</sup>. Стремясь преодолеть это противоречие, Ю.П.Азаров поставил перед собой две задачи: «С одной стороны, попытаться приподнять педагогику до уровня духовных ценностей века... А с другой – наряду с философским осмыслением психолого-педагогических закономерностей воспитания, я ставил перед собой цель – дать родителям конкретные рекомендации, ответить на конкретные вопросы»<sup>31</sup>. И вот рассуждение, в котором наглядно продемонстрирован успех их реализации: «...педагогика нынешняя как наша, так и зарубежная, допускает порой одну и ту же ошибку: не использует в качестве метода анализа детской жизни художественное обобщение, в котором целостно, нерасчлененно передается типичность тех или иных состояний детства. Грустно, что слово «эмпирическое» в значении педагогической конкретности стало чуть ли не ругательным, а проблема влияния личности воспитателя на душу ребенка считается некоей второстепенной прибавкой на том основании, что наука будто бы исследует не личностные влияния, а «работу голых методов, средств» и прочее. Это пренебрежение к подлинно человековедческим проблемам воспитательного процесса лишает педагогику полноты жизни, яркости и образности передачи подлинных процессов, которые совершаются в общении взрослых и детей... В педагогике органично соединено масштабное и то малое, которое составляет суть жизни человека. И близкое – то, что непосредственно формирует. И далекое – то, что является гарантией тех или иных условий жизни. И эта масштабность непременно проходит че-

---

<sup>29</sup> Азаров Ю.П. Семейная педагогика. М., 1982. С. 3.

<sup>30</sup> Там же.

<sup>31</sup> Там же.

рез тончайшие капилляры «малого», через зауженность близкого, через психологические механизмы развития личности»<sup>32</sup>. Представляется, что в основе успеха Ю.П. Азарова в решении обеих задач лежит именно отношение к педагогическому знанию – пусть и без указания с помощью специальных терминов – как к слабой версии, слабо теоретизированному знанию с ценностной доминантой в ориентациях знания, с его обращенностью к единичному объекту и с организацией знания на базе «конкретно-всеобщего».

Показательна и позиция Л.А. Левшина в вопросе о возможности для педагогической науки давать «рецепты», позиция, которая формулируется автором через аналогию педагогики и медицины. «Нередко спорят: возможны ли рецепты в воспитании? Но спор часто бывает беспредметным, так как не выясняют границы самого понятия, условия его применения. Если под рецептом понимать средство со всегда однозначным содержанием и твердо фиксированным эффектом, то даже двукратное его использование в воспитании должно быть исключено, потому что каждая педагогическая ситуация неповторима. Но ведь и медицинский рецепт не является таковым? Правда, он однозначен по составу предписанного лекарства или содержанию рекомендованной процедуры. Однако в то же время он допускает варьирование в частоте приема лекарства, в величине дозы, в порядке осуществления процедуры в зависимости от показаний и противопоказаний, возраста, пола, общего состояния здоровья пациента, индивидуальных особенностей его организма и т. д. В педагогической области необходимость такой гибкости неизмеримо возрастает. При этом показания и противопоказания определяются не только личностью воспитанника, но и всей сложнейшей картиной педагогического процесса. А значит, во много раз возрастает нужда в творческой корректировке любого готового педагогического приема, формы, средства. Но это вовсе не требует от педагога в каждом случае заново их «изобретать», хотя внешне в его живой деятельности оно будет *выглядеть* именно так»<sup>33</sup>. Все же не случайна здесь аналогия с медициной: автор – неявно – теоретизирует в сфере педагогики по тем же критериям, которые выделены В.Г. Ерохиным, и таким образом, вводит педагогику в ряд слабо теоретизированных областей научного знания.

---

<sup>32</sup> Там же. С. 27-28.

<sup>33</sup> Левшин Л. А. Логика педагогического процесса // Вопросы философии, 1978, № 7. С. 99.

Анализируя особенности медицинского, исторического, педагогического познания, мы в каждом из них выделяли прежде всего те черты, которые бы дополнили предшествующие характеристики специфического теоретизирования «слабого» типа. Полученные по аналогии аргументы позволяют выявлять и конституировать особенности теоретизирования в сфере воспитания и управления этой деятельностью, разрешать обнаруженные там методологические парадоксы, извлекать уроки рассмотренных научных дисциплин.

Конкретизируя положения рассматриваемой здесь гипотезы и ставя себе перспективные исследовательские задачи, мы должны прежде всего выделить необходимость специального исследования нравственного воспитания и управления им как особой сферы человеческой деятельности. Предпосылки для этого содержатся и в работах по проблемам человеческой деятельности в целом, в этических трудах, характеризующих мораль как деятельность, в тех исследованиях структуры человеческой деятельности, которые прямо выделяют нравственное воспитание как особую сферу. Определенные результаты получены в ходе исследования нормативно-ценностной стороны воспитательной деятельности, т. е. этики воспитания.

