М. А. Санников

МЕТОД АКСИОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ:

ПЯТЬ ШАГОВ ОТ АНТИНОМИИ К ТЕХНОЛОГИИ

МОНОГРАФИЯ



МЕТОД АКСИОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ: ПЯТЬ ШАГОВ ОТ АНТИНОМИИ К ТЕХНОЛОГИИ • МОНОГРАФИЯ

Институт развития образования им. К. Д. Ушинского
Кафедра общегуманитарных дисциплин

М. А. Санников

МЕТОД АКСИОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ: ПЯТЬ ШАГОВ ОТ АНТИНОМИИ К ТЕХНОЛОГИИ

Монография

Ижевск
2026

Ushinsky Institute for the Development of Education
Department of General Humanities

M. A. Sannikov

THE METHOD OF AXIOLOGICAL-ANTHROPOLOGICAL RECONSTRUCTION: FIVE STEPS FROM ANTINOMY TO TECHNOLOGY

Monograph

Izhevsk
2026

УДК 37.01+101.1+17+572
ББК 74.00+87.7+86.37+87.52
ГРНТИ 14.01.07+02.15.61+04.51.53
С 18

Рекомендовано Редакционно-издательским советом
Института развития образования им. К. Д. Ушинского
Протокол № 179-07-09/26 от 27.10.2026

Рецензенты:
Писарева Светлана Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Слободчиков Виктор Иванович – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Автор:
Санников Максим Алексеевич – ректор, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, преподаватель Института непрерывного профессионального образования ФГОУ ВО «ИжГТУ имени М.Т. Калашникова»

Санников, М. А.
С 18 Метод аксиолого-антропологической реконструкции: пять шагов от антиномии к технологии : монография / М. А. Санников. – Ижевск : Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, 2026. – 481 с. https://doi.org/10.5281/zenodo.24442950

ISBN 978-5-6056370-0-4

Монография представляет педагогическое исследование, вводящее в научный оборот и обосновывающее новый методологический инструмент – метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР). Данный метод предлагает системный ответ на глубинный кризис современного духовно-нравственного воспитания, коренящийся в разрыве между педагогической практикой и её философско-антропологическими основаниями.

В работе метод ААР раскрывается как строгая пятишаговая процедура перехода от диагностики неразрешимых педагогических противоречий (антиномий) к проектированию интегративных воспитательных технологий. Через детальный анализ полярных онто-аксиологических систем (от святоотеческой традиции до советского педагогического проекта) автор демонстрирует, как выявить их «аксиологическое ядро» и «антропологическую модель», а затем – синтезировать их сильные стороны в работающие современные практики.

Монография носит прикладной характер. Она содержит не только теоретическое обоснование, но и готовые инструменты (аксиологические карты, матрицы трансляции) и конкретные кейсы проектирования. Ключевым выводом является положение о том, что метод ААР служит основой для обеспечения технологического суверенитета в гуманитарной сфере, позволяя создавать образовательные системы, укоренённые в глубинных пластах культурной традиции и отвечающие на стратегические вызовы цифровой эпохи.

Издание адресовано широкому кругу специалистов: методологам педагогики, философам образования, разработчикам образовательной политики, а также практикам – преподавателям, методистам и всем, кто ищет выход из ценностных тупиков современного воспитания.

УДК 37.01+37.017.93+17.023.35
ББК 74.00+87.7+86.37

ISBN 978-5-6056370-0-4

© Санников, М. А., 2026
© Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, 2026

Правовая информация / Legal Information

© Санников М. А., 2026 / © M. A. Sannikov, 2026
© Институт развития образования им. К. Д. Ушинского, 2026 / © Ushinsky Institute for the Development of Education, 2026

Авторы сохраняют авторские права на свои произведения.
The authors retain copyright in their respective contributions.

Открытая версия настоящей монографии доступна на сайте Института развития образования им. К. Д. Ушинского и предоставлена на условиях международной лицензии Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).
The Open Access version of this monograph is available on the website of the Ushinsky Institute for the Development of Education and has been made available under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license.

Полный текст лицензии / To view a copy of this license, visit:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Любые материалы третьих лиц, включённые в настоящую монографию, не покрываются лицензией Creative Commons, если иное не указано в строке с указанием источника материала.
Any third-party material in this monograph is not included in the CC BY-NC 4.0 license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. Please direct any permissions enquiries to the original rightsholder.

Финансирование / Funding: Институт развития образования им. К. Д. Ушинского / Ushinsky Institute for the Development of Education.

Уведомление о товарных знаках / Trademark notice: названия продуктов или организаций могут быть товарными знаками или зарегистрированными товарными знаками и используются исключительно для идентификации и пояснения без намерения нарушить права. / Product or corporate names may be trademarks or registered trademarks, and are used only for identification and explanation without intent to infringe.

ISBN 978-5-6056370-0-4
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.24442950

Оглавление

Введение 15

Глава 1. Методологический кризис воспитания: антиномии и истоки разрыва 24

§ 1.1. Педагогические антиномии как симптом ценностного тупика 29

§ 1.2. Историко-философский генезис распада онто-аксиологического единства 65

§ 1.3. Ограниченность ситуативных решений и запрос на методологию реконструкции 122

Выводы по главе 1 166

Глава 2. Теоретико-методологические основания и структура аксиолого-антропологической реконструкции 168

§ 2.1. Концептуальный каркас: определения, объект, предмет и цель методологии 171

§ 2.2. Операциональная процедура: пять шагов реконструкции 211

§ 2.3. Инструментарий метода: аксиологические карты, антропологические матрицы и таблица педагогической трансляции 245

§ 2.4. Критерии верификации и методологическая специфика аксиолого-антропологической реконструкции 269

§ 2.5. Место методологии аксиолого-антропологической реконструкции в современном научно-педагогическом ландшафте России 305

Выводы по главе 2 334

Глава 3. Практика реконструкции и синтеза: анализ кейсов 336

§ 3.1. Реконструкция теоцентрической модели: святоотеческая традиция как источник антропологии 339

§ 3.2. Реконструкция антропоцентрической модели: советская педагогика как проект формирования «нового человека» 382

§ 3.3. Синтез полярных моделей: преодоление антиномии «личная аскеза и. коллективное дело» 421

Выводы по главе 3 448

Заключение 451

Список литературы 455

Аннотация

Монография посвящена решению проблемы системного кризиса современного воспитания, который рассматривается автором не как дефицит методик или управленческих решений, а как следствие утраты целостной связи между педагогической практикой и её философско-антропологическими основаниями. Симптомом этого кризиса выступают устойчивые педагогические антиномии – неразрешимые в рамках существующей методологии противоречия между взаимно обусловленными принципами организации воспитательного процесса: свободой личности и дисциплинарным нормированием, апелляцией к традиции и требованием инновационного обновления, индивидуализацией образовательного пути и социальной интеграцией. Попытки преодоления этих противоречий через выбор одной из сторон или эклектический компромисс лишь воспроизводят кризис на новом уровне, обнажая разрыв между педагогическим действием и его ценностно-смысловыми предпосылками.

Целью исследования является теоретико-методологическое обоснование, концептуализация и практическая демонстрация нового методологического инструмента – метода аксиолого-антропологической реконструкции (сокращённо ААР; в англоязычной традиции – Twofold Augmented Reconstruction, Two AR), понимаемого как универсальная процедура диагностики, анализа и синтетического преодоления кризисных явлений в педагогической деятельности через обращение к её глубинным основаниям. Автор ставит перед собой задачу преодолеть фундаментальный разрыв между историко-философским знанием и педагогическим проектированием, превратив культурное наследие из объекта академического изучения в живой ресурс для созидания новых образовательных моделей.

Методологическую базу исследования составляет синтез историко-философского анализа, педагогической герменевтики, компаративного подхода и методологии педагогического проектирования. Принципиальной особенностью работы является разделение диагностической и конструктивной функций используемого теоретического материала: западноевропейская философская мысль (М. Хайдеггер, М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар, М. Вебер и другие) привлекается преимущественно для диагностики кризиса и выявления его предельных оснований, тогда как конструктивное ядро метода формируется на базе отечественной психолого-педагогической традиции (культурно-историческая теория Л. С. Выготского, деятельностный подход А. Н. Леонтьева, методология педагогики В. В. Краевского, психологическая антропология В. И. Слободчикова) и философской герменевтики (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, М. М.

Бахтин). Центральным инструментом исследования выступает разработанный автором метод двойной реконструкции, операционализированный через систему конкретных процедур и инструментов: аксиологических карт, антропологических матриц, таблиц педагогической трансляции и протоколов методологической экспертизы.

В ходе исследования получены следующие основные результаты. Во-первых, осуществлена диагностика методологического кризиса современного воспитания, выявлен генезис и устойчивый характер ключевых педагогических антиномий, показано, что их воспроизводство связано с распадом изначального единства онтологии, аксиологии, антропологии и педагогики, происходившим на протяжении истории философской мысли от космоцентризма через теоцентризм и антропоцентризм к современному плюрализму. Во-вторых, разработана и представлена в виде формализованной процедуры методология аксиолого-антропологической реконструкции, основанная на принципе двойной реконструкции – параллельном выявлении аксиологического ядра (Axiological Reconstruction, AR-1) и антропологической модели (Anthropological Reconstruction, AR-2) любой целостной культурно-философской системы с последующей возможностью их педагогической трансляции и проектного синтеза. В-третьих, создан и апробирован операциональный инструментарий метода, включающий аксиологические карты, антропологические матрицы и таблицы педагогической трансляции, которые делают процедуру реконструкции наглядной, воспроизводимой и открытой для критической проверки. В-четвёртых, продемонстрирован эвристический потенциал метода на материале двух полярных традиций – теоцентрической, представленной аскетической системой святителя Игнатия Брянчанинова, и антропоцентрической, воплощённой в педагогическом проекте А. С. Макаренко. В-пятых, осуществлён проектный синтез реконструированных моделей, позволивший преодолеть антиномию «личная аскеза и коллективное дело» и создать интегративную воспитательную технологию «Аскеза служения», в которой социально значимое действие становится полем для внутреннего роста, а внутренняя дисциплина – основой ответственного социального участия.

Ключевым выводом исследования является положение о том, что системный кризис воспитания может быть продуктивно преодолён не через создание очередных ситуативных методик, а через экспликацию и организацию содержательного диалога глубинных онто-аксиологических оснований конкурирующих педагогических традиций. Метод аксиолого-антропологической реконструкции позволяет преобразовать неразрешимые антиномии в источник для проектирования новых, интегративных воспитательных технологий, обладающих онтологической устойчивостью и аксиологической целостностью.

Автор доказывает, что разработанный метод выступает инструментом обеспечения технологического суверенитета в гуманитарной сфере, позволяя создавать образовательные системы, укоренённые в глубинных пластах культурной традиции и отвечающие на стратегические вызовы цифровой эпохи.

Научная новизна исследования заключается в том, что глубинные педагогические антиномии рассматриваются не как тупик, требующий выбора или компромисса, а как конструктивный источник для инновационного проектирования через процедуру реконструкции и последующего синтеза онто-аксиологических оснований противостоящих традиций. Предложен и формализован принципиально новый методологический инструмент – аксиолого-антропологическая реконструкция, новизна которого состоит в осуществлении двойной реконструкции: параллельного выявления аксиологического ядра и антропологической модели любой целостной культурно-философской системы с последующей возможностью их педагогической трансляции и проектного синтеза. Осуществлена категориально-процедурная операционализация метафизики: разработан чёткий алгоритм перевода, который обеспечивает не эмпирическое описание, а конструктивно-проектирующий синтез, позволяя трансформировать абстрактные философско-антропологические категории в систему согласованных педагогических принципов, целей и технологий, прошедших проверку на концептуальную валидность и герменевтическую достоверность. Сформирована основа для обеспечения технологического суверенитета в гуманитарно-педагогической сфере, предложен инструмент для импортозамещения заимствованных образовательных моделей и создания программ, укоренённых в отечественном и мировом культурном наследии.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что она вносит вклад в методологию педагогики, философию образования и педагогическую антропологию, предлагая новый язык для описания и преодоления кризиса воспитания. Практическая значимость связана с возможностью использования метода для проектирования и экспертизы программ духовно-нравственного воспитания, для подготовки педагога-методолога, способного к самостоятельной ценностно-смысловой реконструкции образовательного контента, а также для разработки стратегий, направленных на преодоление ценностно-мировоззренческого кризиса и обеспечение технологического суверенитета в сфере воспитания и формирования личности.

Ключевые слова: аксиолого-антропологическая реконструкция, методология педагогики, педагогическая антиномия, аксиологическое ядро, антропологическая модель, педагогическая трансляция, проектный синтез, онто-аксиологическое единство, духовно-нравственное воспитание, ценностный

кризис, педагогическая герменевтика, философия образования, педагогическая антропология, методология воспитания, педагогическое проектирование, культурно-исторический подход, деятельностный подход, синергийная антропология, теоцентрическая модель, антропоцентрическая модель, святоотеческая традиция, советская педагогика, личная аскеза, коллективное дело, интегративная модель, технология «Аскеза служения», мета-методология, трансдисциплинарность, герменевтическая достоверность, концептуальная валидность, аксиологическая карта, антропологическая матрица, таблица педагогической трансляции, верификация, образовательная модель, воспитательная технология, ценностные основания, антропопрактика, педагогический синтез, реконструкция традиции.

Abstract

The monograph is devoted to solving the problem of the systemic crisis in modern upbringing, which the author views not as a deficiency of methods or managerial decisions, but as a consequence of the loss of a holistic connection between pedagogical practice and its philosophical-anthropological foundations. The symptom of this crisis is represented by persistent pedagogical antinomies–contradictions that are irresolvable within the framework of the existing methodology between mutually conditioned principles of organizing the educational process: individual freedom and disciplinary regulation, the appeal to tradition and the demand for innovative renewal, the individualization of the educational path and social integration. Attempts to overcome these contradictions by choosing one of the side or an eclectic compromise merely reproduce the crisis at a new level, revealing the gap between pedagogical action and its value-semantic presuppositions.

The aim of the study is the theoretical-methodological substantiation, conceptualization and practical demonstration of a new methodological tool–the method of axiological-anthropological reconstruction (abbreviated as AAR; in the English-language tradition, Twofold Augmented Reconstruction, Two AR), understood as a universal procedure for diagnosing, analyzing, and synthetically overcoming crisis phenomena in pedagogical activity through an appeal to its deep foundations.. The author sets the task to overcome the fundamental gap between historical-philosophical knowledge and pedagogical design, transforming cultural heritage from the object of academic study into a living resource for creating new educational models.

The methodological basis of the study is a synthesis of historical-philosophical analysis, pedagogical hermeneutics, the comparative approach, and the methodology of pedagogical design. A fundamental feature of the work is the separation of the diagnostic and constructive functions of the theoretical material used: Western European philosophical thought (M. Heidegger, M. Foucault, J.-F. Lyotard, M. Weber, and others) is drawn upon primarily for diagnosing the crisis and identifying its ultimate foundations, whereas the constructive core of the method is formed on the basis of the Russian psychological-pedagogical tradition (the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky, the activity approach of A. N. Leontiev, the methodology of pedagogy of V. V. Kraevsky, the psychological anthropology of V. I. Slobodchikov) and philosophical hermeneutics (H.-G. Gadamer, P. Ricoeur, M. M. Bakhtin). The central tool of the study is the author's method of double reconstruction, operationalized through a system of concrete procedures and instruments: axiological maps, anthropological matrices, tables of pedagogical translation, and protocols of methodological expertise.

The study yielded the following main results. First, a diagnosis of the methodological crisis of modern upbringing was carried out, the genesis and persistent character of key pedagogical antinomies were identified, and it was shown that their reproduction is connected with the disintegration of the original unity of ontology, axiology, anthropology, and pedagogy, which occurred throughout the history of philosophical thought from cosmocentrism through theocentrism and anthropocentrism to modern pluralism. Second, the methodology of axiological-anthropological reconstruction was developed and presented in the form of a formalized procedure, based on the principle of double reconstruction–the parallel identification of the axiological core (Axiological Reconstruction, AR-1) and the anthropological model (Anthropological Reconstruction, AR-2) of any integral cultural-philosophical system, followed by the possibility of their pedagogical translation and project synthesis. Thirdly an operational toolkit of the method was created and tested, including axiological maps, anthropological matrices, and tables of pedagogical translation, which make the reconstruction procedure visual, reproducible, and open to critical verification. Fourth, the heuristic potential of the method was demonstrated on the material of two polar traditions – the theocentric one, represented by the ascetic system of St. Ignatius (Brianchaninov), and the anthropocentric one, embodied in the pedagogical project of A. S. Makarenko. Fifthly, a project synthesis of the reconstructed models was carried out, which made it possible to overcome the antinomy "personal asceticism and collective deed" and to create an integrative upbringing technology, "Asceticism of Service," in which socially significant action becomes a field for inner growth, and inner discipline becomes the foundation of responsible social participation.

The key conclusion of the study is the proposition that the systemic crisis of upbringing can be productively overcome not through the creation of yet another situational methodology, but through the explication and organization of a substantive dialogue between the deep onto-axiological foundations of competing pedagogical traditions. The method of axiological-anthropological reconstruction makes it possible to transform irresolvable antinomies into a source for designing new, integrative upbringing technologies possessing ontological stability and axiological integrity. The author demonstrates that the developed method serves as a tool for ensuring technological sovereignty in the humanitarian sphere, making it possible to create educational systems rooted in the deep strata of cultural tradition and responding to the strategic challenges of the digital age.

The scientific novelty of the study lies in the fact that deep pedagogical antinomies are viewed not as a dead end requiring a choice or compromise, but as a constructive source for innovative design through the procedure of reconstruction and subsequent synthesis of the onto-axiological foundations of opposing traditions. A

fundamentally new methodological tool–axiological-anthropological reconstruction–has been proposed and formalized; its novelty consists in carrying out a double reconstruction: the parallel identification of the axiological core and the anthropological model of any integral cultural-philosophical system, with the subsequent possibility of their pedagogical translation and project synthesis. A categorical-procedural operationalization of metaphysics has been accomplished: a clear algorithm of translation has been developed that ensures not an empirical description but a constructive-projecting synthesis, making it possible to transform abstract philosophical-anthropological categories into a system of coordinated pedagogical principles, goals, and technologies that have passed verification for conceptual validity and hermeneutic reliability. A foundation has been formed for ensuring technological sovereignty in the humanitarian-pedagogical sphere, and a tool has been proposed for import substitution of borrowed educational models and for creating programs rooted in domestic and world cultural heritage.

The theoretical significance of the work is determined by the fact that it contributes to the methodology of pedagogy, the philosophy of education, and pedagogical anthropology, offering a new language for describing and overcoming the crisis in upbringing. The practical significance is related with the possibility of using the method for designing and evaluating programs of spiritual and moral education, for training a teacher-methodologist capable of independent value-semantic reconstruction of educational content, and also for developing strategies aimed at overcoming the value-worldview crisis and ensuring technological sovereignty in the sphere of upbringing and personality formation.

The publication is addressed to a wide circle of specialists: methodologists of pedagogy, philosophers of education, developers of educational policy, as well as practitioners–teachers, methodologists, and all those who seek a way out of the value dead ends of modern upbringing.

Keywords: axiological-anthropological reconstruction, methodology of pedagogy, pedagogical antinomy, axiological core, anthropological model, pedagogical translation, project synthesis, onto-axiological unity, spiritual and moral education, value crisis, pedagogical hermeneutics, philosophy of education, pedagogical anthropology, methodology of upbringing, pedagogical design, cultural-historical approach, activity approach, synergic anthropology, theocentric model, anthropocentric model, patristic tradition, Soviet pedagogy, personal asceticism, collective deed, integrative model, technology "Asceticism of Service", meta-methodology, transdisciplinarity, hermeneutic reliability, conceptual validity, axiological map, anthropological matrix, table of pedagogical translation, verification,

educational model, upbringing technology, value foundations, anthropopractice, pedagogical synthesis, reconstruction of tradition.

Введение

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью ответа, как нам полагается, на системный кризис воспитания в педагогической деятельности, приобретающий в современном российском и глобальном контексте характер методологического тупика. Этот кризис проявляется не в дефиците частных методик, а в устойчивом воспроизводстве глубинных педагогических антиномий – теоретически неразрешимых противоречий между взаимно обусловленными принципами организации учебного и воспитательного процесса (например: свобода личности и дисциплина, традиция и инновация, индивидуализация и социализация). Попытки их преодоления через выбор одной из сторон или эклектический компромисс лишь воспроизводят кризис на новом уровне, обнажая разрыв между педагогической практикой и её философско-антропологическими основаниями.

Данная проблема напрямую соотносится со стратегическими ориентирами развития Российской Федерации. В соответствии с Указом Президента России от 18.06.2024 № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий», укрепление социокультурной идентичности и повышение уровня образования (приоритетное направление № 6) требуют создания современного инструментария исследования и укрепления традиционных ценностей (критическая технология № 17). Стратегия научно-технологического развития, утверждённая Указом Президента от 28.02.2024 № 145 определяет в качестве «большого вызова» необходимость эффективного ответа общества с учётом синтетических научных дисциплин и этических аспектов развития (вызов 15ж).

Таким образом, разработка методологии, способной осуществить синтез глубинных культурных основ и актуальных педагогических задач, является не только академической, но и государственно значимой проблемой.

Проблема исследования формулируется следующим образом: в современной педагогической теории и практике отсутствует универсальный

методологический инструмент, позволяющий системно выявлять, анализировать и транслировать в конкретные образовательные технологии целостные онто-аксиологические и антропологические модели, исторически сформировавшиеся в философских, религиозных и культурных традициях.

Этот дефицит приводит к тому, что духовно-нравственное воспитание зачастую редуцируется либо к набору ситуативных мероприятий, успешность которых определяется статистическими показателями, либо к декларации ценностей, лишённых живой связи с мировоззренческими основаниями. Данная проблема усугубляется спецификой гуманитарного педагогического знания, которому имманентно свойственны полисемантичность понятий, поликультурность оснований и потенциальная множественность интерпретаций. В этих условиях несистемное обращение к философско-антропологическим традициям часто приводит не к научной реконструкции, а к эклектическому смешению разнородных идей и концептов, что лишь маскирует методологическую слабость, не преодолевая её. Таким образом, разработка «универсального»[1] метода требует не только операционализации перевода, но и введения строгих процедурных критериев, обеспечивающих научный статус получаемого знания – его системность, концептуальную валидность, герменевтическую достоверность и практическую применимость.

Стоит уточнить, казалось бы, лежащий на поверхности, но скрытый момент, настоящее исследование не принадлежит ни к одной из конкурирующих философско-педагогических школ и не выстраивается как апологетика какой-либо традиции. Авторская позиция может быть определена как рефлексивно-герменевтическая и проектно-ориентированная: исследователь не судит о том, какая мировоззренческая система «истиннее», а реконструирует внутреннюю логику каждой из них, делает её проверяемой и только затем – на основе явно зафиксированных процедур – переводит в язык педагогического проектирования.

[1] *Универсальность* в данном случае понимается автором не как «лекарство» от всех болезней, а как механизм способный работать с любым аксиологическим и антропологическим основанием.

Такая позиция предполагает отказ от двух крайностей: от наивного объективизма, будто смысл какой-либо традиции можно «извлечь» в готовом виде, и от произвольного субъективизма, будто исследователь вправе навязывать традиции собственные ожидания. Реконструкция в логике ААР – это ответственная работа с внутренней формой традиции, а не её переписывание.

Исходные методологические основания работы задаются четырьмя взаимодополняющими подходами. *Герменевтический подход* (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Г. Г. Шпет, А. Ф. Закирова) задаёт понимание смысла как исторически опосредованной и структурно организованной целостности, а не как субъективного переживания или готовой нормы. *Деятельностный подход* (А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков) позволяет удерживать связь между ценностно-смысловыми основаниями и реальной структурой педагогической деятельности, не подменяя анализ оснований анализом операций. *Культурно-исторический подход* (Л. С. Выготский) обосновывает понимание развития как опосредованного присвоения культурных форм и тем самым – возможность педагогической трансляции реконструированных смыслов. *Постнеклассический подход* (В. С. Степин, С. А. Расчетина, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева) задаёт направление работы с нелинейными, открытыми, человекоразмерными системами, в которых результат не предопределён, но этапы исследования должны оставаться прозрачными и воспроизводимыми.

Указанные нами подходы не складываются механически: они образуют единую исследовательскую программу, в которой герменевтика отвечает за понимание, деятельностный подход – за связь понимания с практикой, культурно-историческая теория – за механизм трансляции, а постнеклассическая рациональность – за рефлексивное удержание границ и открытости результата. Именно такой подход и определяет структуру и логику настоящего исследования: от диагностики кризиса ценностных оснований – через реконструкцию целостных онто-аксиологических систем – к проектному синтезу новых педагогических моделей. Метод ААР, таким образом, не является «ещё одним алгоритмом» и не претендует на статус «универсальной онтологии», он

представляет собой дисциплинирующую герменевтико-проектную рамку, которая делает переход от философского текста к педагогическому проекту проверяемым, прозрачным и открытым для критики.

Целью настоящего исследования является теоретико-методологическое обоснование, концептуализация и демонстрация разрабатываемой методологии аксиолого-антропологической реконструкции (ААР), понимаемой как процедура для диагностики, анализа и синтетического преодоления кризисных явлений в педагогической деятельности через обращение к его глубинным ценностным основаниям.

Для достижения данной цели необходимо последовательно решить следующие задачи:

1. провести диагностику методологического кризиса современного образования, выявив генезис и устойчивый характер ключевых педагогических антиномий.
2. раскрыть историко-философские предпосылки распада изначального единства онтологии, аксиологии, антропологии и педагогики.
3. разработать и представить в виде формализованной процедуры методологию ААР, основанную на принципе двойной реконструкции (Twofold Augmented Reconstruction – Two AR).
4. создать и апробировать операциональный инструментарий методологии (аксиологические карты, антропологические матрицы, таблицы педагогической трансляции).
5. продемонстрировать потенциал методологии ААР на материале полярных традиций.
6. осуществить проектное воплощение методологии ААР – провести синтез реконструированных моделей и создать интегративную воспитательную технологию.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. глубинные педагогические антиномии рассматриваются нами не как тупик, требующий выбора или компромисса, а как конструктивный источник для

инновационного проектирования через процедуру реконструкции и последующего синтеза онто-аксиологических оснований противостоящих традиций;

2. предложен и формализован принципиально новый методологический инструмент – аксиолого-антропологическая реконструкция (ААР, Two AR). Его новизна состоит в осуществлении *двойной (twofold) реконструкции*: параллельного выявления *аксиологического ядра* (Axiological Reconstruction – AR-1) и *антропологической модели* (Anthropological Reconstruction – AR-2) любой целостной культурно-философской системы с последующей возможностью их педагогической трансляции и проектного синтеза. Тем самым методология ААР целенаправленно выстраивает логическую иерархию форм научно-педагогического знания. Он позволяет проследить и формализовать генезис от исходной *идеи* (интуитивного схватывания противоречия), через рабочую *гипотезу* о связи онто-аксиологических оснований и педагогических следствий, к целостной *концепции* реконструкции и трансляции, и, наконец, к *теории*, претендующей на выявление закономерных связей в процессе этого перевода. Чёткое различение этих форм на этапах метода (идея-гипотеза на стадии анализа, концепция-теория на стадии синтеза) предотвращает терминологическую размытость и обеспечивает содержательную строгость развёртывания авторского замысла.

3. осуществлена категориально-процедурная операционализация метафизики: разработан линейный алгоритм («пять шагов») перевода, который обеспечивает не эмпирическое описание, а *конструктивно-проектирующий синтез*. Это позволяет трансформировать абстрактные философско-аксиологические категории («summum bonum», «синергия») в систему согласованных педагогических принципов, целей и технологий, прошедших проверку на концептуальную валидность и герменевтическую достоверность.

4. сформирована основа для обеспечения технологического суверенитета в гуманитарно-педагогической сфере, предложен инструмент для

импортозамещения заимствованных образовательных моделей и создания программ, укоренённых в отечественном и мировом культурном наследии.

Гипотеза исследования состоит в том, что системный кризис воспитания может быть продуктивно преодолён не через создание очередных ситуативных методик, а через экспликацию и организацию содержательного диалога глубинных онто-аксиологических оснований конкурирующих педагогических традиций. Данный процесс, формализуемый в виде метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР), позволяет преобразовать неразрешимые антиномии в источник для проектирования новых, интегративных воспитательных технологий, обладающих онтологической устойчивостью и аксиологической целостностью. Проверка данной гипотезы предусматривает её реализацию в статусе *объяснительной гипотезы*, где причинно-следственные связи между этапами реконструкции и результатами проектного синтеза не только описываются, но и получают содержательное обоснование через выявленные закономерности перехода от онтологии к педагогике.

Методология ААР, будучи оформленной как исследовательская программа, отвечает критериям научности гуманитарного знания: её положения обладают интерсубъектностью, обеспечиваемой воспроизводимостью процедур; внутренней системной согласованностью; а её результаты открыты для содержательной верификации через экспертизу и дальнейшую педагогическую апробацию. Методологическую базу исследования составляет синтез историко-философского анализа, педагогической герменевтики, компаративного подхода и методологии проектирования.

Принципиальной особенностью данной работы является разведение диагностической и конструктивной функций используемого теоретического материала. Философские концепции западноевропейской мысли (М. Хайдеггер, М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар, М. Вебер и др.) привлекаются исключительно для углублённой диагностики кризиса – выявления его предельных оснований, границ и скрытых предпосылок. Они выполняют роль «критической оптики», позволяющей вскрыть тупики современного педагогического мышления.

Конструктивное же ядро метода – его понятийный аппарат, логика построения и критерии верификации – формируется на базе отечественной психолого-педагогической традиции (культурно-историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход А. Н. Леонтьева, методология педагогики В. В. Краевского, психологическая антропология В. И. Слободчикова) и философской герменевтики (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр) в её диалогическом прочтении (М. М. Бахтин). Такое разведение диагностического и конструктивного слоёв позволяет избежать методологической эклектики, чётко определяя функцию каждого привлекаемого автора в общей архитектонике исследования.

Ключевым инструментом является разработанная автором методология ААР, операционализированная через систему конкретных процедур и инструментов (карт, матриц, таблиц соответствий). Методологический выбор обусловлен задачами исследования: историко-философский анализ и герменевтика обеспечивают *герменевтическую достоверность* на этапе реконструкции; компаративный подход позволяет выявить инвариантные структуры и продуктивные противоречия; методология проектирования гарантирует переход к созданию практически значимых моделей. Разработанный метод ААР, синтезируя эти подходы, задаёт не просто последовательность шагов, а *диверсифицированную исследовательскую логику*, учитывающую взаимодействие различных уровней детерминации педагогического знания – от широкого культурного контекста до конкретной проблемной ситуации в практике педагогической деятельности.

Практическая и стратегическая значимость работы определяется её ориентированностью на решение актуальных задач образовательной политики:

1. методология выступает инструментом для проектирования и экспертизы программ духовно-нравственного воспитания, обеспечивая их содержательную связь с традиционными ценностными системами, что прямо отвечает приоритетам, закреплённым в Указе Президента Российской федерации № 529;

2. ААР задаёт новое направление подготовки педагога-методолога, способного не только применять готовые методики, но и проводить самостоятельную ценностно-смысловую реконструкцию образовательного контента, осуществляя тем самым его «гуманитарную сборку».

3. Разработанная методология является технологической основой для импортозамещения в сфере педагогических технологий, предлагая альтернативу заимствованным моделям и создавая предпосылки для экспорта российских образовательных решений, основанных на глубокой проработке ценностных оснований.

4. Методология ААР может быть интерпретирована как инструмент создания «педагогической дополненной реальности», где на актуальную образовательную практику «накладываются» ценностно-смысловые слои, извлечённые из культурного наследия, обогащая её смысловой глубиной и исторической перспективой.

Структура монографии отражает логику движения от диагностики кризиса через построение методологического инструментария к его практическому применению и синтезу. Монография состоит из введения, трёх глав и заключения.

Глава 1 посвящена анализу методологического кризиса современного воспитания, раскрытию генезиса педагогических антиномий и историко-философских причин разрыва между практикой и её основаниями.

Глава 2 содержит теоретико-методологическое обоснование и детальное описание методологии аксиолого-антропологической реконструкции (Two AR), его операциональных шагов, инструментария и критериев верификации.

Глава 3 представляет практику применения методологии: в ней проводятся реконструкции двух полярных традиций, осуществляется их содержательный синтез и демонстрируются прикладные перспективы метода для российской образовательной системы.

В Заключении подводятся итоги, формулируются основные выводы и намечаются перспективы дальнейших исследований в рамках формирующейся методологи аксиолого-антропологической реконструкции.

В завершение, считаю необходимым отдельно обозначить характер использования цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта при подготовке настоящей монографии. Это обусловлено требованиями академической прозрачности и необходимостью корректной фиксации границ авторского вклада. ИИ-сервисы применялись исключительно во вспомогательном режиме: для поиска библиографических сведений и предварительного отбора первоисточников, их систематизации, а также для технической и стилистической вычитки текста – проверки согласованности формулировок, орфографии, пунктуации и иных ошибок. Все включённые в работу источники верифицированы автором по оригиналам и доступным изданиям; окончательный отбор, научная интерпретация и цитирование осуществлены автором. Постановка проблемы, исследовательская позиция, гипотеза, разработка методологии ААР, реконструкция традиций, проектный синтез, оценки и выводы выполнены автором самостоятельно. ИИ-инструменты не выступали в роли соавтора и не определяли содержание работы; ответственность за научную достоверность, точность цитирования и итоговые положения монографии несёт автор.

Глава 1. Методологический кризис воспитания: антиномии и истоки разрыва

Современное состояние воспитания человека и гражданина всё чаще описывается в терминах кризиса. Однако доминирующие его интерпретации, как правило, ограничиваются анализом внешних проявлений – снижением эффективности программ воспитания или внеурочной деятельности, утратой авторитета педагогических институтов, ростом ценностной дезориентации обучающихся. Подобные объяснения, фиксируя реальные симптомы, остаются, на наш взгляд, недостаточными, поскольку не затрагивают вопрос о глубинных основаниях самого педагогического мышления. Между тем кризис современного образования носит не частный и не ситуативный характер, а имеет выраженную методологическую природу, затрагивая фундаментальные представления о цели, смысле и основаниях педагогического действия.

Настоящая Глава исходит из положения о том, что современный кризис воспитания следует рассматривать прежде всего как кризис онто-аксиологических оснований современного образования и педагогической деятельности – как разрыв между представлениями о человеке, ценностях и способах их формирования. Он проявляется не напрямую, а в форме устойчивых *педагогических антиномий*, которые воспроизводятся в теории и практике педагогической деятельности, несмотря на многочисленные попытки их преодоления. «Свобода и Дисциплина», «Индивидуализация и Социализация», «Традиция и Инновация» выступают не как диалектически соотнесённые моменты единого процесса, а как взаимоисключающие альтернативы, требующие выбора или компромисса. В таком виде антиномии перестают быть источником продуктивного напряжения и превращаются в симптом ценностного тупика. Современные эмпирические исследования демонстрируют, как эти фундаментальные антиномии воплощаются в острых институциональных и межличностных конфликтах.

Так, антиномия «Свободы и Дисциплины» трансформируется в противоречие между требованием обучающихся к «прозрачным алгоритмам» оценивания, гарантирующим «безопасный» и предсказуемый результат, и профессиональной свободой преподавательского суждения, основанного на экспертизе и понимании целостного процесса становления личности.

Обучающиеся, воспитанные логикой «супермаркета», где они являются «клиентами», требуют свободы от академического «произвола», но одновременно – жёсткой дисциплины формальных правил, которые свели бы образовательный риск к нулю [100]. Это свидетельствует не просто о разном понимании «Свободы», а о глубинном разрыве в онто-аксиологических основаниях: для одной стороны образование – это услуга с гарантированным результатом, для другой – рискованное событие встречи и становления, невозможное без доверия к авторитету-наставнику. Аналогично, анализ запросов современных подростков выявляет острый конфликт между их стремлением к свободе, диалогу и пониманию («не давить», «не ограничивать») и дисциплинарно-нормативной логикой многих официальных программ, ориентированных на «формирование чувств» [85].

Принципиальным методологическим допущением данной Главы является рассмотрение *педагогических антиномий* не как объективных противоречий самой педагогической реальности, а как индикаторов определённого способа их осмысления. Антиномия в этом контексте фиксирует не предел возможного педагогического действия, а границу мышления, внутри которой воспитание редуцируется либо к технологии воздействия, либо к нормативной декларации. Поэтому анализ антиномий в данном случае приобретает диагностическую функцию: через них становится возможным выявление тех скрытых предпосылок и редукций, которые определяют современное педагогическое сознание.

В соответствии с этой логикой структура Главы выстроена как последовательное движение от симптома к основанию. Это движение требует адекватного методологического инструмента, способного не просто

констатировать распад, но и работать с его результатами – фрагментами распавшихся систем. Таким инструментом является разрабатываемая в данном исследовании *методология аксиолого-антропологической реконструкции*. Её цель – преодолеть разрыв между историко-философским знанием и педагогическим проектированием через системную операционализацию целостных онто-аксиологических моделей.

Метод строится по принципу Twofold Augmented Reconstruction (Two AR), предполагающему двунаправленную реконструкцию: выявление *аксиологического ядра* (AR-1) системы (её summum bonum[2] и иерархии производных ценностей) и экспликацию её *антропологической модели* (AR-2) (представлений о природе, цели и путях совершенствования человека). Именно синхронность и взаимная верификация этих двух контуров обеспечивает целостность реконструкции и защищает её от эклектики.

Мост между философией и практикой: метод ААР

Метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР), построенный по принципу Twofold Augmented Reconstruction (Two AR) системно воссоздаёт распавшиеся модели через два взаимосвязанных контура:

1. Реконструкция ценностей (AR-1): Выявление высшего блага и ценностной иерархии системы.

2. Реконструкция образа человека (AR-2): Экспликация представлений о цели и путях совершенствования человека.

Их синхронная верификация обеспечивает целостность и защищает от эклектики, создавая надёжную основу для проектирования.

В §1.1 педагогические антиномии анализируются как проявление методологического кризиса, связанного с утратой целостного ценностно-

[2] *Summum bonum (лат. высшее благо)* — центральная категория классической философии, обозначающая абсолютную, самодостаточную цель человеческого существования, в которой совпадают онтологический и ценностный порядки (напр., Благо у Платона, Бог как высшее Благо и Бытие в схоластике, эвдемония у Аристотеля). В контексте настоящего исследования *summum bonum* понимается как аксиологическое ядро (AR-1) исторически конкретной онто-аксиологической системы, задающее иерархию производных ценностей и определяющее соответствующую антропологическую модель (AR-2).

антропологического горизонта. Особое внимание уделяется показу того, что попытки ситуативного снятия антиномий – через компромисс или абсолютизацию одного из полюсов – не устраняют их, а воспроизводят кризис в иных формах.

§1.2 посвящён историко-философской реконструкции генезиса данного кризиса. Здесь демонстрируется, что современные антиномии являются результатом длительного процесса распада онто-аксиологического единства, в ходе которого образовательная практика и педагогическая теория утратили связь с целостными представлениями о мире, человеке и высшем благе. Анализ ключевых этапов этого процесса – от античного и средневекового синтеза через новоевропейский рационализм к позднемодерной фрагментации – позволяет выявить те методологические разрывы, которые сделали возможным превращение воспитания в «технику без цели».

В §1.3 рассматриваются наиболее распространённые стратегии ответа на данный кризис – инструментальное заимствование, эклектическое компилирование и формально-бюрократическая симуляция ценностного воспитания. Показано, что все они, несмотря на различие форм, остаются в пределах одной и той же рациональности и потому не способны преодолеть корневую проблему. Эти стратегии работают с последствиями кризиса, не затрагивая его оснований, и тем самым лишь закрепляют методологический вакуум.

Среди ситуативных ответов на кризис особое место занимают ретроинновации – «возвратные модернизации», при которых в современное образование после исторического перерыва возвращаются ранее присутствовавшие в нём феномены. Как констатирует М. В. Богуславский, само понятие «ретроинновация» не несёт негативного оттенка, а лишь фиксирует тип модернизации, при котором «в современное образование «возвращаются» после определённого исторического перерыва уже ранее присутствовавшие в нём феномены, но исключённые из него на протяжении определённого периода» [36, с. 8]. Однако, будучи формой ситуативного ответа, ретроинновации не решают

главной проблемы – они возвращают формы без их целеценностного основания. Как отмечает исследователь, содержание первой ретроинновационной волны 1990-х гг. в основном, сводилось к возвращению названий и отчасти форм и содержания деятельности образовательных феноменов прошлого, в незначительной степени воспроизводя их целеценностную основу. Это подтверждает выдвинутый нами тезис о том, что ситуативные стратегии работают со следствиями кризиса, а не с его причиной: они возвращают феномены, но не реконструируют тот онто-аксиологический горизонт, внутри которого эти феномены обретали смысл.

Таким образом, цель данной Главы заключается не в предложении очередного варианта решения педагогических проблем, а в обосновании необходимости принципиально иного методологического подхода. Диагностика антиномий, реконструкция их историко-философских истоков и критика ситуативных решений подводят к выводу о невозможности выхода из кризиса без восстановления онто-аксиологического горизонта воспитания. Именно этот вывод формирует логическую и методологическую предпосылку для разработки *методологии аксиолого-антропологической реконструкции*, которая становится предметом последующего анализа.

Прежде чем перейти к анализу антиномий, необходимо зафиксировать терминологическое различение, принципиальное для дальнейшего изложения. Под *педагогикой* в настоящем исследовании мы понимаем прежде всего область теоретической рефлексии и нормативно-проектной деятельности, тогда как под *образованием и педагогической деятельностью* – социальную практику воспитания и обучения. Когда речь идёт о науке, используется уточняющая формула «педагогическая наука». Поэтому выражение «кризис онто-аксиологических оснований педагогики» не означает утверждения о несостоятельности педагогики как науки. Речь идёт о кризисе онто-аксиологических оснований современного образования и педагогической деятельности, который проявляется и в теоретическом самоосмыслении

педагогики. Там, где далее сохраняется краткая формула «кризис педагогики», она употребляется именно в этом – практико-теоретическом – смысле.

§ 1.1. Педагогические антиномии как симптом ценностного тупика

Современное состояние системы учебной и воспитательной деятельности в образовательных организациях разного уровня характеризуются не простым дефицитом эффективных методик, а более глубоким и тревожным феноменом – воспроизводством фундаментальных, логически неразрешимых противоречий в самом его концептуальном ядре. Этот симптом указывает не просто на конфликт идей, а на утрату живого смыслового напряжения, в котором только и могут существовать взаимодополняющие педагогические категории.

Как показывает В. П. Зинченко, подлинные смыслы и ценности культуры рождаются не в текстах или субъектах по отдельности, а в диалогическом пространстве «между» традицией и сознанием, в зоне их творческого взаимовызова [93]. Распад онто-аксиологического единства[3] есть, по сути, омертвление этого диалогического поля: «Свобода» и «Дисциплина» превращаются из взаимно питающих полюсов живого становления личности в замкнутые, взаимоисключающие абстракции, лишённые внутренней формы.

Эти противоречия, облекаемые в форму антиномий, представляют собой не случайные трудности, а системный симптом методологического кризиса, указывающий на утрату общепризнанного ценностного и антропологического

[3] В данном исследовании под «*онто-аксиологическим единством*» понимается исторически сложившаяся целостная система, в которой представления о фундаментальном устройстве бытия (онтология) и иерархии благ/ценностей (аксиология) взаимно обусловливают друг друга, задавая непротиворечивый смысловой горизонт для практик (в т.ч. педагогических). Классическими примерами служат античная «пайдейя» или средневековый схоластический синтез, где категории свободы, дисциплины, традиции получали смысл лишь в контексте общего высшего блага (summum bonum).

основания педагогического действия. К числу таких устойчивых антиномий традиционно относят конфликт между свободой самореализации личности и необходимостью дисциплинарного нормирования, между апелляцией к культурной традиции и требованием инновационного обновления, между задачей индивидуализации образовательного пути и процессом социальной интеграции индивида. Каждая из этих и многих других пар образует бинарную оппозицию, элементы которой взаимно предполагают и одновременно отрицают друг друга: полноценная социализация невозможна без развития индивидуального начала, как и подлинная свобода – без усвоения нормы, а живая традиция – без творческого к ней отношения. Эти устойчивые оппозиции, их взаимная необходимость и конфликт могут быть систематизированы для наглядности анализа и представлены в следующей таблице (см.: табл. 1).

Таблица 1

Ключевые педагогические антиномии как симптом ценностного тупика

Антиномия (формальное противоречие)	Взаимное предположение (почему они нужны друг другу?)	Взаимное отрицание (почему они конфликтуют?)	Симптом какой редукции/утраты?
Свобода самореализации и Дисциплинарное нормирование	Подлинная свобода невозможна без внутренней дисциплины (способности удерживать цель). Дисциплина бессмысленна без свободы как цели (формирование автономного субъекта).	Свобода, доведённая до произвола, разрушает дисциплину. Дисциплина, доведённая до тотального контроля, уничтожает свободу.	Утрата телеологического горизонта, где дисциплина – путь к свободе, а свобода – цель дисциплины.
Апелляция к традиции и Требование инноваций	Инновация возможна только на почве усвоенной традиции. Традиция жива только в акте творческого обновления.	Догматическое следование традиции убивает инновацию. Инновация ради инновации разрывает связь с культурной почвой.	Распад культурного диалога, где традиция – живой собеседник, а инновация – ответ на её вызов.
Индивидуализация пути и Социальная интеграция	Уникальная личность формируется в	Гипертрофия индивидуализма ведёт к атомизации	Утрата антропологической целостности, где

	социуме. Здоровое общество состоит из развитых индивидуумов.	общества. Подавление индивидуальности ради коллектива ведёт к конформизму.	человек мыслится как уникальное существо, призванное к общению (со-бытию).
Развитие критического мышления и Воспитание уважения к авторитету	Критика без уважения к авторитету знания становится нигилизмом. Авторитет без критики вырождается в догму.	Слепое принятие авторитета исключает критику. Тотальная критика отрицает саму возможность авторитета.	Разрыв между знанием как информацией и знанием как мудростью, требующей и доверия к опыту, и личного усилия понимания.

Источник: составлено автором.

Как видно из табл. 1, парадоксальный статус каждой антиномии – её логическая неразрешимость при одновременной взаимной необходимости полюсов – является ключевым диагностическим признаком. Однако, чтобы этот диагностический признак обрел методологическую строгость, необходимо чётко отграничить педагогическую антиномию от смежных явлений, с которыми её часто смешивают. *Антиномия* принципиально отличается от *логического противоречия*, которое возникает в рамках одной системы посылок и свидетельствует об ошибке рассуждения, устранимой его коррекцией. В отличие от *дилеммы*, предполагающей ситуацию выбора между двумя альтернативами, *антиномия* характеризуется тем, что выбор в пользу одного полюса не снимает напряжения, поскольку требования противоположного сохраняют свою нормативную силу. В отличие от *социально-психологического конфликта*, который может быть урегулирован через переговоры или компромисс, *антиномия* неурегулируема таким образом, поскольку её природа не ресурсная, а ценностная. *Антиномия* фиксирует столкновение не интересов, а равнообоснованных ценностных систем, каждая из которых обладает собственной нормативной легитимностью и не может быть элиминирована без утраты существа образования. Это различение принципиально важно: устойчивость *педагогических антиномий* объясняется не сложностью практики, а невозможностью логического или административного снятия ценностного

конфликта в отсутствие единого мета-основания. Этот парадоксальный статус, как утверждает А. А. Остапенко, указывает на глубокую онтологическую укоренённость антиномий в самой природе воспитательного процесса [154]. Принципиально важно, однако, различать антиномию как форму существования смыслового напряжения и антиномию как симптом кризиса.

В рамках традиций, осознанно работающих с антиномическим мышлением (например, в богословии и ряде педагогических концепций), противоположности (свобода и послушание, личное и соборное) рассматриваются как взаимно необходимые и неустранимые полюса единого становления. Кризис возникает не из их наличия, а в момент утраты целостного горизонта, который придавал им взаимосвязанный смысл, и деградации культуры их осмысленного удержания. Именно тогда антиномии перестают быть источником развития и превращаются в тупиковые дилеммы, требующие ситуативного и редукционистского «выбора».

Этот парадоксальный статус антиномии – взаимного предположения и отрицания – является ключом к её диагнозу. Устойчивость и воспроизводимость данных антиномий позволяют рассматривать их не как локальные профессиональные затруднения, а как проявления более общего кризиса категориального языка, посредством которого описываются цели, нормы и антропологические основания воспитания. В этом отношении показателен анализ С. С. Хоружего, фиксирующий в современной философии образования кризис *эссенциалистского дискурса* – то есть всех способов описания человека и социального действия через устойчивые сущности, нормативные основания и ценностные иерархии [211]. Поскольку педагогические нормы и цели исторически формировались именно в рамках данного дискурса, его распад неизбежно проявляется в виде антиномий, где каждая из сторон сохраняет нормативную притязательность, но утрачивает общий смысловой горизонт согласования, превращаясь в самодостаточный и потому неизбежно конфликтующий принцип.

Он указывает, что мы имеем дело не с эмпирическим конфликтом практики, а с категориальной ловушкой внутри самого педагогического

мышления. Философское измерение этой ловушки мы находим у Н. О. Лосского, утверждающего, что добро как высшая ценность не является продуктом субъективного выбора или социального консенсуса, но укоренено в самой структуре бытия как объективная иерархия абсолютных и относительных ценностей [132]. Разрыв с этим онтологическим основанием приводит к тому, что педагогические категории («свобода», «дисциплина», «традиция») утрачивают внутреннюю соразмерность, превращаясь в конкурирующие нормативные абстракции, лишённые безусловной легитимности. Именно в таком редуцированном виде они и находят своё отражение в формально неразрешимых антиномиях, где каждая сторона, будучи извлечена из целого, претендует на абсолютный статус.