Именно характеристика нравственного воспитания как особого и универсального вида человеческой деятельности позволяет обосновать и организовать в систему специфические черты теоретизирования в этой сфере. Любая наука содержит в себе ценностный компонент, но одно дело «содержать», «обрамлять» теорию, лежит в предтеоретических данных и т. п., другое – находиться в центре теории. Именно такова теория нравственного воспитания и теория управления им, и если это осознать, то отпадет старая дилемма: «наука» либо «искусство», необходимость резкого противопоставления теории и практики. При творческом подходе обнаруживается такое взаимодействие абстрактно-всеобщего и конкретно-всеобщего, что такая альтернативность теряет свой смысл.

Воспитательная теория как слаботеоретизированное знание отличается открытостью для опыта воспитания и специфическим способом включения его в воспитательное знание. Поэтому здесь иначе воспринимается так называемый «ползучий эмпиризм», здесь вовсе не обязательно каждый раз каяться за «прегрешения» такого эмпиризма, за экстенсивность развития – «покаяния» требуют от воспитательной теории только те, кто руководствуется идеалом безличностного знания. Это, в частности, позволяет прикладной этике давать не только методологические решения, но и выступать в функции эвристическо-конструктивной.

Соотношение теории и здравого смысла в специфическом способе теоретизирования, каким является и теория нравственного воспитания и теория управления им, с указанными в рабочей гипотезе конкретными признаками их различия и сходства выглядит иначе, чем в отношениях «сильной» теории со здоровым смыслом. Слабое теоретизирование тоже, разумеется, противоположно здоровому смыслу, ибо они опираются на разные познавательные принципы («системообразующий принцип научного познания, – отмечает А. И. Ракитов, – коротко можно сформулировать так: «Все об объекте»... Напротив, системообразующий принцип здравого смысла гласит: «Все для субъекта»<sup>34</sup>). Однако в теоретическом знании о воспитании, в ситуации взаимодействия этики и морали в их управленческом аспекте теория и здравый смысл более всего ориентированы на встречное движение и взаимообогащение. Концепция фронезиса в этом плане содержит значительные эвристические возможности. При этом следует принять ограничение, согласно которому в системе типов теоретизирования эффективность фронезиса преимущественно связана с тем, что в общей этике называется «нормативной этикой», а в теории воспитания – с этикой воспитания, знанием о нормативно-ценностных побуждениях и образцах этой деятельности. Иначе говоря, нельзя терять границы между теоретизированием и здоровым смыслом, особенно там, где она наиболее подвижна, где осуществляется их максимальное сближение – в нормативной проблематике теории нравственного воспитания.

Будучи «слаботеоретизированным», знание о воспитательной деятельности должно быть особо скромным; его выводы не могут быть абсолютными, оно должно быть готово к постоянному пересмотру своих положений, руководствуясь тем, что каждый казус практики может быть богаче теории. И это не лишает такое знание статуса теории; надо, однако, видеть и конструировать это знание как систему с теоретизированием разного типа в каждом из структурных подразделений.

Опираясь на приведенные аргументы, можно сделать следующие выводы по поводу сформулированной в начале параграфа гипотезы.

С ее принятием открывается возможность исследовать специфику как теории воспитания, так и теории управления им. Они обе – деятельностные теории; в то же время следует учитывать, что сами эти деятельности не тождественны. В сопоставляемых теориях это находит выражение в разных способах связи с практикой, разных интерпретациях здравого смысла, с помощью которого обеспечивается данная связь, в

---

<sup>34</sup> Ракитов А.И. Указ. соч. С. 127.

той ревизии здравого смысла научной позицией, характерной для управленческой теории и, наоборот, в эффективной роли фронезиса, столь важной для собственно воспитательной деятельности. Если в широком комплексе знания о воспитании (интегрирующем в себя теорию управления воспитательной деятельностью), концепция фронезиса характеризует в целом взаимодействие и взаимообогащение теории и практики, то при собственно управленческом подходе преобладает запрос на элементы теоретизирования жесткой версии, что порождает и более строгую границу между используемым здравым смыслом и теоретическим знанием.

Теория управления воспитательной деятельностью на ее нынешней стадии формируется за счет целого комплекса синтезов: а) междисциплинарного внутринаучного (подобно тому, как, например, в социологии синтезируются теории малой группы, коммуникаций, «социологии воспитания», личности и т. д.); б) межнаучного синтеза в интердисциплинарных комплексах: социологического, социально-психологического, управленческого; в) комплекса взаимоотношений теории с практикой (синтез фундаментальных и прикладных исследований); г) синтез по типу самого теоретизирования. Разумеется, сегодня, на этапе становления данной теории, все эти синтезы даны лишь в первом предъявлении, «в строительных лесах». Предстоит еще большой путь продвижения от первичных форм взаимодействия к кооперации, а от нее к слиянию методов, дисциплин и междисциплинарных комплексов.

Познание общего в обеих теориях и их различие с точки зрения самих видов теоретизирования призвано в конечном счете содействовать организации системы знания о нравственно-воспитательном действии и, в свою очередь, интегрированию его в систему современного этического знания в целом. Конструируя обе эти системы, важно руководствоваться тем, что они базируются на разные типы теоретизирования соответственно сектору системы и его месту в целом. Теория управления нравственно-воспитательной деятельностью не может не обеспечиваться элементами теоретизирования жесткого типа, а «этика воспитания», например, не может полностью нарушить рамки теории мягкого типа. Но та и другая могут и должны конституироваться по законам этической теории с ее сложной, постоянно развивающейся структурой.