Антиномия обретает характер логически неразрешимого тупика ровно в той мере, в какой мышление, утратившее доступ к целостному онто-аксиологическому горизонту, пытается оперировать извлечёнными из него категориями («свобода», «дисциплина», «традиция») как самодостаточными и абсолютными принципами. В этом имманентном статусе антиномия действительно неразрешима и выступает симптомом кризиса. Однако её парадоксальная структура одновременно является и диагностическим указанием: необходимость и невозможность друг друга свидетельствует об их изначальной принадлежности к более широкому смысловому целому. Следовательно, её преодоление требует не компромисса между полюсами, а перехода к реконструкции того *ценностного основания* (summum bonum) и той *антропологической модели*, внутри которых данные понятия обретали свой специфический, функционально необходимый и взаимодополняющий смысл.

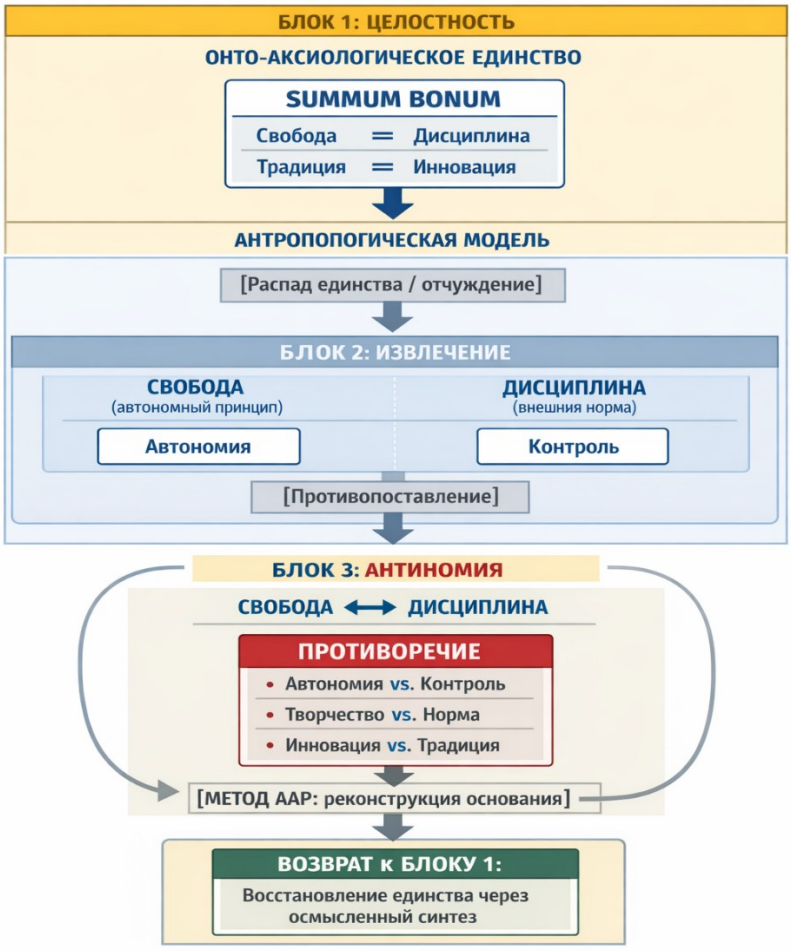
Таким образом, антиномия предстаёт перед нами не как изначальный факт, а как историко-логический результат распада смыслового целого, что может быть наглядно представлено в виде обобщающей схемы (см.: рис. 1.). Методологическая значимость описанной ниже схемы становится особенно наглядной в свете деятельности А. Н. Леонтьева. В его работах неоднократно подчёркивается, что любые категории сознания и личности утрачивают свой

подлинный смысл, когда они мыслятся вне целостной структуры деятельности, включающей мотив, цель и предметную форму её осуществления. Антиномия возникает именно в том случае, когда отдельные моменты целого – цель, средство, норма или личностный смысл – абсолютизируются и начинают функционировать как самодостаточные основания педагогического действия. Как отмечал сам А. Н. Леонтьев, «...действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию...» [127, с. 268]. В этом смысле педагогическая антиномия фиксирует не конфликт реальной учебной и воспитательной деятельности, а результат методологического распада целостной структуры смыслообразования, в которой личность выступает не объектом воздействия, а носителем и субъектом деятельности.

Примечание: Рисунок демонстрирует логическую деградацию: взаимодополняющие элементы целостного онто-аксиологического единства (1), будучи абстрагированы и абсолютизированы (2), превращаются в неустранимый антиномический конфликт (3). Преодоление тупика (4) лежит не в плоскости компромисса между полюсами антиномии, а в методологической реконструкции утраченного смыслового целого.

Рисунок 1

Генезис педагогической антиномии как симптома распада онто-аксиологического единства



Источник: составлено автором.

Данные оппозиции приобретают характер логически неразрешимого тупика именно потому, что утрачена метафизическая рамка, в пространстве которой они изначально возникали как взаимодополняющие элементы единой системы. Так, в классических онто-аксиологических моделях, будь то *античная пайдейя* или *схоластический синтез*, понятия свободы, дисциплины и традиции не существовали автономно. Они получали свой смысл исключительно в контексте общей иерархии бытия и высшего блага. Свобода понималась как реализация внутренней природы, а дисциплина – как путь к этой реализации.

Современное же восприятие извлекает эти категории из их исконного контекста, превращая в автономные и потому взаимоисключающие принципы. С точки зрения деятельностного подхода подобное извлечение категорий из их системной взаимосвязи неизбежно порождает ложные оппозиции.

В трудах А. Н. Леонтьева свобода и нормативность не могут быть поняты как внешне противопоставленные принципы, поскольку обе они укоренены в структуре целенаправленной деятельности. Свобода по мысли учёного не выступает как произвольность выбора, а понимается как способность субъекта действовать в соответствии с усвоенным смыслом деятельности в ситуациях нравственного выбора; норма же – как объективированная форма этого смысла, закреплённая в конкретной культуре.

Вне этой структуры свобода редуцируется к субъективному предпочтению, а дисциплина – к внешнему принуждению, что и формирует *антиномию* как логически неразрешимый тупик. Он обретает глубинный онтологический смысл в свете концепции Н. О. Лосского о природе зла. Философ показывает, что зло возникает не из свободы как таковой, а из её злоупотребления, лишённого ориентации на абсолютное добро [131]. Попытка же устранить риск зла через упразднение свободы или её жёсткий внешний контроль приводит не к утверждению добра, а к его экзистенциальной подмене нормативным автоматизмом, лишённым личностного измерения. Таким образом, конфликт «Свободы» и «Дисциплины» обнаруживает свою вторичность: он есть следствие мышления, в котором оба полюса утратили общее онтологическое основание (добро) и потому неминуемо вырождаются в «произвол» и «принуждение».

Как подчёркивает А. Н. Леонтьев, «…в системе сознания субъекта, а не в качестве его предмета или продукта, значения вообще не существуют иначе, как реализуя те или иные смыслы, так же как его действия и операции не существуют иначе, как реализуя ту или иную его деятельность, побуждаемую мотивом, потребностью» [127, с. 118]. Утрата этой включённости превращает педагогическое мышление в набор нормативных альтернатив, лишённых внутренней необходимости. Поэтому продуктивный анализ антиномий требует не их компромиссного «снятия», а реконструкции изначального смыслового горизонта, в котором они зарождались как части целого.

Историко-педагогический анализ демонстрирует, что данные антиномии не являются порождением исключительно современной эпохи. Принципиально

важно отметить, что в классических моделях воспитания предмет педагогической деятельности был онтологически задан – формирование человека как носителя культуры, а не как совокупности функций. В терминологии А. Н. Леонтьева это означало наличие устойчивого мотива деятельности, определяющего и цели, и способы педагогического действия. Когда же предмет деятельности размывается или подменяется внешними показателями эффективности, сама деятельность утрачивает внутреннюю целостность. А. Н. Леонтьев подчёркивал, что «мотивы деятельности существенно характеризуют её, так как они определяют значимость данной деятельности для личности, личностный смысл её для самого человека» [128, с. 240].

В педагогике этот процесс проявляется в трансформации воспитания в совокупность деятельности, ориентированной либо на контроль, либо на самовыражение, что и фиксируется в форме устойчивых антиномий. С. И. Гессен настаивает: «пронизать принуждение, этот неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью – вот подлинная задача воспитания» [127, с. 62]. Их генезис уходит корнями в глубь философской рефлексии о целях и средствах образования. Однако именно в условиях позднего модерна и постмодерна, с их характерными процессами плюрализации ценностных систем и девальвации метанарративов, эти противоречия теряют характер продуктивного диалектического напряжения и обретают форму перманентного тупика. Таким образом, современная педагогическая деятельность, лишённая чётких онтологических ориентиров, пытается разрешить их через прагматический компромисс либо радикальный выбор в пользу одного из полюсов.

Первый путь, ведущий к эклектическому смешению несовместимых принципов, порождает внутренне противоречивые, фрагментированные модели воспитания, лишённые цельности и убедительности. Второй путь, абсолютизирующий, к примеру, свободу в ущерб дисциплине или традицию в

ущерб критическому мышлению, ведёт к односторонности и догматизму, воспроизводя кризис на новом, часто более жёстком уровне.

Таким образом, устойчивость *педагогических антиномий* демонстрирует их двойную природу. В современной образовательной политике эта же антиномия воспроизводится в ценностно-политической форме. А. Г. Асмолов фиксирует «драму взаимоотношений тенденции обезличивания, унификации и тенденции поддержки разнообразия, ценности и достоинства личности в развитии различных подходов к образованию» [16, с. 37]. Он различает два вектора: «один вектор – это вектор элиминации, стирания различий и гомогенизации реальности. Другой вектор – это вектор достойной жизни, жизни расцвета разнообразия» [16, с. 43]. Ту же антиномию Асмолов формулирует и в понятиях педагогики: «педагогика самостояния резко отличается от педагогики дрессуры, педагогики "кнута и пряника"» [16, с. 41]. В более ранней работе он переводит её в институциональный план, противопоставляя «государство граждан» и «государство подданных»: «В первых господствует, как отмечал Ю. М. Лотман, архетип договора, во вторых – архетип "вручения себя"» [15, с. 4]. Тем самым антиномия «свобода/унификация» предстаёт не как теоретическая конструкция, а как реальный выбор стратегии образовательной политики, а её антропологическим коррелятом оказывается различение «человек – причина самого себя» и «человек – рефлекторный автомат» [16, с. 40]. Показательно, что аналогичным образом у А. Г. Асмолова артикулируется и антиномия «индивидуализация/социализация»: через дюркгеймовское различение «механической» и «органической» солидарности – «При механической солидарности коллектив поглощает индивидуальность…» [15, с. 3–4].

Как симптом они фиксируют разрыв между технологией и смысловым обоснованием, воспроизводясь в любых попытках ситуативного выбора или компромисса в рамках редуцированного горизонта. Как диагностический маркер они указывают на необходимость принципиально иной методологической операции – не разрешения противоречия, а реконструкции утраченного целого. Автор считает, что только возврат к работе с целостными онто-аксиологическими

системами позволяет увидеть в антиномиях не тупик, а точку бифуркации, открывающую путь от анализа конфликтующих принципов к восстановлению логики их внутренней связности.

Они сигнализируют об исчерпании возможностей разрешения ключевых вопросов воспитания в рамках сложившегося инструментально-методического подхода. Существенно важно подчеркнуть, что подобное исчерпание связано не столько с неэффективностью отдельных методик, сколько с более радикальной трансформацией статуса самой педагогики. Когда воспитание мыслится преимущественно как совокупность психологических воздействий, социальных технологий или управленческих процедур, оно утрачивает собственный предмет – формирование личности в горизонте культурных и ценностных целей.

Критика подобной редукции была с особой теоретической строгостью развёрнута в советское время Э. В. Ильенковым [103]. Однако педагогическая деятельность, как показывают её эмпирические исследования, в частности, анализ условий полноты воспитания подростка, проведённый А. А. Остапенко, фиксирует прежде всего следствия этого кризиса, проявленные в конкретных конфликтах и разрывах (например, между запросом на личностное развитие подростка и жёсткими рамками институциональной регламентации) [153]. Для понимания же его происхождения необходимо выйти за пределы анализа текущих затруднений и обратиться к историко-философской реконструкции. Только проследив генезис тех разрывов между представлениями о человеке, благе и способах его достижения, которые сегодня предстают как антиномии, можно перейти от констатации симптомов к диагностике самой болезни смысла.

Однако, упрощение воспитания к технологии воздействия получает в философии деятельности А. Н. Леонтьева фундаментальную критику ещё до её систематической разработки в диалектике Э. В. Ильенкова. А. Н. Леонтьев последовательно показывает, что превращение воспитания в систему внешних стимулов и реакций означает подмену деятельности её функциональным суррогатом. В этом случае педагог работает не с формированием личности, а с

управлением поведения, что методологически исключает возможность целостного развития ученика.

Как подчёркивает А. Н. Леонтьев, «...идея прямого сведения личности к совокупности «ролей», которые исполняет человек, является – несмотря на всевозможные оговорки адептов этой идеи – одной из самых чудовищных» [127, с. 130-131]. Именно в этом контексте педагогические антиномии приобретают характер неразрешимых, поскольку каждая из сторон апеллирует к разным, несоизмеримым моделям человеческого действия. Полемизируя как с психологизмом, так и с функционалистским пониманием человека, он настаивал, что личность не может быть сведена ни к совокупности выполняемых ролей, ни к набору формируемых способностей или компетенций.

В ряде своих работ Э. В. Ильенков показывает, что личность существует не как эмпирическая сумма функций, а как конкретно-всеобщее образование, возникающее в процессе освоения объективных форм культуры. Редукция воспитания к технологии воздействия тем самым означает утрату предмета педагогики, поскольку формирование личности подменяется адаптацией индивида к функциональным требованиям системы. В этом случае антиномии неизбежно приобретают характер неразрешимых, поскольку каждая из сторон оппозиции апеллирует к различным, не сопоставимым основаниям: психологическая эффективность вступает в конфликт с нормативным идеалом, социальная адаптация – с личностным становлением. Антиномия здесь выступает следствием редукции педагогики к прикладной технике, а не отражением подлинной сложности воспитательного процесса. В данном случае анализ Э. В. Ильенкова позволяет зафиксировать принципиально важное уточнение [104]. Антиномии педагогического мышления возникают не из «избыточной сложности» воспитания, а из абстрагирования отдельных моментов целостного процесса формирования личности. Этот вывод полностью согласуется с критикой абстрактного мышления, развёрнутой А. Н. Леонтьевым в философии психологии. Он подчёркивает, что абстракция, утратившая связь с конкретной деятельностью, превращается из аналитического инструмента в

источник псевдопроблем. Антиномии в этом случае выступают как логические конструкции, возникающие при разрыве между различными уровнями анализа – мотивационным, операциональным и смысловым.

По А. Н. Леонтьеву, «…нельзя представлять себе дело так, что внутренняя деятельность, выделившись из внешней, далее отъединилась от неё» [128, с. 251]. Следовательно, педагогические антиномии не подлежат устранению путём выбора или компромисса, но требуют реконструкции той деятельности, внутри которой они вообще приобретают смысл. Таким образом, *антиномия* – это не конфликт вещей, а конфликт способов мышления, порождённый распадом целостности. Этот процесс можно представить как движение от здорового состояния к кризисному, что отражено в следующем рисунке (см.: рис. 2).

Рисунок 2

Генезис педагогической антиномии: от целостности к тупику и пути выхода



Источник: составлено автором.

По Э. В. Ильенкову, абстракция, утратившая связь с конкретным целым, превращается из аналитического инструмента в источник ложных противопоставлений. Именно поэтому такие пары, как «Свобода и Дисциплина» или «Индивидуализация и Социализация», обретают вид логически неразрешимых противоречий: они мыслятся вне того конкретного культурно-исторического целого, в котором их противоположность является функциональной, а не взаимоисключающей.

Следовательно, задача состоит не в том, чтобы найти техническое решение для каждой антиномии, а в том, чтобы подняться на методологический уровень, позволяющий работать с их глубинными предпосылками. Для этого необходим инструмент, способный осуществить обратный ход: от зафиксированного противоречия – к реконструкции той целостной системы представлений о человеке, мире и благе, в лоне которой каждая сторона антиномии (например, свобода или дисциплина) обретала свой специфический, функционально необходимый смысл. Такой методологический инструмент, обозначенный мной как *аксиолого-антропологическая реконструкция*[4], позволяет рассматривать устойчивые педагогические конфликты не как тупик, а как диагностический указатель на конкретные лакуны и редукции в современном ценностно-антропологическом мышлении.

В данном контексте *педагогические антиномии* целесообразно рассматривать как следствие нерефлексируемого горизонта понимания, в пределах которого осмысливается сама образовательная реальность. Понятие «горизонта понимания» в педагогике может быть дополнительно уточнено через

[4] *Аксиолого-антропологическая реконструкция* – разрабатываемый в настоящем исследовании метод, целью которого является восстановление (реконструкция) целостных систем представлений о высшем благе (аксиологическое ядро) и человеке (антропологическая модель) конкретной культурно-исторической эпохи. Задача метода – показать, как в рамках таких систем конфликтующие в современном дискурсе категории (напр., свобода и дисциплина) изначально возникали как функционально необходимые и взаимодополняющие элементы единого педагогического замысла. Подробное обоснование и структура метода представлены в § 1.2.

категорию деятельности как носителя исторически закреплённых смыслов. По мысли А. Н. Леонтьева деятельность понимается не только как форма взаимодействия с миром, но и как объективированная история культуры, в которой уже заложены определённые представления о человеке, цели и ценности. Когда эти предпосылки не осознаются, они начинают восприниматься как естественные и самоочевидные, что и приводит к кристаллизации антиномий.

В этом смысле антиномия фиксирует не объективное противоречие воспитания, а несоответствие между реальной логикой деятельности и способом её теоретического осмысления [127]. Как подчёркивает Х.-Г. Гадамер, понимание никогда не начинается «с нуля», но всегда уже структурировано исторически сложившимися предпосылками и ожиданиями, которые действуют до всякой методологической рефлексии [65, с. 321]. Когда эти предпосылки не осознаются, они принимаются за объективные свойства педагогической действительности, вследствие чего исторически обусловленные различия в понимании свободы, дисциплины, личности или культуры фиксируются в форме кажущихся логически неразрешимыми антиномий. В этом смысле педагогические антиномии могут быть поняты как эффект неотрефлексированного горизонта понимания, внутри которого педагогическая реальность заранее структурируется в форме жёстких альтернатив.

Для того чтобы перейти от констатации эффекта к системному анализу, необходимо зафиксировать сущностные признаки педагогической антиномии как особого типа реальности. Во-первых, это ценностная двуосновность – столкновение двух систем ценностей, каждая из которых обладает собственной традицией обоснования и не может быть элиминирована без утраты существенного аспекта образовательной реальности (например, развитие личности и институциональная эффективность). Во-вторых, структурная устойчивость – способность антиномии воспроизводиться в различных контекстах, на разных уровнях образовательной системы, не устраняясь локальными реформами. В-третьих, неустранимость в рамках существующей парадигмы – любые технологические, методические или административные

решения лишь перераспределяют напряжение, но не приводят к интеграции ценностей, поскольку, столкновение систем ценностей не устраняется логическим путём. В-четвертых, институциональная гибридизация – вынужденное комбинирование несовместимых логик, формирование гибридных моделей функционирования (учебные планы, сочетающие фундаментальность и компетенции; двойственная позиция педагога). Эти признаки позволяют идентифицировать антиномию не на уровне деклараций, а на уровне структуры педагогической деятельности.

Противоречия возникают не столько в самом процессе воспитания, сколько в способе его осмысления, когда исходные предпосылки педагогического мышления принимаются за самоочевидные и не подлежащие проблематизации. Антиномия тем самым фиксирует границу мышления, а не границу возможного педагогического действия.

В данном исследовании исходной авторской позицией является то, что согласно *педагогические антиномии* не обладают онтологическим статусом и не выражают неизбежную структуру воспитания. Их возникновение связано с утратой или сокрытием онто-аксиологического источника ценности, в результате чего ценность перестаёт мыслиться как способ присутствия блага в человеческом бытии и начинает функционировать либо как внешняя норма, либо как субъективный выбор.

Философская диагностика подобного кризиса с особой остротой была сформулирована Н. А. Бердяевым в работе «Смысл творчества» [27]. Исходя из онтологического первенства свободы и творчества, Н. А. Бердяев последовательно утверждает, что ценность не может быть произведена культурой, обществом или педагогическим воздействием, поскольку она укоренена в дообъективной сфере духа. Любая попытка институционального закрепления ценности интерпретируется им как форма её объективации и тем самым – искажения. В этом отношении философия Н. А. Бердяева с предельной ясностью фиксирует невозможность нормативной трансляции ценности в условиях разорванного онто-аксиологического горизонта. Воспитание либо

редуцируется к внешнему принуждению, либо утрачивает способность к формированию личности, подменяясь риторикой свободы без путей её становления. Тем самым уже на раннем этапе философской рефлексии обнаруживается структурная антиномия между онтологической глубиной ценности и отсутствием медиирующих форм её педагогической передачи.

В этом горизонте противопоставления свободы и дисциплины, автономии и социализации, индивидуального и коллективного не выражают сущностных противоречий воспитания, а фиксируют распад целостного понимания ценности. Следовательно, задача педагогического мышления состоит не в компромиссном согласовании антиномий, а в реконструкции того основания, в котором они утрачивают характер непримиримых противоположностей и раскрываются как моменты единого процесса человеческого становления. Такой реконструктивный поворот получает своё методологическое оправдание в самой природе педагогического знания. В. В. Краевский, подчёркивая его двойственную – дескриптивную и нормативно-проектную – природу, указывал, что преодоление теоретического тупика в педагогике закономерно ведёт не к дальнейшему описанию кризиса, а к конструированию обоснованных моделей должного [121, с. 12-13]. Поэтому переход от анализа антиномий как симптомов к реконструкции утраченных оснований является не произвольным желанием, а внутренней логикой развития педагогической науки, стремящейся от диагноза перейти к проекту оздоровления.

Данный тезис получает предельно наглядное подтверждение в генеалогическом анализе дисциплинарных механизмов и технологий формирования субъекта, проведённом М. Фуко. В своих трудах он показывает, что современные формы обучения и воспитания исторически формируются не как пространство смыслообразования, а как часть дисциплинарного диспозитива, ориентированного на производство управляемого и нормируемого субъекта [205]. В этом горизонте антиномии свободы и дисциплины не являются подлинными противоречиями: свобода допускается лишь как внутренняя форма усвоенной нормы, а дисциплина – как её внешняя технология. Тем самым

антиномия фиксирует не конфликт ценностей, а результат исторически сложившегося способа производства субъекта, в котором вопрос о summum bonum изначально исключён.

В этом контексте принципиально значима критика аксиологического мышления, развёрнутая М. Хайдеггером. Он показывает, что обращение к «ценностям» не проясняет бытие, а лишь надстраивается над вещным пониманием сущего, оставляя нетронутым его онтологическое основание. Ценности, будучи поняты как наличные предикаты, не способны служить основанием воспитательного действия и тем самым сами становятся источником псевдоконфликтов, фиксируемых в форме антиномий [207]. Этот вывод получает дополнительное углубление в поздней философии М. Хайдеггера. В работе «Что зовётся мышлением?» он показывает, что мышление не является способностью субъекта и не может быть сведено к оперированию ценностными содержаниями [209]. Мышление совершается лишь как ответ на призыв того, что само дано для мысли. В этом горизонте ценность обнаруживает себя не как источник смысла, а как его производное и запаздывающее оформление. Тем самым педагогические антиномии выявляют не конфликт ценностей, а более радикальный разрыв – утрату призывного измерения смысла, в рамках которого воспитательное действие могло бы обрести внутреннюю необходимость, а не нормативную обязательность.

Эта критика находит существенный отклик в современной педагогической мысли, прежде всего в теории ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой. Учёный настаивает на том, что ценности не передаются в готовом виде, но созидаются самой личностью: «Пройдя через "душу живую", они синтезируются из пережитых впечатлений, эмоциональных отголосков событий, полученных знаний, встреч с людьми, окружающими человека всюду» [112, с. 24]. Тем самым ценность здесь не выступает наличным предикатом, который можно транслировать или предписать, – она есть результат внутреннего движения личности, её встречи с миром. Более того, процесс становления ценностных ориентаций подчиняется, по А. В. Кирьяковой, «закону возвышения

потребностей», который «не имеет "обратного хода"» [112, с. 24] и характеризуется ненасыщаемостью. Это описание созвучно хайдеггеровскому пониманию мышления как ответа на призыв: движение к смыслу не завершается обладанием, но всякий раз возобновляется. Три фазы ориентации – присвоение ценностей (Образ мира), преобразование личности на основе ценностей (Образ Я) и проектирование (Образ будущего) – суть не ступени усвоения готовых содержаний, но моменты ответа личности на призыв смысла.

Синергетический подход, раскрываемый в трудах С. А. Расчетиной углубляет это сравнение. Ценности рассматриваются здесь как аттракторы – «относительно устойчивое и упорядоченное... состояние социальной системы» и одновременно «точка роста, область, в которой представлены возможные траектории её дальнейшего развития» [172, с. 35]. Принципиальное значение имеет различение институциональных и индивидуальных технологий. Институциональные технологии «разрабатываются как алгоритмы, опирающиеся на фиксированные ценности-цели», реализация которых «приводит бытие в порядок, в состояние более или менее устойчивого аттрактора, основанного на понятии "как должно быть"» [172, с. 37]. Индивидуальные же технологии «опираются на субъективный мир внутренних переживаний и обращены к смыслу бытия»; критерием их эффективности выступает «адекватность – неадекватность предлагаемых мер единичности ребёнка, уникальности "случая"» [172, с. 38]. Это различение воспроизводит – в педагогическом языке – хайдеггеровское различие между сущим как наличным и бытием как тем, что не сводится к предикатам. Педагогическая ситуация, понятая как «пространство встречи мира и человека» [171, с. 72], не может быть исчерпана ценностной нормой; она требует ответа, а не применения правила.

Антропологический подход, на котором настаивает А. П. Тряпицына, выдвигает «человекоразмерность» в качестве смыслового императива современного образования и педагогических исследований [193]. Опираясь на определение А. Е. Фирсовой, она характеризует этот подход как систему теоретических положений, раскрывающих педагогическую интерпретацию

философских категорий: «человек», «бытие», «жизнь», «смысл», «свобода», «достоинство», «встреча», «диалогическое взаимодействие», «личность», «индивидуальность», «самостановление», «самовоспитание», «саморазвитие», «самореализация» [202, с. 16]. Анализ выполненных в этой логике диссертационных исследований позволяет А. П. Тряпицыной утверждать «реальность осуществления перехода от абстрактного ученика, «бездетной педагогики» к изучению проблемы человека во всем её многообразии, к выявлению новых значимых характеристик педагогической реальности» [28]. Существенно, что перечисленные категории не являются ценностями в аксиологическом смысле – они суть экзистенциалы, измерения человеческого существования, которые не могут быть представлены как наличные предикаты и, следовательно, не поддаются переводу в нормативные ориентиры воспитания.

Наконец, концепция «Доброй школы» Р. М. Асадуллина, А. В. Кирьяковой и О. В. Фролова прямо полемизирует с «ценностным нейтралитетом» и предлагает «аксиологический квартет» профессиональной педагогической культуры: профессиональное творчество, общественное служение, компетентность и отношение к Человеку как высшей ценности [13]. Однако здесь же обнаруживается и предел педагогической рефлексии: «отношение к Человеку как высшей ценности» остаётся ценностью, пусть и высшей, – то есть предикатом, который, согласно М. Хайдеггеру, не проясняет бытие, а надстраивается над ним. Педагогическая мысль, таким образом, колеблется между признанием процессуальной, невещной природы ценностного опыта (А. В. Кирьякова, С. А. Расчетина, А. П. Тряпицына) и его фиксацией в виде нормативных ориентиров (концепция «Доброй школы»).

Это колебание не случайно. Оно указывает на то, что *педагогические антиномии* – например, между институциональным и индивидуальным, между «должным» и «единичным», между традицией и инновацией – не могут быть разрешены путём построения новой иерархии ценностей. Они выявляют более сложный разрыв: утрату того призывного измерения смысла, в котором воспитательное действие могло бы обрести внутреннюю необходимость.

Показательно, что сама А. В. Кирьякова описывает становление ценностных ориентаций как движение, не имеющее «обратного хода», – то есть как ответ, который никогда не завершается окончательным обладанием. Именно в этом горизонте педагогика может ставить вопрос не о том, какие ценности надлежит транслировать, а о том, как создать условия для того, чтобы призыв смысла был услышан. Так понимаемая педагогическая деятельность сближается с хайдеггеровским мышлением: она не оперирует ценностными содержаниями, но отвечает на то, что само дано для мысли.

В этом смысле *педагогические антиномии* обнаруживают структурное сходство с тем, что М. Вебер описывает как конфликт несоизмеримых ценностных ориентаций модерна [52, с. 38]. Противоречие в его представлениях не подлежит разрешению в рамках одной рациональной схемы, поскольку каждая из сторон апеллирует к различным основаниям легитимации. Однако в отличие от фиксации «политеизма ценностей», педагогика не может удовлетвориться констатацией этого конфликта, поскольку её предметом является формирование целостной личности, а не нейтральное описание социальных процессов.

Показательно, что уже в рамках немецкой классической философии была предпринята попытка принципиального выхода за пределы антиномического мышления. В философском мышлении Г. В. Ф. Гегеля антиномии рассматриваются не как неустранимые пределы разума, а как необходимые моменты его саморазвития. Противоположности – свобода и необходимость, конечное и бесконечное, индивидуальное и всеобщее – не устраняются и не уравновешиваются компромиссом, но проходят путь опосредования и снятия в процессе становления духа [69, с. 249-250]. Тем самым антиномия утрачивает статус тупика и превращается в диагностический индикатор незавершённости понимания. Этот ход принципиально важен для теории педагогической науки: он указывает, что устойчивые противоречия учебновоспитательного мышления свидетельствуют не о невозможности синтеза, а о дефиците методологического уровня, на котором этот синтез мог бы быть осуществлён.

В этом отношении принципиально важно отметить, что сама форма антиномии не является нейтральным описанием реальности, но представляет собой определённый тип рационального мышления, исторически сложившийся в философии Нового времени. Классическую модель такого мышления задаёт философия И. Канта, в которой разум, стремясь сохранить универсальность и нормативность, вынужден мыслить ключевые основания человеческого существования в форме неустранимых противоположностей. Антиномия у И. Канта выступает не как эмпирическое противоречие, а как результат предельного напряжения разума, действующего в условиях принципиального разделения сущего и должного [109, с. 161, 251]. Тем самым антиномическое мышление фиксирует не столько объективный конфликт в структуре педагогического процесса, сколько границу определённого типа рациональности, внутри которого эти процессы осмысливаются.

Характерным примером подобной фиксации границы мышления является теория В. Вундта, в которой ценностные противоречия педагогического сознания интерпретируются прежде всего как следствие психологических механизмов оценки и культурных форм мифологического мышления. С одной стороны, В. Вундт демонстрирует высокий уровень рефлексии, показывая, что ценности не даны непосредственно, а формируются в структуре сознания и культуры; с другой – именно эта психологизация ценностного измерения приводит к тому, что антиномии свободы и дисциплины, традиции и критики не снимаются, а переводятся в плоскость индивидуальной саморегуляции [59]. Тем самым антиномия фиксируется как внутренняя напряжённость сознания, но не получает онто-аксиологического разрешения, выходящего за пределы субъективной рефлексии.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского позволяет принципиально углубить данное положение. Анализируя развитие личности, учёный подчёркивает, что противоречие между внешним социальным требованием и внутренним переживанием является не отклонением, а структурным условием становления высших психических функций. Всякая

форма внутренней свободы, по Л. С. Выготскому, возникает первоначально как внешняя, социально организованная деятельность и лишь затем интериоризируется [62]. Следовательно, педагогические антиномии фиксируют не предел воспитания как такового, а утрату культурных механизмов опосредования, посредством которых внешняя норма может быть преобразована в личностно осмысленную ценность.

Конкретно-педагогическую иллюстрацию этого положения даёт Ш. А. Амонашвили, ссылаясь на концепцию Д. Н. Узнадзе: «так рождается внутреннее противоречие, своего рода антиномия: стремление к нравственности вызывает в стенах школы безнравственность» [7, с. 123]. Амонашвили фиксирует и сам механизм этого разрыва – «…получается, что принуждение есть объективный закон образовательного процесса» [7, с. 124], – и его следствие: «воспитатель всегда выносит из своей практики разбитые идеалы, а у подростка остаётся в памяти лишь история своего воспитания, да и она – как неприятный, дурной сон» [7, с. 124]. Тем самым антиномия «свобода/принуждение» предстаёт не как теоретическая конструкция, а как эмпирически фиксируемый эффект утраты опосредования между нормой и личностным смыслом.

Результатом этого многовекового распада является не просто плюрализм мнений, а формирование новой антропологической реальности. Речь идёт о студенте как «раздёрганном сознании», чья способность к длительной концентрации подорвана клиповой культурой и постоянной многозадачностью, а чьи познавательные стратегии адаптированы не к «добыванию» смысла из сложных текстов, а к поверхностному «сёрфингу» в условиях информационного изобилия [166]. Это поколение, для которого вопрос «зачем учить, если можно прогуглить?» лишён риторичности. Утрата онто-аксиологического горизонта проявляется здесь на уровне базовых когнитивных действий: исчезает сам субъект, способный к медленному, вдумчивому чтению как работе по реконструкции целостного смысла.

Таким образом, историко-философский генезис кризиса находит свое завершение в конкретной *антропологической модели* человека, который, обладая

беспрецедентным доступом к информации, оказывается лишённым внутренних ориентиров и инструментов для её претворения в знание и смысл.

Этот антропологический сдвиг получает своё институциональное оформление в феномене, описываемом И. В. Яковлевой, С. И. Черных и Т. С. Косенко как «аксиологический разворот» в образовании, где ценности интерпретируются преимущественно как индивидуально значимые навыки и компетенции для профессионального роста, а идеалом обучающегося становится субъект «свободной институционализации», самостоятельно конструирующий свою образовательную траекторию в условиях рынка [222, с. 113]. Данный «разворот», будучи реакцией на неопределённость, не преодолевает кризис, а закрепляет его, сводя аксиологическое измерение воспитания к прагматике адаптации и окончательно разрывая связь образовательного выбора с вопросом о высшем благе. Эмпирические исследования фиксируют, что педагог оказывается в «перекрестье глобальных и локальных неопределённостей», будучи вынужден работать с этой новой антропологической реальностью в условиях институционального хаоса [140, с. 118].

Но как зафиксировать это «перекрестье» не метафорически, а операционально? Ключевым эмпирическим индикатором наличия антиномии выступает *технологическая дуальность* – наличие в системе парных, противоположно направленных технологий или процедур, институционализированных для обслуживания каждого из полюсов противоречия. Подобно тому как в экстремальных коммуникативных системах (например: авиационный радиообмен) фундаментальная антиномия между скоростью и точностью передачи информации удерживается через синхронное использование технологий свёртывания (стандартизированные фразы) и дублирования (обязательные повторы), в педагогике позднего модерна антиномия проявляется в одновременном развёртывании несовместимых по своей логике технологий. Система одновременно внедряет технологии персонализированных образовательных траекторий (обслуживающие полюс индивидуализации и свободы) и сквозные контрольно-измерительные

процедуры на основе универсальных метрик (обслуживающие полюс стандартизации и управляемости). Сочетание проектного обучения и жёсткого тестирования, инклюзивных практик и единых требований – это не ошибка проектирования, а практическая форма бытования антиномии, её эмпирически фиксируемый симптом.

Диагностированную ситуацию можно суммировать как наложение трёх кризисных уровней, которые взаимно усиливают друг друга (см.: табл. 2).

Таблица 2

Трёхуровневая структура современного педагогического кризиса

Уровень кризиса	Суть проблемы	Проявление в практике	Философский диагноз (ключевой автор)
Методолого-теоретический	Воспроизводство логически неразрешимых антиномий («свобода и дисциплина» и др.).	Бесконечные дискуссии о методах без согласия о целях. Фрагментация педагогических концепций.	И. Кант, Г.В.Ф. Гегель: Антиномия как предел определённого типа рациональности, требующий перехода на новый уровень синтеза.
Антропологический	Формирование субъекта с «раздёрганным сознанием», ориентированного на клиповое потребление информации, а не на добывание смысла.	Снижение способности к глубокой концентрации, инструментальное отношение к знанию («зачем учить, если можно прогуглить?»).	М. Фуко, В.В. Радаев: Производство управляемого субъекта в дисциплинарном/постдисциплинарном обществе. «Свободная институционализация» как адаптация к рынку.
Институционально-аксиологический	«Аксиологический разворот»: ценности сводятся к индивидуальным компетенциям для успеха. Утрата связи образования с *Summum Bonum*.	Образование как услуга, симулякр выбора (Liberal Arts как «чёрный ход» к престижной специальности). Превращение педагога в менеджера неопределённости.	М. Хайдеггер, Г. Биеста: Критика отчуждённой аксиологии и «learnification» – редукции образования к индивидуальному научению, элиминации

			вопросов о цели и субъектности.

Источник: составлено автором.

Предложенная нами трёхуровневая структура кризиса (методолого-теоретический, антропологический, институционально-аксиологический) описывает его глубинные причины. Для эмпирической же диагностики самого феномена антиномий необходима симметричная уровневая модель их проявления, позволяющая фиксировать, на каком именно уровне образовательной реальности ценностный конфликт достигает наибольшей остроты. На основе того анализа, который мы с особым усердием и полной провели выше, такая уровневая модель может быть представлена в следующем виде:

Первый уровень – институциональный. Здесь антиномия проявляется в столкновении ценностных логик образовательной политики: между автономией академии и требованиями управляемости, между культурно-антропологической миссией и рыночной эффективностью, между глобальными стандартами и локальной идентичностью. Индикаторами служат наличие противоречащих друг другу нормативных документов, конкуренция ценностных логик в программах развития, гибридные организационные формы.

Эта антиномия получает развёрнутое выражение в анализе В. А. Болотова, который фиксирует оппозицию доверия и контроля как фундаментальную для образовательной политики: «уровень доверия и необходимость контроля находятся в оппозиции друг к другу – чем больше доверие, тем меньше нужен контроль и, наоборот, чем меньше доверия, тем больше нужен контроль» [40, с. 27]. Динамика этой антиномии описывается метафорой «маятника», качающегося между доверием и контролем [40, с. 27, 29, 31, 32]. Существенно, что и здесь ситуативное решение – «качнуться» в сторону одного из полюсов – не снимает напряжения, а лишь перераспределяет его: «Де-юре доверие победило контроль! Маятник качнулся в сторону доверия!» [40, с. 29], но за этим следует «Маятник качнулся в сторону усиления контроля!» [40, с. 31]. Это

подтверждает выдвинутый нами тезис о том, что антиномия не может быть разрешена выбором одной из сторон или компромиссом между ними. Более того, В. А. Болотов фиксирует и содержательное различение, позволяющее выйти за пределы ложной альтернативы: «Вместо единого образовательного пространства с унификацией всего и вся во многих странах строится общее образовательное пространство за счет единых требований к результатам обучения, оцениваемым с помощью национальных экзаменов и мониторингов. Способ достижения этих результатов – дело конкретной школы и конкретного учителя» [40, с. 32]. Это различение «единого» (унификация) и «общего» (единые требования при автономии способов) пространства может рассматриваться как прецедент продуктивного разрешения антиномии, хотя сам автор не использует методологию ААР. Наконец, В. А. Болотов фиксирует и опасность подмены, которая в терминах настоящего исследования является формой симуляции: «отдельные школы и учителя путают лозунг времён Э. Днепрова „Свобода для развития“ с лозунгом „Свобода от обязательств“» [40, с. 32]. Тем самым управленческо-политическая антиномия «доверие/контроль» не только подтверждает универсальность диагностического подхода, но и указывает на необходимость различения подлинной автономии и её симулякра.

Второй уровень – содержательный. Антиномия материализуется в учебных планах и программах: между фундаментальностью и прагматичностью, между традицией и инновацией, между культурным наследием и компетентностным подходом. Учебный план становится пространством столкновения различных институциональных логик, выражением конфликтующих ценностных оснований. Индикатор – рассогласование декларируемых целей и реальных критериев оценки.

Третий уровень – практико-педагогический. Антиномия переживается в повседневной деятельности педагогов, вынужденных сочетать контроль и поддержку, стандартизацию и индивидуализацию, функции фасилитатора и транслятора культуры. Индикаторы – профессиональные кризисы, конфликт ценностных ориентаций, устойчивое воспроизводство «кризисных точек» в

ситуациях оценивания, дисциплины, общения с родителями. Фиксация антиномий одновременно на всех трех уровнях свидетельствует о системном характере кризиса, требующем не локальных, а фундаментальных решений.

Упорство, с которым эти противоречия воспроизводятся, несмотря на все попытки их ситуативного снятия, указывает на то, что их корень лежит не в плоскости методического несовершенства, а в сфере ценностно-мировоззренческих оснований. Антропологическим подтверждением устойчивости данных антиномий служит анализ В. И. Слободчикова и Е. Н. Исаева, показывающий, что современное образование утрачивает целостное представление о человеке как развивающейся субъективной реальности [106]. В результате ключевые процессы – обучение, воспитание и развитие – оказываются разведёнными и методологически несоотнесёнными. Субъектность обучающегося при этом декларируется на уровне целей, но фактически подменяется объектным отношением к человеку как к носителю функций. Тем самым педагогические антиномии проявляются не как частные методические затруднения, а как симптом глубинного антропологического разрыва.

Эмпирическим подтверждением этого тезиса служат результаты прикладных педагогических исследований, фиксирующие глубокий разрыв между декларируемыми целями воспитания и фактически реализуемыми на практике. Эта устойчивость может быть также интерпретирована нами как следствие высокой онтологической нагруженности самого учебновоспитательного идеала, а не только как признак методологического бессилия. В этом отношении показателен антропологический анализ проведённый Н. О. Лосским, который, исследуя нравственный характер культуры, подчёркивает амбивалентность её практических проявлений: ориентация на абсолютное добро способна реализовываться как в формах подлинной человечности и творчества, так и в формах ригидной нормативности и подавления [133]. Тем самым противоречивость воспитательных практик обнаруживает свою глубинную, ценностно-антропологическую природу. Педагогические антиномии, следовательно, могут трактоваться как симптом

этого фундаментального напряжения между идеалом и его историческим воплощением, а не как простая ошибка в выборе методических средств.

Так, в работе А. А. Остапенко, посвящённой условиям полноты воспитания подростка, систематически описывается конфликт требований автономии и внешнего контроля, индивидуального развития и институциональной стандартизации, личностного самоопределения и нормативной регламентации [153]. Эти противоречия носят не ситуативный, а структурный характер, воспроизводясь в различных организационных формах и указывая не на частные сбои, а на системную ценностно-смысловую дезориентацию, которая и фиксируется в §1.1 в форме устойчивых антиномий.

В этом контексте принципиально важно различать конфликт средств и конфликт целей. Современные педагогические дискуссии чаще всего разворачиваются вокруг оптимальных форм, технологий и процедур, тогда как вопрос о конечной цели воспитания либо выносится за скобки, либо подменяется декларативными формулами. Однако именно утрата ясно артикулированной цели превращает различие педагогических подходов в антиномию: свобода и дисциплина, индивидуализация и социализация оказываются конкурирующими не потому, что они логически несовместимы, а потому, что отсутствует общее телеологическое поле, в котором каждая из этих сторон могла бы занять своё функционально необходимое место.

Это положение требует дополнительного уточнения, связанного с динамикой социального воспитания в быстро меняющемся обществе. Социальное воспитание не может быть сведено к однократному акту адаптации; в условиях подвижности социальных условий оно предстаёт как процесс адаптации, реадаптации и ресоциализации, в ходе которого человеку приходится заново выстраивать отношения с меняющейся средой. Это означает, что антиномия «индивидуализация – социализация» не может быть решена раз и навсегда; она требует постоянного переосмысления в зависимости от того, какие ценности и какой образ человека являются приоритетными в данный момент. Метод ААР позволяет сделать это переосмысление методологически

контролируемым: он реконструирует те ценностные основания, на которых строятся различные модели социального воспитания, и выявляет их сильные и слабые стороны. Тем самым антиномия не устраняется, но переводится из режима стихийного воспроизводства в режим осознанной работы с её полюсами.

С герменевтической точки зрения, развитой Х.-Г. Гадамером, подобные антиномии следует интерпретировать не как конфликт самих форм педагогической деятельности (или методов педагогического воздействия), а как конфликт интерпретаций, укоренённых в различных смысловых горизонтах [65]. Одни и те же формы воспитательного воздействия (или воспитательные приёмы) приобретают противоположное значение в зависимости от того, в каком понимании человека и культуры они осмысляются. Отсутствие общего телеологического горизонта не позволяет соотнести эти интерпретации между собой, в результате чего различие смыслов кристаллизуется в форму бинарной оппозиции, воспринимаемой как объективное противоречие.

Следовательно, в основании *педагогических антиномий* лежит не конфликт педагогических систем как таковых, а конфликт интерпретаций – различных способов понимания человека, культуры и смысла воспитания. Одни и те же педагогические действия могут получать противоположную оценку в зависимости от того, в каком ценностно-смысловом значении они осмысляются.

Там, где отсутствует работа по прояснению этих значений, различие интерпретаций неизбежно образуют форму непримиримой антиномии. Этот механизм кристаллизации противоречий получает точное наименование в современной философии образования. Г. Биеста определяет данный процесс как «learnification» – редукцию целостного образовательного процесса к измеримому индивидуальному акту «научения», при котором из педагогического дискурса элиминируются ключевые вопросы о целях, содержании и ответственном отношении между учителем и учеником [227]. В условиях «learnification» антиномии «свобода – дисциплина» или «индивидуализация – социализация» не только не разрешаются, но и теряют саму возможность продуктивного синтеза, поскольку их полюса лишаются общего ценностного горизонта – формирования

субъектности (subjectification) как способности к свободному и ответственному действию. Вместо него возникает техническая проблема выбора или компромисса между конкурирующими инструментальными стратегиями. Это процесс принципиально отличается как от трансляции готовых ценностей, так и от фасилитации индивидуального выбора.

Его суть, вслед за Г. Спивак, можно определить как «непринудительную перегруппировку желаний», при которой обучающийся не получает внешний императив, но и не остаётся в плену своих сиюминутных предпочтений [244]. Такая перегруппировка возможна лишь в пространстве диалога с Другим – будь то учитель, текст или культурная традиция, – который бросает вызов существующим установкам.

Таким образом, подлинная субъективация предполагает риск встречи и усилие самоизменения, что прямо противоречит логике «услуги» и «гарантированного результата», характерной для инструментальных и симулятивных стратегий.

С другой стороны, он наглядно проявляется в трансформации даже тех моделей, которые декларируют гуманистические цели. Так, исследования современных моделей открытого образования и Liberal Arts показывают, что принцип свободного выбора курсов зачастую оборачивается не актом самоопределения, а инструментальным расчётом, «чёрным ходом» к престижным специальностям, воспроизводя утилитарную логику внутри антропологически ориентированной формы [74]. Тем самым инновационные образовательные модели, лишённые рефлексии своих философских оснований, рискуют стать симуляцией обновления: технически усовершенствованная процедура сохраняет прежнюю механику воздействия на учащегося, лишь меняя инструментарий. О. В. Городович показывает, что бихевиористская традиция, из которой выросли многие практики научения, именно в силу отказа от изучения сознания несла в себе риск «превратить эти практики в жестокую дрессуру» [73, с. 71]. Последовательный бихевиоризм трактовал человека как машину, которую посредством подкрепления можно научить чему угодно, а выход из этого тупика

исследователь видит не в отказе от техник, а в возвращении к сознанию и признании значимости внутреннего опыта обучающегося – именно это, по её мысли, способно задать этическую границу применения подобных методов. В этом горизонте антиномия индивидуализации и социализации не разрешается автоматически ни в пользу универсальной нормы, ни в пользу изолированного индивидуального маршрута: она требует ответа на вопрос, является ли процесс научения субъективно комфортным для обучающегося, – то есть предполагает не атомизированного потребителя образовательных услуг, а субъекта, чей внутренний опыт признан значимым для педагогического действия [73, с. 76–77].

Следовательно, продуктивное движение вперёд требует не изобретения очередного «компромиссного» приёма, а принципиального методологического пересмотра – перехода от попыток разрешить антиномии к работе с их глубинными предпосылками. Этот пересмотр предполагает создание метода, который, с одной стороны, был бы дисциплинирующим и воспроизводимым, а с другой – избегал бы редукции к отвергаемой нами инструментальной «технике без цели».

Разрешение этого парадокса лежит в особом статусе предлагаемой методологии. Её «технологичность» – это технологичность герменевтического процесса, обеспечивающая не алгоритмизацию вывода, а прозрачность и содержательную связность перехода от философского анализа к педагогическому проекту. Такой подход закономерно требует проблемно-ориентированного синтеза различных, подчас противоречащих друг другу, интеллектуальных традиций.

В настоящем исследовании сознательно привлекаются идеи М. Хайдеггера (критика метафизики) [122; 123; 124], Г. В. Ф. Гегеля (диалектическое снятие) [69; 70; 71], Л. С. Выготского (культурное опосредование) [61; 62; 64] и Х.-Г. Гадамера (герменевтический круг) [65] не для эклектичного цитирования, а потому, что каждая из этих традиций предоставляет уникальный инструмент для решения конкретной задачи исследовательского цикла: соответственно, глубинной диагностики кризиса, логики преодоления антиномий, механизма

интериоризации смысла и понимания историчности. Их напряжение друг с другом внутри разрабатываемой *методологии аксиолого-антропологической реконструкции* и рождает её эвристическую силу[5], направленную на практический выход из тупика.

При этом ни одна из названных традиций не остаётся для педагогики внешней: каждая уже имеет в отечественной науке свою педагогическую артикуляцию. Хайдеггеровская диагностика кризиса как утраты смысла развёрнута в постнеклассической методологии социальной педагогики С. А. Расчетиной, описывающей ситуации исключения и самоисключения ребёнка из педагогических процессов, и в антропологическом подходе А. П. Тряпицыной с его требованием перехода «от абстрактного ученика, «бездетной педагогики» к изучению проблемы человека во всем её многообразии» [193, с. 3/6]. Диалектическая логика снятия созвучна теории ориентации личности в мире ценностей А. В. Кирьяковой, где становление ценностных ориентаций подчинено закону возвышения потребностей, «не имеющему "обратного хода"», и проходит три фазы – присвоения, преобразования и проектирования. Понимание опосредования Л. С. Выготского прямо продолжено в трактовке искусственного интеллекта как рефлексивного медиатора, «выявляющего и визуализирующего ценностно-смысловую позицию обучающегося», а также в восходящем к С. И. Гессену понимании образования как приобщения к культурным ценностям – «образование есть не что иное, как культура индивида». Наконец, герменевтическая установка на понимание историчности реализуется в аксиологических требованиях к педагогическому исследованию, предполагающих «необходимость понимания контекста жизненного пути

[5] Речь идёт о *проблемно-ориентированном синтезе*, а не об эклектике. Каждая из привлекаемых традиций отвечает на отдельный, необходимый для целостного анализа вопрос: М. Хайдеггер (радикальная критика метафизических оснований кризиса) → Г. В. Ф. Гегель (логика диалектического снятия противоречий) → Л. С. Выготский (конкретный психолого-педагогический механизм интериоризации смыслов) → Х.-Г. Гадамер (герменевтическое понимание историчности и традиции). Напряжение между этими подходами (напр., между «разрывом» М. Хайдеггера и «снятием» Г. В. Ф. Гегеля) является источником методологической рефлексии, а не её слабостью.

человека» [161, с. 128]. Именно эта двойная укоренённость – в философской традиции и в педагогической практике – и обеспечивает методологии аксиолого-антропологической реконструкции выход из теоретического тупика в практическое действие.

Подобная постановка исследовательского вопроса имеет глубокие корни в отечественной философско-педагогической традиции. Поэтому принципиальный методологический вызов состоит в следующем: как, признавая радикальность хайдеггеровской критики аксиологии как «надстройки» над вещным пониманием сущего, можно вообще говорить о «реконструкции ценностей»? Ответ заключается в кардинальном переопределении предмета реконструкции. Разрабатываемая методология направлена не на извлечение отдельных, отчуждённых «ценностей» как наличных предикатов, что и приводит к антиномиям, а на восстановление целостных онто-аксиологических единств, в которых смысловое, ценностное и антропологическое измерения были нераздельны.

В настоящем исследовании используется термин «*аксиологическое ядро*» не в противоречии с М. Хайдеггером, а как герменевтически необходимый аналитический конструкт для работы с этими единствами. Конечная его цель – выявить не список «ценностей», а логику смыслообразования, укоренённую в конкретном понимании бытия (summum bonum) и человека. Таким образом, критика отчуждённой аксиологии становится не препятствием, а строгим условием *аксиолого-антропологической реконструкции*, заставляя исследователя искать ценности не в декларациях, а в архитектонике исторических миров, в том, что предшествовало их превращению в предмет манипуляции и источник конфликтов. Таким образом, параграф демонстрирует необходимость метода, который способен осуществить обратный ход от симптома (антиномии) к причине (утраченному единству).

Уже С. И. Гессен настаивал на принципиальной ошибочности самой альтернативы «свобода или принуждение», показывая, что она возникает вследствие отрицательного, фактического понимания свободы [71]. Свобода, по

мнению учёного, не есть данность воспитания, но его задание и цель; дисциплина же выступает не антиподом свободы, а необходимой формой её становления. Тем самым *педагогическая антиномия* обнаруживает свой мнимый характер: она неразрешима лишь в рамках редуцированной, нефилософской педагогики, но снимается при восстановлении связи воспитания с целями культуры и целостной антропологией личности.

Логику этого перехода, резюмирующую содержание §1.1, иллюстрирует итоговая схема, представленная ниже (см.: рис. 3).

Рисунок 3

Логический путь от диагностики кризиса к методологии аксиолого-антропологической реконструкции



Источник: составлено автором.

Этот тезис позволяет рассматривать современные антиномии не как неизбежное следствие сложности образовательной реальности, а как симптом утраты философского измерения педагогического мышления. Такой переход предполагает реконструкцию тех целостных онто-аксиологических систем, в рамках которых каждая из сторон антиномии обретала свой изначальный смысл и место в иерархии воспитательных целей. Только экспликация этих скрытых оснований позволяет увидеть в антиномиях не тупик, а точку бифуркации, открывающую путь к новому, синтетическому пониманию педагогических задач.

Обобщая проведённый анализ, можно дать развёрнутое определение, фиксирующее статус антиномии в современной образовательной практике.

Педагогическая антиномия предстаёт как системообразующая форма существования образовательной реальности, лишённой единого аксиологического центра. Это устойчивое структурное противоречие между равнообоснованными, но несовместимыми ценностно-нормативными установками, которое, будучи укоренённым в утрате онто-аксиологического единства (как было показано выше), не может быть интегрировано в рамках существующей методологии и потому воспроизводится в виде институциональных и практических дилемм. В этом определении важно подчеркнуть двойственность статуса антиномии: с одной стороны, она выступает симптомом глубинного кризиса, с другой – той самой «точкой бифуркации», которая указывает направление для реконструктивной работы.

§ 1.2. Историко-философский генезис распада онто-аксиологического единства

Фундаментальные антиномии современной педагогики, рассмотренные в параграфе 1.1., не есть нечто аутохтонное; они являются логическим следствием многовекового процесса метафизического размежевания, в ходе которого распалась изначальная целостность философского знания о мире, ценностях, человеке и способах его формирования.

Прежде чем перейти к историко-философской реконструкции, необходимо терминологическое уточнение, принципиальное для дальнейшего изложения. В настоящем исследовании под «педагогикой» понимается не только педагогика как наука (система знаний о воспитании и обучении), но прежде всего педагогическая деятельность – практика содействия становлению человека, а также педагогическое знание в широком смысле, включающее философско-антропологические основания. Как показал А. П. Булкин, различение «педагогики в обширном смысле» (собрание знаний, необходимых педагогу) и «педагогики в тесном смысле» (собрание воспитательных правил) было введено ещё К. Д. Ушинским и сохраняет методологическое значение: педагогика «не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств», которое, однако, «опирается на науку» [47, с. 84–85]. Кризис, о котором идёт речь, затрагивает прежде всего онто-аксиологические основания педагогической деятельности – того уровня, на котором решается вопрос о том, каким должен быть человек и ради чего осуществляется воспитание. Педагогика как наука испытывает кризис оснований в той мере, в какой она утрачивает связь с этим аксиологическим и антропологическим горизонтом, редуцируясь до технологии или до описания эмпирических процедур. Именно поэтому далее речь идёт о распаде единства онтологии, аксиологии и антропологии в педагогическом знании и педагогической деятельности, а не об «образовании вообще».

Мы определили, что истоки кризиса лежат в трансформации самой педагогической мысли, в постепенной утрате ею того синтетического характера, который обеспечивал внутреннюю связь ответов на вопросы: каков мир? (онтология), что в нём подлинно ценно? (аксиология), кто есть человек в этом мире ценностей? (антропология) и, наконец, как его следует воспитывать? (педагогика).

Этот вопрос – о внутренней связности онтологии, аксиологии, антропологии и педагогики – не был чужд и самой педагогической традиции. Исторически именно педагогическая антропология выступила той формой знания, в которой предпринималась попытка удержать целостный образ человека как основания педагогического действия. С одной стороны, Г. М. Коджаспирова определяет педагогическую антропологию как «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» и одновременно как методологию антропоориентированной педагогики, соотносящую любое знание об образовательных явлениях со знанием о природе человека [108, с. 25–29]. С другой, Т. А. Петрунина, реконструируя философско-антропологические основания отечественной педагогики XIX – начала XX в., понимает педагогическую антропологию как «целостную, внутренне взаимосвязанную систему представлений о человеке, лежащую в основе определённой педагогической теории и играющую мировоззренческую, методологическую и системообразующую роль в создании и функционировании этой теории» [158, с. 46].

Педагогическая аксиология разрабатывает не только философские основания ценностей, но и операциональные рамки их реконструкции. А. В. Кирьякова обосновывает ориентацию личности в мире ценностей как процесс восхождения личности к ценностям общества, проходящий три фазы – присвоение, преобразование и проектирование – и опирающийся на механизмы поиска, оценки, выбора и проекции [115, с. 5–15]. Аксиологический квартет культуры, профессиональной деятельности современного учителя –

профессиональное творчество, общественное служение, компетентность и отношение к Человеку как высшей ценности – задаёт структурную модель ценностного ядра, соотносимую с AR-1 [12, с. 20–28]. Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры показывает, как аксиологическое ядро работает в конкретной педагогической реальности; эмпирическое исследование выявляет позиции участников образовательного процесса в отношении современной школьной культуры [13, с. 17–26]. Концептуальные основания ценностного ориентирования ребёнка в нестабильных условиях социума, опираясь на теории «жизненного мира» Ю. Хабермаса, Э. Гуссерля и А. Шюца подробно описаны С. А. Расчетиной [169, с. 194–196]. В свою очередь, С. А. Писарева показывает, что аксиологические основания могут быть предметом строгой методологической рефлексии в диссертационных исследованиях, а научная этика является неотъемлемой частью аксиологического измерения науки [161, с. 125–136]. Тем самым педагогическая аксиология является не внешней рамкой, а внутренним ресурсом методологии ААР.

Здесь важно обозначить различие между педагогической аксиологией и методом ААР, чтобы избежать их отождествления. А. В. Кирьякова, разрабатывая теорию ориентации личности в мире ценностей, понимает этот процесс как восхождение личности к ценностям общества на основе диалектического закона возвышения потребностей. В центре внимания учёного – становящаяся личность и механизмы (поиск, оценка, выбор, проекция), с помощью которых она присваивает ценности. Метод ААР работает на другом уровне. Он имеет дело не с личностью, осваивающей ценности, а с целостной традицией, которая порождает эти ценности и задаёт их иерархию. Педагогическая аксиология отвечает на вопрос: как помочь человеку стать субъектом ценностей? Метод ААР отвечает на вопрос: какое ценностное ядро и какая антропологическая модель лежат в основе самой традиции, и как их можно реконструировать и транслировать? Эти уровни не конкурируют, а дополняют друг друга: ААР позволяет эксплицировать те ценностные основания, на

которые педагогическая аксиология может опираться в своей практической деятельности.

Принцип культуросообразности, сформулированный А. Дистервегом и детально проанализированный А. П. Булкиным, имеет прямое отношение к проблеме онто-аксиологического единства. Как показывает Булкин, в системе педагогических законов/принципов А. Дистервега принцип природосообразности отвечает на вопрос «как?» (механизм обучения), принцип самодеятельности – на вопросы «зачем?» и «кто?» (человек как цель и субъект), а принцип культуросообразности – на вопросы «для кого?», «для чего?» и «чему?» учить, то есть фиксирует аксиологическое измерение образования, его укоренённость в ценностях культуры [47, с. 84–85]. Утрата этого принципа в отечественной педагогике XX в., которую учёный связывает с идеологическими факторами и неразработанностью понятийного аппарата, является одним из симптомов распада онто-аксиологического. Показательно, что термин «культуросообразность» не употреблялся ни одним из классиков русской педагогики, кроме П. Ф. Каптерева и В. В. Давыдова, – факт, требующий, по А. П. Булкину, научного осмысления [47, с. 86]. Восстановление принципа культуросообразности в правах – не возврат к прошлому, а реконструкция того измерения педагогической деятельности, без которого она утрачивает ценностный горизонт. В этом смысле педагогическая антропология – не внешняя по отношению к философии образования дисциплина, а исторически первая форма удержания связи онтологии, аксиологии и антропологии в педагогическом знании. Именно эту связь – между AR-1 (аксиологическим ядром) и AR-2 (антропологической моделью) – и фиксирует метод ААР, но уже не в описательном, а в операционально-реконструктивном режиме.

Антропологический подход в педагогике не является заимствованием из философии: он развивается как собственная педагогическая методология. А. П. Тряпицына обосновывает его в своих исследованиях, показывая, что он задаёт не только предмет, но и метод исследования; педагогической интерпретации подлежат такие философские категории, как человек, бытие, жизнь, смысл,

свобода, достоинство, встреча, диалогическое взаимодействие, личность, индивидуальность, самостановление, самовоспитание, саморазвитие, самореализация [193, с. 3292]. В свою очередь С. А. Расчетина разрабатывая концепцию социально-педагогической антропологии как формирующейся область научного знания, вводит понятие социального исключения, ситуации исключения и ситуации самоисключения, преодоления внешней необходимости, самоактуализации и поддержки [167, с. 43–50]. Тем самым педагогическая антропология, на которую опирается ААР, является не внешней рамкой, а внутренним методологическим ресурсом.

Важно подчеркнуть, что антропологический поворот в педагогике не является изобретением исключительно философской мысли. Как показывает исследование А. П. Булкина, он начался в Европе во второй половине XVIII в. (педагогическая веха – роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании», 1762) и завершился в 1910-х гг. в России (труд П. Ф. Каптерева «Дидактические очерки. Теория образования», 1915). Этот полуторавековой период учёный обозначает как «осевое время в образовании» – время разворота педагогики к внутренним, антропоориентированным целям: к человеку и его ценностям [48, с. 35–36]. В России этот поворот был осуществлён усилиями Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, завершившего переориентацию отечественной педагогики на человека [48, с. 39–41]. Показательно, что А. П. Булкин говорит о «научной реинкарнации» в России великих педагогов Европы: Пирогов – Руссо, Ушинский – Песталоцци, Каптерев – Дистервег. Тем самым традиция, к которой апеллирует настоящее исследование, имеет глубокие корни в отечественной педагогической мысли, а не является внешней философской импозицией.

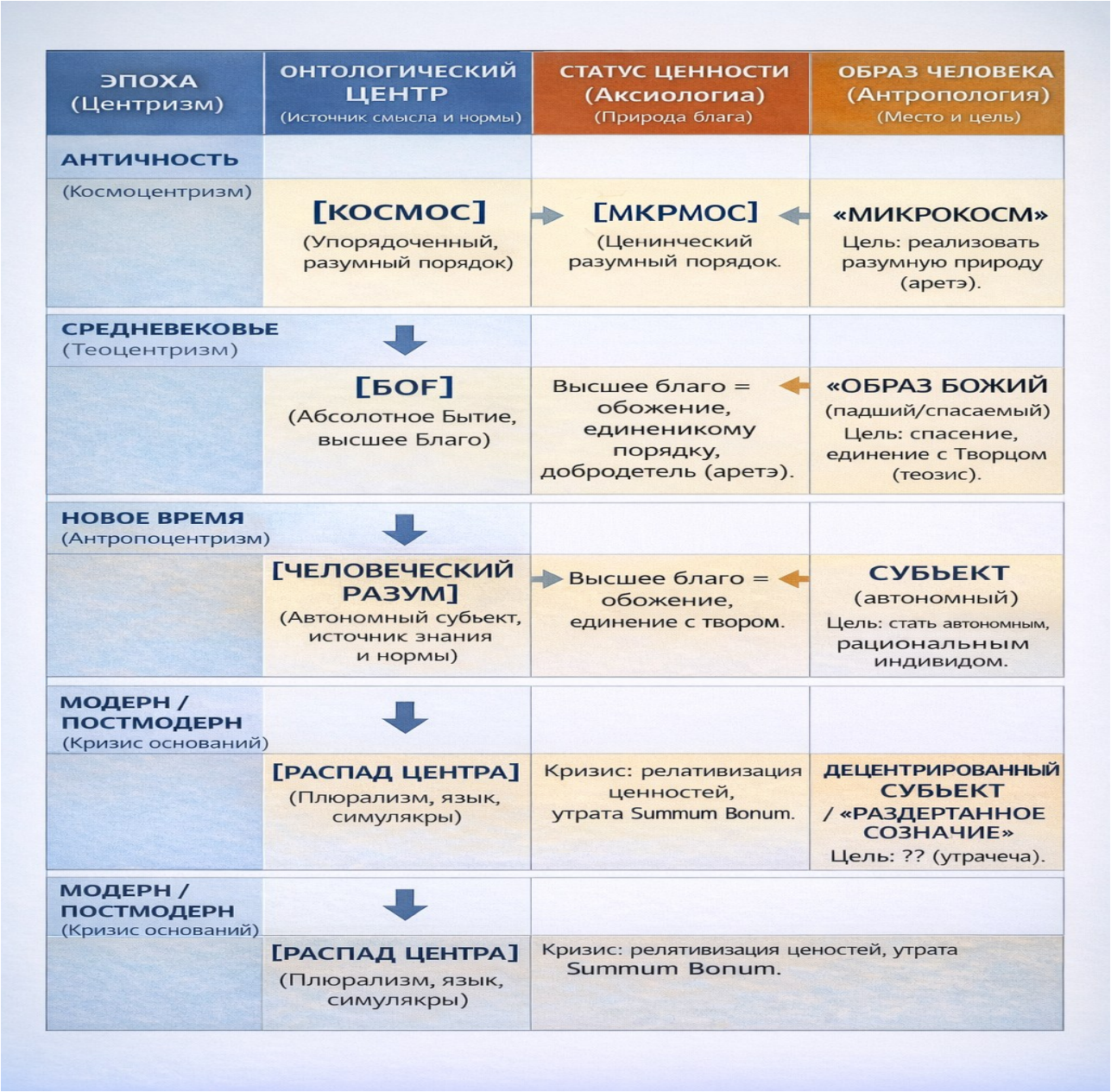
Принимая тезис А. П. Булкина о том, что антропологический поворот в педагогике начался раньше, чем о нём заговорили философы, и был связан с именами Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева, необходимо сделать одно принципиальное уточнение. Этот поворот не отменяет аксиологической первичности, а, напротив, обнаруживает её. Обращение педагогики к человеку не было отказом от ценностей; оно было попыткой

понять, какой образ человека необходим для воплощения тех или иных ценностей. К. Д. Ушинский, требуя «узнать человека, каков он есть в действительности», искал не абстрактного индивида, а человека, способного к нравственному действию, то есть человека, уже вписанного в определённый ценностный горизонт [197, с. 35]. Поэтому в логике настоящего исследования антропологическая модель (AR-2) всегда реконструируется как персонификация и условие достижения аксиологического ядра (AR-1), а не как автономная конструкция. Антропологический поворот в педагогике, таким образом, не противоречит аксиологической первичности, а является её историческим подтверждением.

Прежде чем обратиться к детальной таблице, полезно визуализировать общую логику этого исторического процесса как последовательное смещение центра, вокруг которого выстраивается вся система представлений о мире, благе и человеке (см.: рис. 4). Эта динамика наглядно показывает, как с каждым историческим сдвигом источник легитимации ценностей и образа человека становится всё более имманентным и, в конечном счёте, проблематичным. Детальное наполнение каждой эпохи представлено в сводной таблице 3.

Рисунок 4

Историческая динамика центров онто-аксиологического единства



Источник: составлено автором.

Ретроспективный анализ позволяет нам выявить ключевые этапы этого распада, каждый из которых маркирует смещение центра тяжести в понимании основ бытия и, как следствие, кардинальную переориентацию воспитательного идеала (см.: табл. 3). Используемая в данном параграфе историко-философская схема не претендует на реконструкцию непрерывной или исчерпывающей истории идей. Её задача состоит в выявлении ключевых узлов трансформации, в которых изменяется сам тип соотнесения онтологии, аксиологии и антропологии.

Предлагаемый нами подход согласуется с периодизацией процесса обоснования духовно-нравственного воспитания на основе традиционных ценностей, разработанной в современной историко-педагогической науке. Как отмечают исследователи, в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI в. можно выделить пять основных периодов наибольшего подъёма внимания к духовно-нравственному воспитанию: эпоха Просвещения (60–80-е гг. XVIII в.), традиционно-консервативный этап (1870–1890-е гг.), философская и педагогическая мысль Российского Зарубежья (1920–1950-е гг.), возрождение интереса к духовности в советской педагогике (1960–1970-е гг.) и современный период (первая четверть XXI в.) [33, с. 82–89]. Принципиально важно, что этот процесс, как подчёркивается, «не носил линейно-поступательного характера, а был дискретен. В нём можно выделить как пики подъёма исследовательского интереса к рассматриваемой проблематике, так и десятилетия латентного существования» [33, с. 82]. Эта дискретность является не случайностью, а следствием социально-политических факторов развития страны, что подтверждает выдвинутый в настоящей главе тезис о том, что распад онто-аксиологического единства и его последующее восстановление подчиняются не имманентной логике педагогической мысли, а более широким историко-культурным процессам.

Подобный подход соответствует тому, что С. С. Хоружий обозначает как построение «игрушечной модели» – «сознательно упрощённой структуры, передающей лишь минимум главных свойств изучаемого процесса» [210, с. 64]. Существенно, что модель эта мыслится учёным имманентной: она «отвечает взгляду изнутри», следит внутреннюю логику процесса и структурирует его «на базе им же выработанных, в нём же находимых критериев» [210, с. 64]. Перенося этот принцип на материал педагогической истории, мы получаем основание для отбора эпох и фигур: он определяется не их репрезентативностью вообще, а их ролью в формировании тех разрывов, последствия которых продолжают

определять современную педагогическую проблематику, проявляясь в антиномиях.

Таблица 3

Эволюция онто-аксиологического единства и его распад в истории педагогической мысли

Историческая парадигма (центризм)	Онтологическое основание (картина мира)	AR-1: Аксиологическое ядро (*Summum Bonum*)	AR-2: Антропологическая модель (образ человека и его *телос*)	Педагогический идеал и метод
Античность (Космоцентризм)	Космос как упорядоченный, разумный и благоустроенный целый (*макрокосм*).	Соответствие космическому порядку, добродетель (*аретэ*), созерцание истины.	Человек как *микрокосм*; существо, чья цель (*телос*) – реализовать разумную природу через познание и добродетель.	Пайдейя: «технэ» (искусство) помощи душе в её естественном движении от потенции к акту, от незнания к истине.
Средневековье (Теоцентризм)	Бог как высшее Бытие, Благо и Истина; иерархическая лестница творения.	Благость Бога; высшее благо – *обожение (theosis)*, единение с Творцом.	Человек как падший *образ Божий*; существо, призванное к спасению и преображению через благодать.	Синергийный путь: воспитание как соработничество (синергия) благодати и свободной воли, аскезы и веры, ведущее к обожению.
Новое время (Антропоцентризм)	Автономный человеческий разум; природа как механизм; дуализм души и тела (Декарт).	Автономия, моральный закон (категорический императив Канта); общественный договор; разумная свобода.	Человек как *субъект*, носитель разума и воли; индивид, цель которого – стать автономным, рациональным и полезным членом общества.	Формирование автономного субъекта: педагогика как проект развития разума, воли и нравственности, часто через дисциплину и просвещение (Локк, Кант).

Модерн / Постмодерн (Кризис оснований)	Фрагментация, плюрализм, «смерть Бога» (Ницше); язык, бессознательное, симулякры.	Распад: релятивизация; ценности как продукты воли к власти, культуры или личного выбора. *Summum bonum* утрачивает объективный статус.	Кризис идентичности: «раздёрганное сознание», децентрированный субъект, потребитель, «человек реактивный» (*Homo reactivus*).	«Техника без цели»: инструментализация («learnification»), эклектика, симуляция; воспитание редуцируется к услуге, социализации или формированию компетенций без ответа на вопрос «ради чего?».

Источник: составлено автором.

Как видно из табл. 3, в античную эпоху это единство носило имплицитный, но прочный характер, будучи укоренённым в представлении о космосе как упорядоченном, целесообразном и благоустроенном целом. Этот распад можно описать не только как философскую секуляризацию, но и как культурно-антропологическую катастрофу – утрату «живого слова» традиции. При этом сама идея «единства» или «целостности» в интеллектуальной традиции XX века неоднократно подвергалась разнообразной критике как потенциально тотализирующая, подавляющая разнообразие и служащая основой для метанарративов.

Реконструкция онто-аксиологического единства не может быть возвратом к прежним метафизическим синтезам – и по причинам возможности, и по причинам желательности.

Невозможность такого возврата обосновывает С. С. Хоружий. Кризис классической антропологии связан, по его мысли, не с утратой «одного из возможных синтезов», а с исчерпанностью самой эссенциалистской модели целого: классическая антропология, «идущая от Аристотеля», «есть эссенциалистская метафизика», предполагающая «наличие некоего сущностного ядра, центра человеческого существа», и опыт современности «ставит под сомнение, если не прямо отрицает» это наличие [211, с. 15]. Существенно, что

эссенциализм у Хоружего неотделим от нормативности: «эссенциальная форма с необходимостью ассоциировалась с нормой и имплицировала нормативные дискурсы» [211, с. 99–100]. Аксиология, с этой точки зрения, оказывается частным случаем нормативного дискурса, укоренённого в эссенциалистской модели. Тем самым критика «ценностей» М. Хайдеггера получает антропологическое продолжение: выход из эссенциализма означает и выход из аксиологического способа мыслить – а значит, педагогические антиномии не могут быть разрешены построением новой иерархии ценностей, поскольку сама эта форма унаследована от исчерпанной модели. Задача реконструкции, формулируемая в данном исследовании, не может поэтому состоять в восстановлении утраченного метафизического порядка; она предполагает поиск иных, не-эссенциалистских форм связанности, в которых единство не предзадано сущностью, а формируется через педагогическую практику, отношения и горизонты ценностного смысла, что соответствует переходу от «сущностной» к «синергийной» антропологии.

Выбор С. С. Хоружего в качестве обоснователя «невозможности возврата» не случаен, но и не самоочевиден, и автор считает необходимым эксплицировать его мотивы – тем более что альтернативные позиции, казалось бы, напрашиваются сами собой. Почему не традиционализм Р. Генона, столь влиятельный в русской мысли XX века? Почему не неотомизм, предлагающий, казалось бы, готовую программу восстановления метафизического синтеза? Ответ на эти вопросы важен не для полноты библиографии, а для понимания того, какого рода «невозможность» имеет в виду ААР.

Традиционализм Генона строит свою критику модерна на противопоставлении «Примордиальной Традиции» и «современного мира», и в этом противопоставлении есть своя правда. Однако стратегия, которую он предлагает, – это стратегия реставрации: возвращения к тому, что было утрачено, восстановления иерархии, реанимации традиционных форм. Для ААР такая стратегия неприемлема не потому, что она «устарела», а потому, что она воспроизводит ту же логику, которую диагностирует: логику сущностного ядра,

предзаданного порядка, нормативной иерархии, которую надлежит восстановить. Если ценность изъята из бытия и распад онто-аксиологического единства есть свершившийся факт, то призыв «вернуться» не может быть выполнен – не по причинам моральным или политическим, а по причинам онтологическим: возвращаться некуда, ибо тот порядок, к которому призывает вернуться традиционализм, существовал в условиях, которых больше нет. Генон это, по-своему, понимает – его «Традиция» не исторична, а сверхисторична, – но педагогически это понимание бесплодно: оно не даёт метода работы с распавшимся материалом, а лишь констатирует его распад.

Неотомизм (Ж. Маритен, Э. Жильсон) предлагает иную стратегию: не реставрацию, а актуализацию томистского синтеза на современном языке. Это стратегия более гибкая, и в ней есть то, чего нет у Генона, – внимание к современной культуре и попытка диалога с ней. Однако и она не подходит ААР по той же причине: неотомизм исходит из наличной метафизической системы, которая мыслится как истинная, и задача видится в том, чтобы «применить» её к современности. ААР же исходит из того, что ни одна система не может быть просто «применена» – она может быть реконструирована в её внутренней логике и затем транслирована в новые формы. Различие между «применением» (неотомизм) и «реконструкцией с последующей трансляцией» (ААР) – принципиальное: первое предполагает сохранение системы в неприкосновенности, второе – её переосмысление в свете нового контекста. Неотомизм даёт готовый ответ; ААР даёт метод поиска ответа.

Хоружий выбран потому, что его позиция свободна от обеих крайностей. Синергийная антропология не призывает вернуться к утраченному синтезу (как Генон) и не предлагает применить готовую систему (как неотомизм). Она исходит из того, что эссенциалистская модель целого исчерпана, и ищет иные формы связанности – не субстанциальные, а энергийные, не предзаданные сущностью, а формируемые в практике. Именно эта установка соответствует стратегии ААР: не реставрация и не применение, а реконструкция внутренней логики традиции с последующим проектным синтезом. Хоружий, таким образом, не просто «один

из авторитетов», на которого можно сослаться; его позиция функционально необходима методу, поскольку обосновывает ту самую невозможность возврата, на которой держится вся конструкция.

Автор отдаёт себе отчёт в том, что это сопоставление можно было бы развернуть подробнее – например, показать, что и Генон, и неотомизм, при всей их противоположности, разделяют с эссенциализмом его главную предпосылку: наличие сущностного ядра, подлежащего восстановлению или применению. Но такое развёртывание увело бы в сторону от задач параграфа. Здесь достаточно зафиксировать: выбор С. С. Хоружего обоснован не конфессиональной близостью и не иерархией авторитетов, а функциональным соответствием его позиции стратегии ААР – стратегии не-реставраторской, не-эссенциалистской, проектно ориентированной реконструкции.

Персоналистический вариант ответа на этот вызов был предложен в русской философской традиции. Н. А. Бердяев, исходя из онтологического первенства свободы и творчества, показывает, что личность не может быть понята ни как субстанция, ни как совокупность функций, ни как социальная роль: она есть творческий акт, удерживающий целостность в самом движении свободы. В работе «Смысл творчества» он последовательно утверждает, что ценность не может быть произведена культурой, обществом или педагогическим воздействием, поскольку она укоренена в дообъективной сфере духа; любая попытка институционального закрепления ценности интерпретируется им как форма её объективации и тем самым – искажения [27]. Для педагогики это означает, что преодоление распада онто-аксиологического единства не может быть достигнуто ни через «синтез» готовых элементов, ни через нормативное закрепление ценностей: оно требует признания творческой природы личности и организации таких форм педагогического взаимодействия, в которых целостность не навязывается извне, а выращивается изнутри свободного усилия человека. Тем самым персонализм Н. А. Бердяева задаёт антропологическое измерение той «не-эссенциалистской связанности», о которой говорит С. С.

Хоружий: единство не предзадано сущностью, но творится личностью в её отношении к миру и к Абсолюту.

Но и независимо от этой невозможности, в рамках настоящего исследования возврат не был бы продуктивен: целостность, которая нам нужна, – иного рода. Продуктивной представляется трактовка целостности как открытого смыслового горизонта, который не снимает, но удерживает в напряжённом диалоге различные, подчас противоположные начала. Так, в педагогической концепции со-Образности А. А. Остапенко целостность понимается именно как антиномичное, неслиянно-нераздельное единство, принципиально исключающее редукцию одной стороны к другой [154]. Подобный подход позволяет рассматривать исторический синтез не как догматическую систему, а как уникальную форму смыслового соотнесения онтологических и аксиологических полюсов, чья логика подлежит реконструкции, но не копированию. В. П. Зинченко, различая «живое» и «мёртвое» слово, показывает, что подлинное воспитательное воздействие возможно лишь первым: оно несёт в себе не готовую норму, а интенцию, призыв к пониманию и со-бытию [93]. Распад онто-аксиологических единств есть последовательное превращение живого слова культуры в мёртвый терминологический аппарат, который можно заимствовать, комбинировать или симулировать, но который утратил силу порождать целостный образ человека и направлять его становление.

Эта мысль получает дальнейшее развитие в диалогической герменевтике М. М. Бахтина. Если В. П. Зинченко различает «живое» и «мёртвое» слово по его способности нести интенцию и призыв, то М. М. Бахтин показывает, что «живое слово» по самой своей природе диалогично: оно не передаёт готовое содержание, а предполагает встречу двух сознаний, в которой смысл не воспроизводится, а со-творится. В работе «К философии поступка» и в исследованиях творчества Ф. М. Достоевского он обосновывает принцип «участного мышления»: подлинное понимание возможно лишь тогда, когда человек не остаётся сторонним наблюдателем, но вступает в ответственное отношение к тому, что понимает [24;

25]. Для педагогики это означает, что ценность не может быть передана как информация или предписана как норма – она возникает лишь в событии диалога, где учитель и ученик встречаются как два сознания, каждое из которых сохраняет свою вненаходимость и вместе с тем открыто другому. Распад онто-аксиологического единства есть в этом смысле утрата диалогической природы воспитательного слова: оно превращается в монолог, транслирующий значения, но не порождающий смыслов. Тем самым М. Бахтин позволяет уточнить, что «живое слово» – не просто носитель смысла, а событие встречи, и что симуляция воспитания есть прежде всего утрата этой встречи.

Этот принцип имеет для педагогики конкретные следствия. Первое из них касается понимания детства. Культурно-антропологический подход к детству, восходящий к работам М. Мид, Л. С. Выготского, а в отечественной традиции – к К. Н. Вентцелю, по мнению Е. В. Бондаревской, утверждает, что детство не есть лишь период «подготовки к жизни», но самостоятельный период, имеющий самостоятельную ценность [102, с. 140]. Этот подход противостоит как проективно-реформистскому взгляду на детство как на «человеческий капитал», подлежащий инвестированию, так и традиционному представлению о детстве как о периоде неполноценности, который нужно как можно быстрее преодолеть. Реконструкция онто-аксиологического единства в данном случае предполагает восстановление этого самоценного измерения детства как пространства становления человека. Показательно, что Е. В. Бондаревская связывает этот подход с именами Квинтилиана, Аристотеля, Ф. Рабле, Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Лесгафта, К. Н. Вентцеля – то есть с той традицией, в которой детство мыслится не как переходное состояние, а как самостоятельная ценность, – традицией, проанализированной нами в § 1.2.

В этой традиции К. Н. Вентцель занимает особое место, и его позиция заслуживает более развёрнутого рассмотрения. Если И. Кант закрепил разрыв сущего и должного, а С. И. Гессен (о котором речь ниже) пытался преодолеть его через неокантианскую аксиологию культуры, то К. Н. Вентцель предложил иной

путь: он обосновывал педагогику свободы, исходя из признания самоценности ребёнка и его права на свободное развитие. В «Декларации прав ребёнка» и в работах о свободном воспитании он утверждает, что воспитание не может быть построено на внешнем принуждении, поскольку свобода есть не цель, достигаемая в будущем, а условие становления личности здесь и теперь. В более поздней работе он прямо формулировал: «Весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребёнка от внешнего и внутреннего гнёта, для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в её целом» [56, с. 7–8]. В «Борьбе за свободную школу» эта установка получает ещё более радикальное выражение: «надо освободить ребёнка и на место бессмысленной, ложной, несвободной школы, школы рабов, создать разумную, истинную, свободную школу, школу свободных людей, свободных сознательных работников на благо человечества» [55, с. 8]. Тем самым К. Н. Вентцель показывает, что русская традиция знала не одну, а несколько стратегий преодоления кантовского разрыва: гессеновскую (через культуру и неокантианскую аксиологию) и вентцелевскую (через свободу и самоценность детства). Обе они были в разной степени маргинализированы в XX веке, но обе сохраняют методологическое значение для реконструкции онто-аксиологического единства.

Второе следствие касается не предмета педагогики, а её историографии. Педагогика имеет собственную историю школ и традиций, которые подлежат реконструкции. Так, С. А. Писарева и А. П. Тряпицына реконструируют ленинградскую/петербургскую научно-педагогическую школу в университете А. И. Герцена (в настоящее время – РГПУ им. А. И. Герцена), выделяя поколения профессоров кафедры педагогики – П. Н. Груздева, Р. Г. Лемберг, Ш. И. Ганелина, Н. Н. Петухова, Л. Е. Раскина, Е. Я. Голанта, Т. Е. Конниковой, Т. К. Ахаян, З. И. Васильевой, К. Д. Радиной, А. К. Громцевой, М. Г. Казакиной, Г. И. Щукиной – и показывая, как их идеи развивались в исследованиях А. П. Тряпицыной, Е. С. Заир-Бек, А. Г. Козловой, С. А. Расчетиной, Е. В. Титовой, Н. Ф. Радионовой, И.

С. Батраковой [162, с. 5–14]. Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева и А. П. Тряпицына реконструируют ценностные характеристики научно-педагогической школы В. Ю. Кричевского, девиз которой – «Руководить – значит приводить сотрудников к успеху» [72, с. 33–37]. Г. А. Бордовский, С. А. Писарева и А. П. Тряпицына осуществляют педагогическую реконструкцию наследия С. И. Гессена, используя биографический метод, анализ автобиографии, метод понимания идей и герменевтические методы работы с первоисточниками [43, с. 217–228]. А. В. Кирьякова, Е. Р. Южанинова и В. В. Мороз реконструируют педагогическую систему В. А. Сухомлинского, выявляя логику, механизмы и технологии возрастного становления ценностных ориентиров школьников [112, с. 22–28]. Тем самым «архив» распавшихся онто-аксиологических систем включает не только философские, но и педагогические модели, подлежащие реконструкции.

Однако и детство, и педагогические школы – лишь частные случаи. Чтобы понять, что именно распалось и почему распад продолжает порождать антиномии, необходимо охарактеризовать сам тип онто-аксиологической целостности, внутри которого эти модели существовали. Парадигмальным случаем такой целостности является античный космос. Онтологический порядок непосредственно задавал здесь аксиологическую иерархию: высшим благом (summum bonum) являлось соответствие разумному порядку космоса – будь то созерцание вечных идей у Платона [163] или деятельность в соответствии с добродетелью и разумом у Аристотеля [10]. Антропология выводилась из того же порядка: человек понимался как микрокосм или как «разумное живое существо», чья сущностная цель (телос) – реализовать свою природу через добродетель и познание. Педагогика, таким образом, была не техникой формирования в новоевропейском смысле, а античным «технэ» – искусством помощи в этом естественном движении души от потенции к акту, от незнания к истине, от хаоса страстей к гармонии добродетели. Цель, средства и содержание воспитания проистекали из единой онто-аксиологической картины.

Средневековая схоластика (теоцентризм), синтезировав античное наследие с христианским откровением, не только сохранила, но и довела до предела это

единство, придав ему сверхчувственное основание. Абсолютным центром системы стал Бог как высшее Бытие, Благо и Истина. Онтология превратилась в иерархическую лестницу творения, восходящую к Творцу; аксиология стала отражением степени близости к Нему; антропология определялась через двойственный статус человека – как падшего образа Божия, призванного к обожению. Педагогическая задача мыслилась как синергийный процесс: приведение человека в соответствие с божественным замыслом через благодать и аскезу, веру и разум. Философско-педагогическая система Фомы Аквинского являет собой апофеоз такого синтеза, где аристотелевская логика и христианская догматика создали непротиворечивую систему, в которой воспитание имело ясную трансцендентную цель и выверенные средства её достижения [203].

Переход к Новому времени и эпохе Просвещения (антропоцентризм) ознаменовался коренной секуляризацией и смещением центра с Бога и космоса на автономный человеческий разум. Картезианский дуализм расщепил бытие на мыслящую и протяжённую субстанции, создав предпосылки для разрыва между миром ценностей и миром фактов. Философия И. Канта закрепила этот разрыв, разделив сферы теоретического и практического разума, сущего и должного.

Значение этого кантовского разрыва для генезиса современного ценностного тупика и педагогических антиномий невозможно переоценить. Кант совершил не просто очередной этап секуляризации, а методологическое учреждение антиномичности как условия мышления о воспитании. Сохранив за ценностью статус безусловной нормы (категорический императив), он окончательно эвакуировал её из структуры бытия. Моральный закон, не выводимый из природы человека или космоса, стал автономным, но и онтологически «неукоренённым». Это создало парадоксальную ситуацию, ставшую структурным условием последующих педагогических антиномий: каждая сторона будущего противоречия (например, «свобода» как автономия и «дисциплина» как следование норме) могла апеллировать к разным, но в рамках системы Канта равно фундаментальным основаниям – к субъективной свободе и к всеобщему долгу, лишённым, однако, общей онтологической почвы. Тем самым

разрыв сущего и должного был закреплён как неустранимый принцип новоевропейского рационального мышления.

Отечественная педагогическая антропология отреагировала на этот разрыв не апологетически, а как на проблему, требующую нового обоснования целостности человека. К. Д. Ушинский сформулировал принцип, который позднее стал программным для всей педагогической антропологии: «…если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [108, с. 49–50; 158, с. 35–36]. Существенно, что у К. Д. Ушинского это требование не сводится к сумме знаний из физиологии, психологии и философии: оно предполагает именно антропологический синтез, в котором человек рассматривается как целостное существо, а не как набор отдельных функций. Б. М. Бим-Бад, реконструируя педагогическую антропологию И. Канта, показал, что кантовский разрыв сущего и должного порождает необходимость удержания целостного знания о человеке, но в рамках самого И. Канта эта задача остаётся нерешённой [108, с. 28–29]. Т. А. Петрунина, анализируя педагогическую антропологию К. Д. Ушинского, специально фиксирует её двойственный характер: она сочетает естественно-научные представления о человеке с идеями христианской антропологии, что позволяет Ушинскому удерживать онтологическую укоренённость ценности, но делает его систему внутренне напряжённой [158, с. 119–136]. Тем самым педагогическая антропология уже в XIX в. работала с той самой проблемой, которую И. Кант закрепил как методологическую: она пыталась мыслить ценность не как автономный императив, а как измерение становящегося человека.

Наиболее систематическая попытка решить эту задачу в XX веке была предпринята С. И. Гессеном. Он строит педагогическую систему, которая прямо выводит цели, содержание и методы воспитания из философской аксиологии и антропологии, не разрывая их связи [71]. Опираясь на неокантианство Баденской школы, С. И. Гессен различает «образование» (Bildung) как приобщение к культуре и «обучение» как передачу навыков; он выстраивает иерархию

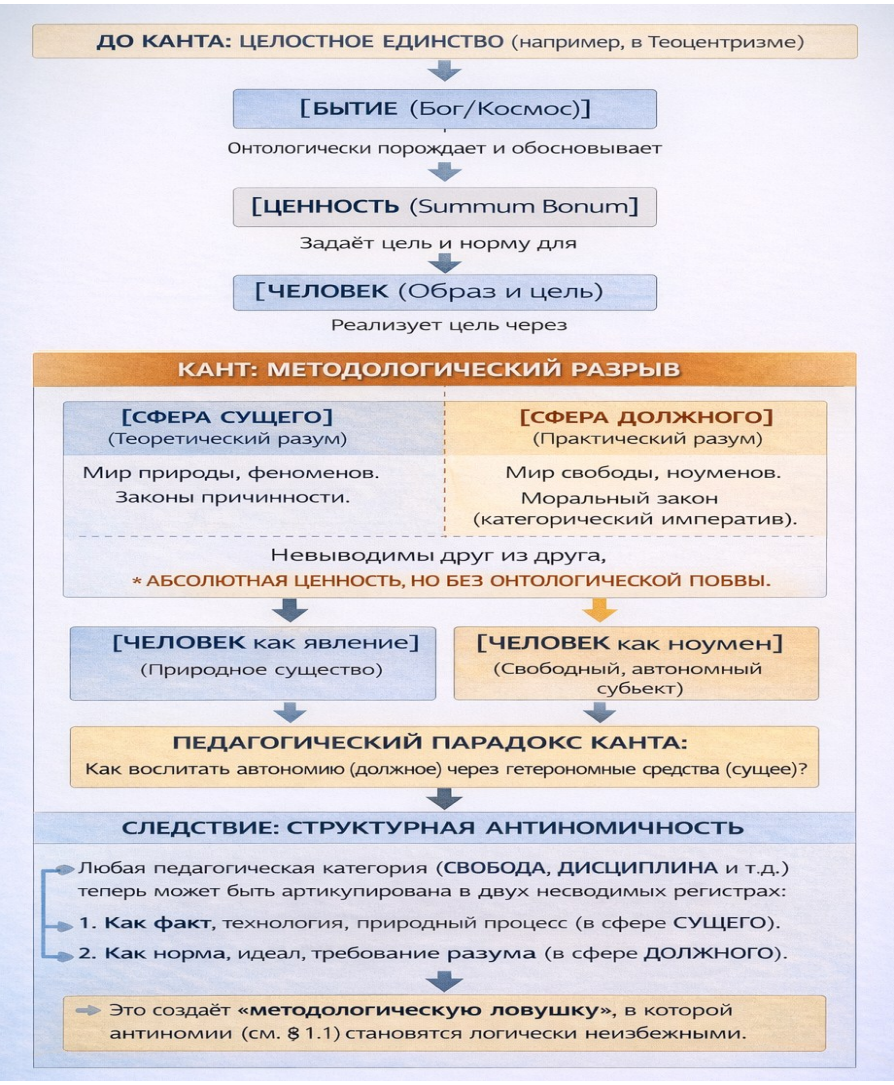
ценностей (личность – нация – человечество) и соответствующую ей ступенчатую модель воспитания. Принципиально важно, что С. И. Гессен работает изнутри той традиции, которую настоящее исследование критикует за кантовский разрыв: он не отвергает И. Канта, а пытается преодолеть разрыв сущего и должного средствами самой неокантианской философии. Тем самым его система представляет собой пограничный случай, аналогичный тому, как В. Вундт представлен ниже как переходная форма: она показывает, что преодоление кантовского разрыва возможно и без возврата к докритической метафизике. Для настоящего исследования это имеет двойное значение. Во-первых, Гессен доказывает, что русская традиция не сводится к «жертве» распада: она знала и систематические попытки его преодоления. Во-вторых, его педагогика даёт конкретный пример того, как аксиологическое ядро (иерархия ценностей) переводится в педагогический проект (ступени воспитания, цели и методы) – то есть осуществляет именно ту операцию, которую метод ААР стремится сделать операциональной и воспроизводимой. В этом смысле педагогическая система Гессена может рассматриваться как исторический прообраз метода ААР, реализованный в рамках неокантианской, а не герменевтико-проектной парадигмы.

В более радикальной перспективе данный разрыв может быть осмыслен не только как аксиологический, но и как смысловой. Г. Г. Шпет, анализируя судьбу новоевропейского сознания, показывает, что кризис ценностей есть производное более глубокого процесса – утраты смысловой данности мира [220]. Там, где сущее и должное разводятся по разным уровням рациональности, исчезает возможность переживания смысла как имманентного горизонта опыта. Ценность перестаёт быть тем, что даётся в структуре понимания, и превращается в нормативное требование, навязываемое сознанию извне. В этом отношении кантовский разрыв фиксирует не только методологическое расслоение философии, но и начало систематического вытеснения смысла из структуры опыта, что впоследствии станет одной из скрытых предпосылок кризиса педагогической деятельности.

Итак, генеалогия распада нами прослежена: от античного космоса через теоцентризм к антропоцентризму, с кантовским разрывом как точкой невозврата. Но эта генеалогия возвращает нас к вопросу, с которого начат данный параграф: если ценность изъята из бытия, а смысл – из структуры опыта, то в каком смысле возможна целостность как открытый горизонт? Философское значение кантовского разрыва и его катастрофические последствия для педагогики можно представить в виде следующего рисунка (см.: рис. 5).

Рисунок 5

Кантовский разрыв: архитектура кризиса оснований



Источник: составлено автором.

Однако значение указанного выше разрыва не сводится к очередному этапу секуляризации или дуализации философского знания. В философии И. Канта он приобретает принципиально нормативный характер: ценность сохраняет свою абсолютность, но утрачивает онтологическое укоренение в структуре бытия. Моральный закон не выводится из природы человека или космоса, а утверждается как автономное требование разума к самому себе. Тем самым И. Кант одновременно спасает аксиологическую универсальность и окончательно разрывает связь между ценностью и онтологией [109].

Предвосхищая намечавшийся разрыв, уже в рамках самой эпохи Просвещения возникают мощные интеллектуальные реакции, демонстрирующие не пассивное принятие, а активные попытки преодолеть этот наметившийся разрыв через построение новых педагогических синтезов.

Ярчайшим примером служат труды Ж.-Ж. Руссо, который, осуществляя имманентную критику просвещенческого разума, переносит центр тяжести на проблему свободы и нравственного становления. «Эмиль» представляет собой попытку построить новое онто-аксиологическое единство, где summum bonum – свобода-автономия, а антропологическая модель концентрируется вокруг человека, способного к абсолютному самоопределению [179]. Альтернативную оценку самому факту методологического размежевания, закреплённого И. Кантом, даёт Н. О. Лосский, усматривающий корень последующего ценностного кризиса не в недостаточной автономии морали, а, напротив, в её отрыве от онтологии.

С его точки зрения, разделение сущего и должного институционализирует ситуацию, в которой нравственные нормы, лишаясь статуса объективных оснований бытия, превращаются в формальные регулятивы, существующие вне живой иерархии абсолютного добра [132]. Это не укрепляет, а обездвиживает моральную сферу, делая практические противоречия принципиально неразрешимыми.

Антропологическое измерение этой утраты раскрывается у Н. О. Лосского с особой глубиной. Он показывает, что такие деформации, как формализм и

нормативная жестокость, часто возникают не как отрицание ценности добра, а как её искажённое воплощение [133]. Когда личная ответственность подменяется включённостью в безличные нормативные структуры, добро перестаёт переживаться как результат свободного нравственного усилия и начинает воспроизводиться как внешнее, отчуждённое требование. Это порождает ситуацию, при которой внешняя поведенческая корректность сочетается с полным внутренним отчуждением от смысла совершаемых действий. В педагогике это проявляется как симуляция воспитательных результатов, маскирующая неспособность системы работать с подлинной, ценностно-направленной свободой обучающегося. В этом же горизонте Лосский анализирует страх перед свободой и её экзистенциальными рисками, который ведёт к стремлению создать социальный и педагогический мир, где «добро гарантировано» извне [131]. Такой страх закономерно ведёт к подмене свободного нравственного действия формальным соблюдением правил и ритуальным воспроизводством правильных слов. В результате возникает система, ориентированная не на осуществление добра, а на его безопасную внешнюю имитацию. В этом свете педагогическая симуляция предстаёт не как частная деформация, а как закономерное и даже «рациональное» следствие онто-аксиологического кризиса, в котором свобода воспринимается исключительно как угроза управляемости.

Аксиологическое измерение этой утраты получает дальнейшее развитие в русской религиозно-философской традиции. И. А. Ильин, разрабатывая учение о духовном обновлении человека, показывает, что ценность не может быть усвоена ни через формальное знание, ни через внешнее подчинение норме: она требует «сердечного созерцания» и «совестного акта», то есть живого духовного опыта, в котором человек встречается с абсолютным. У Ильина эта мысль выражена прямо: «ибо сердечное созерцание, совестная воля и верующая мысль суть три великие силы нашего будущего, которые справятся со всеми проблемами, неразрешимыми как для бессердечной свободы, так и для противосердечного тоталитаризма» [105, с. 326]. Для настоящего исследования

это имеет принципиальное значение: И. А. Ильин позволяет уточнить, что утрата онто-аксиологического единства есть не только утрата «нормативной регуляции», но и утрата духовного опыта, в котором ценность переживается как живая реальность. Тем самым его позиция дополняет Н. О. Лосского: если последний показывает, как искажение добра ведёт к формализму и нормативной жёсткости, то И. А. Ильин показывает, что восстановление добра требует не «новой иерархии ценностей», а возвращения к живому духовному опыту, в котором совесть и вера являются не декларациями, а органами постижения смысла.

Таким образом, позиция Н. О. Лосского позволяет интерпретировать распад онто-аксиологического единства не как историческую неизбежность, а как философски контингентный путь, имевший иные возможные траектории, где добро мыслилось бы не как автономный императив, но как внутренний закон становящегося бытия. Образование здесь становится не трансляцией истин, а конструкцией разума и свободы через жизненный опыт [243]. Эта грандиозная, но исторически маргинализированная попытка синтеза указывает на глубину методологической проблемы: философского озарения оказалось недостаточно для институционального преодоления кризиса.

Последующая философско-педагогическая реконструкция позволяет увидеть в педагогической системе И. Канта не только источник разрыва, но и парадоксальную попытку построить новое единство на основе автономного разума. Педагогика И. Канта, выстроенная как прикладная моральная антропология, предлагает стройную систему, где цель воспитания (формирование морального субъекта) вытекает из аксиологического ядра (категорический императив) и антропологической модели (существо, выходящее из состояния природы в состояние культуры через дисциплину и морализацию) [229].

Однако эта система несёт в себе имманентное противоречие, коренящееся в её исходном разрыве: антропология раскалывается на «физиологическое человековедение» (человек как природное явление) и «прагматическое

человековедение» (человек как свободный проект себя) [228], а педагогический парадокс воспитания автономии через гетерономные средства так и остаётся напряжённым, но не разрешённым центром его теории. Таким образом, И. Кант не столько преодолевает, сколько институционализирует антиномичность в самом сердце новоевропейской педагогической концепции.

Пределом классического стремления к целостности философского знания становится система Георга Вильгельма Фридриха Гегеля. В его философии онтология, аксиология, антропология и педагогика ещё образуют внутренне связанное целое, в котором истина, добро и свобода понимаются как моменты саморазвития духа [69]. Категория Bildung выражает здесь не частный педагогический процесс, а универсальную логику духовного становления человека, включённого в историческое движение разума. Вместе с тем именно завершённость гегелевского синтеза обнаруживает его исторический предел: целостность достигается в форме спекулятивного единства, требующего высокого уровня философского самосознания и потому оказывающегося культурно неустойчивым.

После Гегеля философская мысль уже не воспроизводит системное единство, а фиксирует его утрату, что знаменует переход от классической модели системного единства, к эпохе распада и фрагментации смыслов.

В этой ситуации педагогическая антропология второй половины XIX – начала XX в. может рассматриваться как попытка удержать целостность не спекулятивно-систематически, а антропологическо-педагогически. П. Ф. Каптерев прямо связывал педагогическую деятельность с необходимостью антропологического знания: педагог, по его убеждению, должен быть «антропологом», то есть знать всестороннее развитие человеческой личности, а педагогический процесс есть «всестороннее усовершенствование личности на почве её органического саморазвития и в мере её сил сообразно социальному идеалу» [108, с. 61–62; 158, с. 137–151]. У П. Д. Юркевича эта целостность уже удерживается через «философию сердца»: сердце рассматривается как средоточие всех сил человека – телесных, душевных и духовных, а воспитание

понимается исследователем как содействие становлению целостного духовного существа. В. В. Зеньковский строит педагогическую антропологию на православном учении об образе Божием в человеке, рассматривая человека как единство духа, души и тела и понимая воспитание как раскрытие этого образа [158, с. 195–204; 108, с. 65–66]. Эти педагоги-антропологи не восстанавливают гегелевскую систему, но удерживают ту связку «онтология – аксиология – антропология – педагогика», распад которой диагностируется в настоящем исследовании. Именно поэтому их наследие оказывается не «музейным», а рабочим материалом для реконструкции.

Кульминацией этой траектории становится педагогическая система Джона Дьюи, представляющая собой последовательную попытку построить педагогику после окончательного «разрыва сущего и должного». Как показывает М. Фабре, Дж. Дьюи осуществляет радикальную натурализацию этики, отказываясь «от всякого морального принципа и всякой априорной конечной цели в пользу анализа проблематических ситуаций» [233, с. 71-80]. Высшим благом в этой системе становится имманентный «Рост», понимаемый как обогащение опыта, но лишённый какого-либо объективного содержания или трансцендентного ориентира. Тем самым педагогика окончательно превращается в «технику» – пусть и наделённую гуманистическим содержанием, но методологически беспомощную перед вопросом о цели и направлении этого роста. Этот парадокс «морального минимализма и этического максимализма» есть не преодоление, а окончательное завершение кризиса оснований, где антиномии не разрешаются, а переводятся в плоскость ситуативной прагматической делиберации. Последовательное выстраивание образования как процесса реконструкции опыта, ориентированного на социальную адаптацию, коммуникацию и рост, означает, что ценности в этой педагогической модели не предшествуют педагогическому процессу, а возникают как его функциональный эффект, что делает невозможной их реконструкцию в качестве устойчивого смыслового ядра. Несмотря на гуманистическую направленность и антидисциплинарную установку, педагогика Дж. Дьюи оказывается принципиально ограниченной

рамками прагматической рациональности: она эффективно работает с формированием навыков и социальных компетенций, но не располагает средствами для обоснования конечной цели воспитания как онтологически значимого блага. Этот предел демонстрирует, что отказ от онто-аксиологического основания ведёт не к освобождению педагогики, а к её скрытой редукции до технологии социализации.

Радикализация этого разрыва получает предельную формулировку в фундаментальной онтологии М. Хайдеггера [208]. Отказываясь от аксиологического и антропологического языков как производных форм метафизики, он показывает, что кризис ценностей есть лишь частный симптом более глубинного события – ухода метафизики как способа мышления бытия. В этом случае воспитание, ориентированное на трансляцию ценностей, неизбежно оказывается формой симуляции, поскольку само понятие ценности лишено онтологической прозрачности.

В поздних работах учёного данный диагноз получает принципиально иное измерение [209]. Отказ от аксиологического языка сопровождается отказом от представления о мышлении как субъективной активности. Вопрос «что зовётся мышлением?» указывает на то, что мышление возможно лишь как соответствование зову бытия, а не как производство смыслов или норм. Тем самым кризис воспитания обнаруживается не только как распад онто-аксиологического единства, но и как утрата способности слышать и удерживать призыв смысла. Образование, ориентированное исключительно на передачу значений, знаний и ценностей, оказывается структурно неспособным работать с этим измерением, поскольку призыв не передаётся – ему можно лишь быть соразмерным.

Данный переход получает свою социологически и методологически предельную формулировку в работах Макса Вебера [52]. Анализируя процессы рационализации западной культуры, учёный показывает, что распад онто-аксиологического единства является не просто философским событием, но глубинной трансформацией самого способа социального существования

ценностей. Рациональность, освобождённая от вопроса о высшем благе, сохраняет свою инструментальную эффективность, но утрачивает способность задавать цели. В результате ценности перестают быть моментами целостного мировоззрения и превращаются в автономные, несоизмеримые ориентации, выбор между которыми не может быть рационально обоснован. Тем самым М. Вебер фиксирует исторический момент, в котором аксиология окончательно утрачивает онтологическое укоренение, а социальные институты начинают функционировать в режиме ценностной нейтральности.

Воспитание в этом случае получает нормативные формулы и декларации, но лишается модели становления личности, в рамках которой данные нормы могли бы быть внутренне освоены и пережиты. Именно этот разрыв между нормативной формой и внутренним освоением позволяет концептуально прояснить анализ Н. Элиаса [148], посвящённый цивилизационному процессу в западноевропейской культуре.

Н. Элиас показывает, что по мере исторического усложнения социальных взаимозависимостей нормы поведения всё в меньшей степени функционируют как осознанно принимаемые ценностные ориентиры и всё в большей – как интериоризированные механизмы самоконтроля, действующие на дорефлексивном уровне. Стыд, самодисциплина, аффективная сдержанность и телесная регуляция превращаются в устойчивые структуры личности, формируя то, что Н. Элиас называет «второй природой» человека. В результате ценностное измерение воспитания не исчезает полностью, но радикально трансформируется: оно перестаёт быть предметом смыслового усвоения и становится фоном нормативной адаптации, обеспечивающим социальную управляемость субъекта без обращения к вопросу о высшем благе (summum bonum).

Именно здесь возникает структурная возможность превращения педагогики в «метод без цели» – в совокупность рационально организованных технологических процедур, не связанных с вопросом о смысле человеческого становления. Н. Элиас позволяет показать, что подобная трансформация

педагогики имеет не только философские, но и глубинные цивилизационные основания.

В логике цивилизационного процесса рационализация социальных институтов сопровождается смещением акцента с осмысленного целеполагания на функциональную эффективность регуляции поведения. По мере того, как контроль над импульсами и аффектами становится внутренней обязанностью индивида, воспитание всё более ориентируется на формирование устойчивых поведенческих автоматизмов, а не на раскрытие ценностного смысла действия.

Таким образом, педагогика утрачивает характер введения в мир культурных и нравственных целей и превращается в технологию стабилизации социально приемлемых форм поведения, что делает возможным её функционирование даже при отсутствии артикулированного онто-аксиологического основания [149].

Дополнительным следствием этого разделения стало смещение центра философской рефлексии с вопроса о бытии и смысле на вопрос о формах и границах познания. В этом контексте показательно, что в рамках советской философии была предпринята попытка преодоления данной антиномии без возвращения к докритической метафизике. Э. В. Ильенков, действуя внутри марксистско-ленинской традиции, последовательно критиковал как гносеологизм, так и технико-функциональное понимание образования [103]. Его концепция мышления как объективно-идеальной формы общественной деятельности позволяла удерживать связь между онтологией, антропологией и педагогикой без апелляции к трансцендентным основаниям. Тем самым его концепция представляет собой принципиально значимый пример сопротивления превращения педагогической деятельности в «технику без цели» в условиях позднесоветской модернизации.

Понимание всё в большей степени отождествлялось с познавательной операцией, а истина – с корректностью суждения или процедурной обоснованностью знания. В педагогике это выразилось в постепенном вытеснении смысловых и онтологических вопросов – о предназначении

человека, о внутренней логике его становления – за пределы образовательного процесса. В результате оно оказалось встроенным в гносеоцентрическую модель, в которой формирование человека подменяется формированием познавательных и функциональных способностей.

Дополнительное методологическое обоснование данного вывода мы находим в работах Л. С. Выготского, посвящённых анализу динамики интересов в структуре личности [63]. Учёный подчёркивает, что ни одна психическая функция и ни один навык не обладают самостоятельной развивающей силой, если они не включены в целостную систему интересов, определяющую направленность и смысл человеческой деятельности. Формирование функций вне этой системы превращает образование в механический процесс, лишённый внутренней мотивации и ценностного вектора. Тем самым редукция воспитания к развитию способностей обнаруживает свою принципиальную антропологическую ограниченность.

Методологически значимое углубление данного вывода содержится в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [61]. Анализируя структуру сознания, Л. С. Выготский вводит принципиальное различие между значением как социально закреплённой, объективированной формой содержания и смыслом как индивидуально переживаемым, ценностно насыщенным отношением субъекта к этому содержанию. В ситуации, когда образовательный процесс ориентирован преимущественно на трансляцию значений – знаний, понятий, норм, – но не затрагивает уровень личностного смысла, знание утрачивает свою развивающую и воспитательную функцию.

Операциональное звено, соединяющее культурно-историческую теорию с педагогической практикой, было разработано П. Я. Гальпериным. Его теория поэтапного формирования умственных действий дает наиболее разработанную в отечественной психологии модель перехода внешнего во внутреннее: ориентировочная основа действия → материализованное действие → громкая речь → внутренняя речь. Сам П. Я. Гальперин фиксирует механизм этого перехода следующим образом: «испытуемый вскоре освобождается от опоры на

карточку, но сначала ещё воспроизводит её содержание в речи. Затем эта речь сокращается, и испытуемый лишь воспроизводит в уме её содержание…» [66, с. 124]. В предельно обобщённой форме это выражено в тезисе: «отдельная мысль – как явление психологическое – представляет собой не что иное, как предметное действие, перенесённое во внутренний, умственный план, а затем ушедшее во внутреннюю речь» [66, с. 272].

Для педагогической практики принципиально, что такой переход не происходит стихийно и не сводится к вербальной передаче знания. П. Я. Гальперин подчеркивает: «основным методом исследования ориентировочной деятельности является изучение её формирования», а «есть только один путь её управляемого формирования – это путь „извне внутрь“» [66, с. 270-271]. Именно поэтому теория поэтапного формирования позволяет операционализировать процесс интериоризации: «ориентировочная деятельность выделяется как самостоятельный процесс, открывающий возможность целенаправленного управления разными предметными действиями» [66, с. 123]. Дополнительно важно учитывать, что «в каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть» [67, с. 89], а значит, полноценная интериоризация невозможна без организации не только исполнительского, но и ориентировочного и контрольного компонентов деятельности.

Применительно к проблеме ценностной интериоризации – в порядке концептуальной экстраполяции теории П. Я. Гальперина на аксиологический материал – это означает, что ценность не может стать личностным смыслом путем простого «сообщения» или «декларации»: она требует организации ориентировочной деятельности, в которой учащийся не просто усваивает норму, а выстраивает ориентировку в ценностной ситуации, соотнося её с собственными мотивами и целями. П. Я. Гальперин позволяет ответить на вопрос, который иначе остаётся на уровне общей формулы: как именно ценность «вращивается» в личность? Ответ – через поэтапное преобразование внешне организованной деятельности во внутреннюю, через формирование ориентировочной основы действия, которая обеспечивает не механическое воспроизведение нормы, а её

осмысленное принятие. Тем самым теория П. Я. Гальперина конкретизирует тезис об утрате механизмов ценностной интериоризации: псевдоинституты возникают там, где такая организация ориентировочной деятельности отсутствует, где обучение сведено к передаче формальных знаний. В современных условиях – при массовизации образования, цифровизации обучения и усилении компетентностных форматов – этот риск не снимается, а, напротив, возрастает, поскольку формальная трансляция знаний и норм все чаще подменяет управляемое формирование ориентировочной деятельности учащегося.

Практическая модель такой организации была создана А. С. Макаренко. Если П. Я. Гальперин даёт операциональную структуру интериоризации, то А. С. Макаренко показывает, как эта структура реализуется в реальной педагогической практике. Его концепция «перспективных линий», «закона движения коллектива», «взрыва» и «защищённости личности в коллективе» – это операциональная модель перевода внешней нормы во внутреннее ценностное отношение через включение личности в осмысленную коллективную деятельность, где норма становится условием достижения личностно значимой цели [135, с. 396-398]. А. С. Макаренко показывает, что дисциплина не противостоит свободе, а выращивается через организацию деятельности, в которой учащийся занимает активную позицию и где внешнее требование опосредовано его собственным участием в общем деле. Для настоящего исследования это имеет двойное значение. Во-первых, А. С. Макаренко даёт исторический пример того, как в условиях идеологического давления (аналог «догоняющей модернизации») педагогическая практика сохраняла онто-аксиологическое ядро, не сводясь к идеологической симуляции. Во-вторых, его опыт показывает, что преодоление симуляции воспитания возможно не через «новые программы», а через организацию живой деятельности, в которой ценности не декларируются, а проживаются.

Принципиально созвучную диагностику разворачивает Г. Г. Шпет, который последовательно различает значение как объективированную,

логически фиксируемую форму содержания и смысл как живую, исторически и культурно укоренённую структуру понимания [220]. В ситуации, когда образование ограничивается передачей значений – понятий, норм, формальных требований, – оно утрачивает способность работать со смыслом как с событием понимания. Г. Г. Шпет подчёркивает, что смысл не может быть передан в виде готового содержания: он возникает лишь в процессе соотнесения слова, опыта и культурной традиции. Тем самым редукция педагогики к трансляции значений оказывается не просто методической ошибкой, а формой систематического обессмысливания образовательного процесса.

Тем самым редукция педагогики к гносеологической модели обнаруживает себя не просто как философское смещение акцентов, но как разрыв внутренних механизмов смыслообразования, без которых формирование целостной личности оказывается принципиально невозможным. В терминах философской герменевтики Х.-Г. Гадамера данная трансформация может быть описана как утрата историчности понимания [65].

Новоевропейская ориентация на метод и познавательную активность сопровождалась стремлением освободить мышление от «предрассудков» традиции, тем самым лишив его собственной исторической глубины. Понимание всё в большей степени мыслится как технически контролируемый акт субъекта, а не как событие, происходящее в горизонте культуры и истории. Это неизбежно отражается на педагогике, которая утрачивает связь с вопросом о смысле человеческого становления и редуцируется к формированию функционально пригодного индивида.

Существенным аспектом этого процесса стала утрата исторического измерения понимания. Педагогическое мышление всё в большей степени ориентировалось на универсальные, формально применимые модели, игнорируя историческую обусловленность самих понятий человека, разума и воспитания. В этом контексте показательна критика формального анализа развития, развёрнутая Л.С. Выготским [63]. Он указывает, что рассмотрение психических процессов и образовательных воздействий вне их генетической и смысловой

связи с интересами личности неизбежно ведёт к искажению самого предмета воспитания. Формализация педагогического знания, ориентированного на универсальные модели, сопровождается утратой понимания развития как внутренне направленного и исторически опосредованного процесса, что и становится одним из глубинных источников современного кризиса воспитания. Вследствие этого педагогика утрачивает способность осмыслять собственные основания как результат исторического становления и начинает воспринимать их как внеисторические и нейтральные.

В рамках настоящего исследования представляется принципиально важным поставить вопрос: почему, несмотря на многолетние усилия теоретиков и практиков, формализм в сфере воспитания воспроизводится с завидной устойчивостью? Ответ, как показывает анализ, лежит не в плоскости недостатка методических разработок, а в самой природе социальных форм, которые складываются в условиях догоняющей модернизации. Особую значимость для анализа современного состояния воспитания имеют работы М. Вебера, посвящённые России и феноменам догоняющей модернизации. В них учёный показывает, что заимствование рациональных форм без соответствующих культурно-ценностных оснований порождает специфический тип социальных образований – псевдоинституты. Формально воспроизводя структуры модерна – право, администрацию, образование, – они функционируют вне той ценностной и этической среды, которая придаёт этим формам внутреннюю легитимность [53].

В педагогическом измерении это означает возможность существования формально корректных образовательных программ и нормативных документов, которые, однако, не выполняют своей воспитательной функции, оставаясь формальными схемами, оторванными от смыслового контекста и ценностного поля конкретной культурной традиции. Ценности в таких системах присутствуют в виде деклараций и требований, но не включены в живую ткань культурного и личностного опыта как педагога, так и обучающегося. Именно это позволяет нам говорить о симуляции воспитания: внешне все элементы

образовательной системы выглядят благополучно – стандарты, программы, мероприятия, – но за этим фасадом исчезает главное – живое усилие личности по освоению смысла.

Подтверждение и конкретизацию этого диагноза мы находим в отечественной педагогической рефлексии последних десятилетий. Так, Д. И. Фельдштейн, анализируя состояние диссертационных исследований и школьной практики, прямо указывает на «псевдонаучные опусы», методологическую безграмотность, подмену реального исследования формальными отписками, а также на внедрение термина «образовательная услуга», который разрушает саму идею воспитания как передачи ценностного опыта [198, с. 4–5; 199, с. 11–12; 200, с. 21–22; 201, с. 50–51]. А. М. Новиков, в свою очередь, фиксирует существование филиалов вузов, лишённых элементарной учебно-лабораторной базы, и формализм в аттестации научных кадров, при котором критерием становится не приращение знания, а соблюдение процедурных норм [145, с. 5–6; 142, с. 109–110]. Эти примеры – не просто отдельные недостатки, а симптом глубинного расхождения между нормативной артикуляцией ценностей и механизмами их реального усвоения.

В терминах теории цивилизационного процесса Н. Элиаса данную ситуацию можно описать как исторически возникший разрыв между нормативно декларируемыми ценностями и реальными механизмами их усвоения. Н. Элиас подчёркивает, что цивилизационный контроль всё чаще осуществляется не через содержательное воспитательное воздействие, а через формирование устойчивых структур саморегуляции, которые обеспечивают внешне корректное поведение независимо от внутреннего ценностного отношения субъекта. Это объясняет устойчивость бюрократической и декларативной симуляции воспитания: нормы могут успешно воспроизводиться на уровне поведения, не становясь при этом частью личностного смысла и жизненной ориентации учащегося. Тем самым кризис воспитания обнаруживается не как дефицит норм, а как утрата механизмов их ценностной интериоризации [148; 149].

Если механизмы интериоризации утрачены, возникает закономерный вопрос: как их можно восстановить? Ответ, как представляется, следует искать не в усилении контроля и не в разработке новых регламентов, а в организации такой образовательной среды, где ценности не декларируются, а проживаются. Здесь принципиально важен подход Л. С. Выготского и его последователей, согласно которому всякая высшая психическая функция первоначально существует как форма социального взаимодействия, а затем интериоризируется. В. В. Рубцов, развивая эту идею, показывает, что освоение понятий и ценностей происходит через совместно-распределённую деятельность, в которой возникают эмоционально-смысловые конфликты, порождающие новые мотивы и цели [177, с. 82–83]. Ценность не передаётся как информация – она «вращивается» в личность через переживание и рефлексию совместного действия. Следовательно, псевдоинституты возникают именно там, где такая живая ткань взаимодействия отсутствует, где обучение сведено к передаче формальных знаний.

Ю. В. Громыко, А. А. Марголис и В. В. Рубцов в проекте «Школа будущего» прямо противопоставляют классно-урочной системе и предметному принципу экосистему детско-взрослых сообществ, в которой ценностное самоопределение учащегося происходит через освоение различных социальных практик и способов действия [75, с. 58–59]. Школа, построенная как экосистема, создаёт условия для того, чтобы ценности не оставались декларациями, а становились частью личного опыта, поскольку учащийся включён в реальные взаимодействия, требующие нравственного выбора и рефлексии.

Вместе с тем организация совместной деятельности сама по себе ещё не гарантирует преодоления формализма. Необходимо, чтобы эта деятельность была пронизана культурным содержанием, которое несёт в себе ценностные смыслы. В этом отношении позиция А. С. Запесоцкого представляется чрезвычайно важной. Он подчёркивает, что ценности «достаточно плохо передаются дидактически, на уроке», а усваиваются через эмоциональное переживание, праздники, общение с выдающимися людьми, особую культурную

среду [90, с. 40]. Культуроцентристская педагогическая система, которую он описывает, строится на том, что студент не просто получает знания, а впитывает культурный код нации через живое участие в событиях, имеющих ценностное измерение. Это прямо противостоит формальной передаче «образовательных услуг» и возвращает воспитанию его исконный смысл – введение человека в мир культуры и смыслов.

Подытоживая, можно сказать, что кризис воспитания, о котором идёт речь, – это не кризис отдельных методик или кадров. Это кризис самого способа существования образовательных институтов, утративших связь с порождающим их ценностным ядром. А. М. Новиков в этой связи предлагает систему законов педагогики, среди которых закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности и закон самоопределения [143, с. 3–7]. Эти законы, как представляется, задают ту рамку, в которой только и возможно преодоление псевдоинститутов: образование должно быть не формальной трансляцией, а освоением культуры; не навязыванием норм, а социализацией через общение; не механическим накоплением информации, а последовательным движением в зоне ближайшего развития; и, наконец, не внешним принуждением, а поддержкой самоопределения личности. Только при соблюдении этих условий ценности перестают быть декларациями и становятся живой тканью личностного опыта.

Суммируя вклад ключевых мыслителей XX века в диагноз кризиса, можно представить их позиции как различные ракурсы рассмотрения одной и той же катастрофы смысла (см.: табл. 4). Однако, как показывает проведённый анализ, этот диагноз не является фатальным. В работах Л. С. Выготского, В. В. Рубцова, Ю. В. Громыко, А. А. Марголиса, А. С. Запесоцкого, А. М. Новикова содержатся не только критические «прозрения», но и позитивная программа: возвращение к пониманию образования как культуроосвоения, как совместной деятельности, как пространства самоопределения. Задача педагогической мысли сегодня – не просто констатировать формализацию, а проектировать институты, в которых рациональные формы наполнены ценностным содержанием и работают на развитие человеческого в человеке.

Таблица 4

Диагноз распада в философии XX века: ключевые концепты

Мыслитель / Направление	Ключевой концепт, описывающий распад	Суть диагноза для педагогики	Что утрачено?
М. Хайдеггер	Забвение бытия, критика «ценностей» как метафизических суррогатов.	Педагогика, говорящая на языке ценностей, симулирует смысл, ибо сам вопрос о бытии-как-смысле закрыт.	Возможность слышать призыв бытия, который не сводится к передаче значений.
М. Вебер	Рационализация, «расколдовывание мира», политеизм ценностей.	Образование становится ценностно-нейтральной машиной, не могущей рационально обосновать выбор конечных целей.	Общезначимый Summum Bonum как источник легитимации целей воспитания.
Н. Элиас	Цивилизационный процесс, формирование «второй природы» (самоконтроль).	Воспитание редуцируется до выработки социально приемлемых поведенческих автоматизмов, минуя уровень смысла.	Связь между внешней нормой и ее внутренним, ценностным усвоением.
Л.С. Выготский	Различение значения (социального) и смысла (личностного).	Образование работает с передачей значений (знаний, норм), но систематически проваливается в порождении личностного смысла.	Механизм превращения культурного значения в личностный смысл как основу развития.
Г.Г. Шпет	Утрата внутренней формы слова, редукция смысла к значению.	Воспитательное слово становится семантически пустой оболочкой, ритуальной декларацией, лишённой силы смыслообразования.	Живое слово культуры как носитель смысла, а не информации.
Г. Биеста	Learnification (обучаивание), инфантилизация, устранение риска.	Язык образования подменяется языком оказания услуг и гарантированных результатов, элиминируя вопросы цели и субъектности.	Образование как рискованное событие встречи и становления субъекта.

Источник: составлено автором.

В свою очередь анализ М. Вебера позволяет увидеть, что кризис воспитания в подобных условиях связан не с «недостатком контроля» или

«слабой реализацией программ», а с институциональной симуляцией ценностей, лишённых онто-аксиологического основания.

В этом контексте философско-педагогическая концепция В. Вундта представляет собой показательную переходную форму. Стремясь преодолеть редукцию философии к чистой теории познания, он вводит нормативное понимание философии как учения об общезначимых ценностях [59]. Однако сами эти ценности, будучи генетически выведенными из психологии и культурных форм сознания, оказываются лишёнными онтологического статуса. В результате аксиологическое ядро утрачивает опору в бытии, а антропологическая модель – в целостном образе предназначения человека. В. Вундт тем самым фиксирует распад онто-аксиологического единства уже не на уровне метафизики, а внутри самой философской рефлексии, что делает его концепцию симптоматичной для позднемодерной стадии кризиса.

Аксиология, утратив онтологическую опору в объективном благе, стала перемещаться в сферу субъективного долженствования или общественного договора. Антропология, освободившись от теологической рамки, сосредоточилась на изучении человека как природного и социального существа, а позже – как субъекта сознания. Педагогика, следуя этой логике, начала превращаться в проект формирования автономного, рационального и полезного члена общества (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант). Хотя связь между представлениями о человеке и методами его воспитания оставалась, она всё чаще опиралась не на целостную метафизику, а на естественнонаучные аналогии или социальные утопии.

Наконец, эпоха Модерна и Постмодерна (кризис оснований) привела к окончательной фрагментации и релятивизации. «Смерть Бога» Фридриха Ницше [141] и последующая деконструкция метанарративов Ж.-Ф. Лиотара [129] подорвали саму возможность общезначимых ответов на онтологические и аксиологические вопросы.

Размышления Ф. Ницше представляют собой не просто один из факторов этого процесса, а его кульминацию и радикальное завершение. Если И. Кант

разделил сущее и должное, оставив долгу статус безусловного, то Ф. Ницше, провозгласив «смерть Бога», осуществил окончательную деконструкцию самого summum bonum как трансцендентного источника и гаранта любых ценностей.

Его «переоценка всех ценностей» была тотальной: ценности были раскрыты как продукты имманентной «воли к власти», лишённые какого-либо объективного или сверхчувственного обоснования. Это ознаменовало переход от кризиса обоснования ценности в рамках классической метафизики к признанию её принципиальной необосновываемости в этих рамках. Именно философская система Ф. Ницше делает неизбежным современный ценностный плюрализм и фрагментацию, где педагогика, лишённая последней опоры в объективном благе, оказывается обречена на выбор между инструментальной редукцией, эклектикой и симуляцией.

Однако этот же исторический путь оставил после себя не пустоту, а «архив» целостных онто-аксиологических систем – от античного космоса до теоцентрических синтезов. Их распад делает возможным и необходимым обратную методологическую операцию – не возврат к прошлому, а целенаправленную реконструкцию их внутренних логик как ресурса для нового синтеза. Это означает, что методология такой реконструкции должна обладать свойством транстрадиционности.

Методологическая значимость данного требования получает дополнительное обоснование в философии Г. Г. Шпета [220]. Отказываясь как от метафизического догматизма, так и от релятивистского плюрализма, Г. Г. Шпет предлагает рассматривать смысл как структурный инвариант понимания, проявляющийся в различных исторических формах. Такой подход позволяет анализировать различные онто-аксиологические системы не с позиции их истинности или ложности, а с точки зрения их внутренней смысловой архитектоники. Тем самым мысль Г. Г. Шпета задаёт принципиально важную методологическую перспективу для реконструкции целостных мировоззренческих систем без их редукции к одной традиции или эклектического смешения. Он должен быть приложим к любому историческому

типу онто-аксиологического единства – космоцентрическому, теоцентрическому, антропоцентрическому – не для того, чтобы судить об их истинности, а чтобы эксплицировать их внутреннюю архитектонику: высшее благо, вытекающую из него иерархию ценностей, образ человека и логику его становления. Только обладая таким нейтральным аналитическим инструментом, можно превратить «архив» распавшихся систем в лабораторию для ответственного проектирования, избегая как догматической привязки к одной традиции, так и эклектического смешения многих.

Аксиология распалась на множество несоизмеримых ценностных систем, антропология столкнулась с кризисом идентичности, растворением субъекта в языке, бессознательном или социальных конструктах. Однако данная ситуация может быть описана не только как аксиологический плюрализм, но и как конфликт различных форм разумения, каждая из которых претендует на универсальность. Научно-рациональное, экзистенциальное, культурно-символическое и утилитарно-прагматическое понимания человека и мира сосуществуют, не вступая в продуктивный диалог. Их механическое совмещение в образовательной системе порождает не синтез, а внутреннюю фрагментацию, вследствие чего педагогика оказывается ареной столкновения разнородных логик, не имеющих общего основания.

С точки зрения философской антропологии Г. Г. Шпета данная ситуация свидетельствует об утрате внутренней формы самого образа человека [219]. Когда антропологические представления заимствуются из различных традиций – научной, прагматической, экзистенциальной – без их смыслового соотнесения, человек перестаёт мыслиться как целостный субъект становления. Г. Г. Шпет подчёркивает, что целостность антропологической модели удерживается не совокупностью признаков, а единством смыслового горизонта, в котором человек понимает себя и мир. Утрата этого горизонта делает педагогическое проектирование принципиально фрагментарным.

В логике философии Х.-Г. Гадамера подобное состояние следует трактовать не просто как аксиологический плюрализм, а как несоотнесённость

горизонтов понимания. По Х.-Г. Гадамеру, продуктивное понимание возможно лишь в процессе «слияния горизонтов», тогда как современное образовательное пространство сталкивается с их параллельным сосуществованием без диалога. Отсюда возникает не творческое напряжение различий, а их взаимная глухота, трансформирующаяся в устойчивые антиномии педагогического мышления [65].

В данном контексте уместнее говорить не о плюрализме как таковом, а о разрыве между горизонтами понимания, лишёнными механизмов взаимного соотнесения. Отсутствие общего смыслового поля превращает множественность подходов в источник дезориентации, поскольку педагогика оказывается неспособной различить, какие различия являются продуктивными, а какие – симптомами распада целостности. Педагогика, лишённая твёрдых внешних оснований и объединяющей цели, была вынуждена либо редуцироваться до инструментальной функции – «формирования компетенций», «социализации», «оказания образовательных услуг», – либо погрузиться в бесконечный поиск утраченного смысла, порождая эклектичные модели, заимствующие фрагменты из различных, подчас противоречащих друг другу традиций.

Л. С. Выготский подчёркивал, что подобная редукция неизбежно приводит к подмене воспитания адаптацией, поскольку интересы личности начинают рассматриваться не как объект формирования, а как внешнее условие, подлежащее учёту или управлению [63]. В XX веке эта редукция достигает своего логического и этически проблемного предела в классическом бихевиоризме, который можно рассматривать как чистую «технику без цели». Сведя человека к модели реагирующего организма (Homo reactivus), а воспитание – к технологии поведенческого инжиниринга, бихевиоризм довёл инструментальную рациональность до абсолюта, где высшей ценностью стала предсказуемость и контролируемость результата, что ярко выражено в манифесте Дж. Уотсона о формировании «специалиста любого профиля» из любого младенца [74]. Этические коллизии этого подхода были не случайными ошибками, а системным следствием методологического устранения из педагогики вопросов сознания, смысла и внутреннего мира. Этот исторический

предел со всей очевидностью демонстрирует антропологический и этический тупик, к которому ведёт последовательная реализация педагогической деятельности, окончательно утратившей связь с каким-либо онто-аксиологическим горизонтом, кроме эффективности манипуляции. Этот же тупик был зафиксирован Э. В. Ильенковым, для которого проблема формирования личности являлась центральной: его подход позволяет рассматривать советский философско-педагогический опыт не как чисто идеологическую систему, а как значимую попытку сохранить категорию личности в условиях давления как бюрократической рациональности, так и технико-психологической редукции образования [103].

В результате педагогика теряет способность воздействовать на внутреннюю направленность развития и ограничивается регуляцией поведения, что симптоматично для кризиса онто-аксиологических оснований воспитания. Важно подчеркнуть, что в данном контексте речь идёт не о разрушении некоего изначального монолитного порядка, а об утрате связности и взаимной соотнесённости (со-образности) между различными уровнями педагогической реальности.

Как показывает анализ А. А. Остапенко, кризис образования есть, по сути, рассогласование антропологических представлений, ценностных ориентиров и конкретных форм педагогического действия, вследствие чего целостность перестаёт быть удерживаемой как живое единство [155]. При этом сама целостность в его концепции мыслится не как итоговый, замкнутый синтез, а как антиномически организованное пространство смыслового соотнесения различий, принципиально исключающее их редукцию или снятие. Такое понимание позволяет рассматривать исторически утраченные единства не как догматические системы для реставрации, а как уникальные формы со-образности, логика которых подлежит реконструкции для нового синтеза.

Этот разрыв между декларацией и практикой, между словом и делом, находит свое концептуальное выражение в феномене, который Г. Биеста характеризует как инфантильное стремление к тотальной безопасности и

контролю в образовании [227]. Бюрократическая симуляция, будучи воплощением такого инфантилизма, пытается устранить из воспитания его родовую черту – риск, порождаемый встречей сознаний и непредсказуемостью становления субъекта. Ценности превращаются в «безопасные» объекты для заучивания и отчётности, а воспитательный акт подменяется административным надзором.

В терминах философии языка Г. Г. Шпета данный процесс может быть описан как утрата внутренней формы воспитательного слова. Г. Г. Шпет показывает, что слово перестаёт быть носителем смысла тогда, когда разрывается связь между его внешним значением и внутренней формой – тем культурно-историческим опытом, который делает слово осмысленным [219]. В условиях бюрократической симуляции воспитания ценностные формулы сохраняются как языковые оболочки, но утрачивают внутреннюю форму, а значит – перестают быть способными инициировать понимание и личностное присвоение. В результате воспитание функционирует в режиме семантической пустоты: слова произносятся, нормы декларируются, но смысл не осуществляется.

Тем самым симуляция не просто маскирует кризис оснований, но и активно воспроизводит его, систематически исключая возможность события подлинного образования, которое, по Г. Биесте, принципиально не может быть гарантировано или предписано, но всегда остаётся «прекрасным риском».

Таким образом, исторический путь от космо- и теоцентризма к антропоцентризму и далее к современному плюрализму предстаёт как траектория последовательного расщепления некогда единого корпуса знания.

Этот распад находит своё законченное выражение не только в философском релятивизме, но и в конкретных социально-дискурсивных практиках. Феномен «learnification», описанный Г. Биестой, – тотальная замена «языка образования» (с вопросами о целях и содержании) «языком обучения» (обучающиеся, результаты, услуга) – представляет собой институционализацию онто-аксиологического вакуума [224]. Парадоксальным образом, именно

модели, претендующие на нейтральность и прогрессивность (такие как неконфессиональное религиозное образование), часто неявно воспроизводят секулярно-либеральную антропологию автономного индивида в качестве нерефлексируемой нормы [247]. Эмпирические же исследования в незападных контекстах демонстрируют, что базовые предпосылки этих моделей (например, теория секуляризации) оказываются несостоятельными, обнажая культурную специфичность кризиса и невозможность его преодоления через простое инструментальное заимствование схем [246].

Анализируя данные стратегии, важно видеть их внутреннюю, хотя и тупиковую, рациональность. Как показывают В. И. Слободчиков и Е. Н. Исаев, эклектичность и формализация педагогической деятельности являются следствием отсутствия целостного знания об образовательных процессах и неизбежной подмены ценностно-смысловых оснований процедурным управлением [106]. В этом контексте запрос на реконструктивный метод выступает не как внешнее пожелание, а как необходимое условие возвращения педагогической деятельности её антропологического смысла и предметности.

Педагогическое мышление, изначально бывшее прикладным выводом из целостного мировоззрения, в итоге оказалось в положении «техники без цели» – виртуозного владения инструментами при отсутствии ясного ответа на вопрос «ради чего?». Философский диагноз подобного превращения был предвосхищён Г. Г. Шпетом в его критике формализма и психологизма в гуманитарном знании [220]. Учёный показывает, что там, где понимание подменяется процедурой, а смысл – техникой интерпретации, гуманитарная деятельность утрачивает собственный предмет. Применительно к педагогике это означает, что образование начинает функционировать как совокупность операций, лишённых онтологического и аксиологического горизонта.

«Техника без цели» оказывается не случайным искажением, а закономерным результатом вытеснения смысла из структуры педагогического мышления. Однако этот исторический диагноз, при всей его точности, был бы неполным, если бы не открывал перспективы для конструктивного преодоления

кризиса. Распад классических синтезов, задокументированный историко-философской рефлексией, оставил после себя не пустоту, а богатое наследие целостных онто-аксиологических моделей.

Это наследие включает не только философские системы, но и педагогико-антропологические реконструкции, в которых целостность человека рассматривалась как условие и цель воспитания. Т. А. Петрунина в диссертации «Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв.» показывает, что русская педагогическая мысль этого периода представляла собой не набор разрозненных идей, а именно антропологически ориентированную традицию, внутри которой цели, содержание и методы воспитания выводились из определённого понимания сущности человека, смысла его жизни и его отношения к Абсолюту [158, с. 3–15]. Г. М. Коджаспирова, систематизируя историю педагогической антропологии, фиксирует, что в России с середины XIX в. сложилась традиция, в которой педагогика мыслилась как наука, опирающаяся на «антропологические» дисциплины – анатомию, физиологию, психологию, философию, историю [108, с. 49–53]. Г. Б. Корнетов, разрабатывая понятие педагогической реальности и исторической педагогики, подчёркивает, что педагогическое прошлое существует в настоящем не только как «история», но и как наследие, подлежащее реконструкции и актуализации [118, с. 36–38, 45–46]. В этом смысле «архив» распавшихся онто-аксиологических систем – это не только философский, но и педагогико-антропологический архив, и задача ААР состоит в том, чтобы научиться работать с ним не как с музеем, а как с лабораторией.

Задача современной педагогической мысли заключается, таким образом, не в ностальгии по утраченному единству, а в освоении этого наследия новым способом. Педагогическая антропология уже пыталась осуществить такое освоение, но делала это преимущественно описательно. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяют педагогическую антропологию как «учение о человеке, становящемся в сфере образования», подчёркивая процессуальность и субъектность становления [186]. Б. М. Бим-Бад трактует антропологический

подход в педагогике как «соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека» [108, с. 29]. Это точное определение, но оно оставляет открытым вопрос: как именно соотносить педагогическое знание со знанием о человеке? Педагогическая антропология отвечает на вопрос «каков человек, которого мы воспитываем?», но не всегда доводит этот ответ до уровня операциональной реконструкции аксиологического ядра. Метод ААР, с его принципом Two AR, можно рассматривать как операционализацию этого антропологического требования: он требует не просто «знать человека», а синхронно реконструировать AR-1 (что есть благо) и AR-2 (каков человек, способный к этому благу). Тем самым ААР не отменяет педагогическую антропологию, а достраивает её до методологически контролируемого проектного цикла.

Здесь необходимо сделать отступление, которое читатель вправе ожидать, но которое по логике изложения не может быть развёрнуто в настоящем параграфе. Историко-философский анализ, каким он предстаёт в § 1.2, отвечает на вопрос «что распалось и почему», но не на вопрос «как из реконструированного фрагмента распавшегося целого построить педагогический принцип». Этот вопрос – не риторический и не праздный: именно на нём держится вся конструкция метода, и именно его чаще всего оставляют в тени, довольствуясь общей формулой «операционализации». Попробуем обозначить хотя бы контур ответа, не подменяя им развёрнутого изложения в Главе 2.

Механизм перехода – это не «применение» философии к педагогике и не дедукция педагогических следствий из метафизических посылок. Если бы дело обстояло так, ААР был бы ещё одной разновидностью прикладной философии, и никакой нужды в особом методе не возникало бы. Переход, который имеет в виду ААР, устроен иначе: он предполагает синхронную реконструкцию двух контуров – аксиологического (что есть высшее благо и какова иерархия производных ценностей) и антропологического (каков человек, способный к этому благу, и каков путь его становления), – за которой следует

концептуальный перенос, сохраняющий смысловое ядро исходной категории при смене её терминологической оболочки. Поясним на примере, который в § 1.2 только назван, но в Главе 3 развёрнут полностью.

Аристотелевское учение о добродетели, рассмотренное в горизонте ААР, даёт не «принцип воспитания», а аксиологическое ядро (высшее благо – деятельность души сообразно добродетели и разуму) и антропологическую модель (человек как существо, чья сущностная цель – реализовать разумную природу через познание и добродетель). Только после того, как оба контура реконструированы и соотнесены друг с другом, становится возможен вопрос: какая педагогическая форма соответствует этому ядру и этой модели? Ответ – античное «технэ», искусство помощи душе в её естественном движении от потенции к акту, – не выводится из Аристотеля логически; он реконструируется как форма, в которой данное онто-аксиологическое единство исторически осуществлялось. И уже эта форма, в свою очередь, может быть подвергнута трансляции: не перенесена в современность буквально, а переосмыслена как принцип (например, принцип сопровождения естественного развития, а не формирования по внешнему образцу).

Святоотеческая традиция, реконструированная в § 3.1, даёт более наглядный пример, поскольку её категории технологичнее. «Трезвение» (νήψις) – не «ценность» и не «метод», а внутренняя форма определённого способа отношения человека к собственным помыслам. Аксиологическая реконструкция показывает, что оно укоренено в высшем благе спасения-исцеления; антропологическая – что оно предполагает модель человека как повреждённого образа, нуждающегося в терапевтической работе с умом, сердцем и волей. Только после этого становится возможен перенос: смысловое ядро трезвения (метакогнитивная позиция, рефлексивная дистанция по отношению к собственным состояниям) сохраняется, но облекается в педагогическую форму (рефлексивный дневник, практика «стоп-кадр», анализ кейсов), адекватную современному образовательному контексту. Показательно, что при таком переносе «трезвение» не превращается в «аутотренинг» и не редуцируется к

«самоконтролю»: критерий адекватности перевода, встроенный в таблицу трансляции, требует, чтобы обратная реконструкция – от педагогической технологии к её философскому и антропологическому основанию – оставалась возможной.

Именно эту процедуру – а не общую формулу «операционализации» – имеет в виду ААР, когда говорит о переходе от историко-философского анализа к педагогическому проектированию. Читатель, желающий увидеть её развёрнутой, найдёт её в § 2.2 (пятишаговый алгоритм) и в Главе 3, где она применена сначала к святоотеческой традиции (§ 3.1), затем к педагогике А. С. Макаренко (§ 3.2) и, наконец, к синтезу полярных моделей (§ 3.3). Настоящий параграф сознательно остаётся на уровне диагностики: его задача – показать, что распалось и почему ситуативные решения не восстанавливают утраченного единства, а не предъявить процедуру восстановления. Смешение этих задач было бы методологически неоправданным: диагностика и терапия – разные операции, и первая не должна подменяться второй.

Методологическая позиция настоящего исследования может быть определена как антропологическая в том смысле, который придаёт этому термину Б. М. Бим-Бад: антропологический подход в педагогике предполагает «соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека» [102, с. 13]. Это означает, что педагогическое знание не может быть автономным от антропологического – оно черпает свои основания в понимании человека, его природы, его становления. Однако, в отличие от классической педагогической антропологии, которая, как показывает Т. П. Ильевич, преимущественно описывала человека и его развитие, метод ААР ставит задачу операциональной реконструкции связи между аксиологическим ядром (AR-1) и антропологической моделью (AR-2). Исходными методологическими основаниями ААР являются: герменевтика (реконструкция смысловых целостностей), деятельностный подход (восстановление связи мотива, предмета и цели педагогической деятельности), культурно-историческая теория (опосредованное развитие личности) и постнеклассическая

рациональность (нелинейность, диалогичность, открытость педагогической реальности). ААР – не универсальная онтология и не «алгоритм», а дисциплинирующая герменевтико-проектная рамка, обеспечивающая воспроизводимость и прозрачность перехода от философского текста к педагогическому проекту.

Здесь необходимо прояснить соотношение ААР и педагогической герменевтики – тем более что в литературе их легко спутать, поскольку обе работают с текстами культуры и обе апеллируют к пониманию. Различие между ними не в том, что одна «лучше» другой, а в том, что они решают разные задачи и работают на разных уровнях методологической работы.

Педагогическая герменевтика, как она разработана А. Ф. Закировой, – это теория и практика понимания педагогических смыслов. Её предмет – интерпретация текстов культуры (в широком смысле, включая педагогическую реальность) в горизонте педагогического отношения. Её цель – смыслопрояснение: сделать явным то, что скрыто в тексте, ситуации или традиции, и предъявить это понимание в форме, доступной педагогическому сообществу. Её результат – интерпретация, которая может быть более или менее достоверной, более или менее глубокой, но которая остаётся в пределах понимания. Педагогическая герменевтика отвечает на вопрос: «что означает этот текст (ситуация, традиция) для педагогики?» – и оставляет открытым вопрос о том, что с этим пониманием делать дальше.

ААР включает герменевтику как необходимый, но не исчерпывающий этап. Подготовительные этапы (контекстуализация, проблематизация, работа с интерпретациями), аксиологическая детекция (AR-1) и антропологическая экспликация (AR-2) – все они герменевтичны по своей природе: они предполагают понимание, диалог с традицией, рефлексию над собственными предпосылками. Но ААР не останавливается на понимании. Её задача – перевод реконструированных смыслов в проектную форму: в педагогический принцип, в технологию, в программу. Шаги 4 (концептуальный перенос) и 5 (проектный синтез) – это уже не герменевтика, а проектирование. Именно поэтому ААР

определяется как «герменевтико-проектная рамка»: она удерживает обе операции в едином цикле, не подменяя одну другой.

Различие можно сформулировать и так. Педагогическая герменевтика отвечает на вопрос: «как понять традицию?» ААР отвечает на вопрос: «как, поняв традицию, построить на её основе педагогическую модель, которая была бы ей адекватна и вместе с тем отвечала бы на вызовы современности?» Первый вопрос – условие второго, но не его замена. Если бы ААР ограничивалась герменевтикой, она не отличалась бы от уже существующих подходов и не нуждалась бы в особом методологическом обосновании. Её специфика – именно в переходе от понимания к проектированию, в операции, которую педагогическая герменевтика, по самому своему определению, не выполняет и выполнять не должна.

Это различие имеет и практическое следствие. Педагогическая герменевтика оставляет педагога наедине с понятым смыслом: что с ним делать – его профессиональная и личная ответственность. ААР предлагает процедуру перехода от смысла к действию, делая этот переход воспроизводимым, прозрачным и открытым для критики. Именно поэтому ААР позиционируется не как конкурирующая герменевтика, а как мета-методологический конструктор, использующий герменевтическую дисциплину как своё необходимое основание, но не сводящийся к ней. В этом смысле соотношение ААР и педагогической герменевтики можно уподобить соотношению архитектуры и искусствоведения: искусствоведение помогает понять здание, но не учит его строить; архитектура включает понимание как необходимый момент, но завершается проектом и постройкой. ААР – это архитектура в мире педагогических смыслов, а не ещё одна теория их понимания.

Однако такое «освоение новым способом» не может быть интуитивным или произвольным. Оно требует строгой методологической дисциплины. С точки зрения В. В. Краевского [121], продуктивная работа с историко-философским наследием в педагогических целях предполагает чёткое различение объекта (исторические системы как факт) и предмета исследования

(их педагогически значимые основания как проект). Только при таком методологическом различении реконструкция перестаёт быть археологией и становится основой для проектирования, позволяя вычленить из исторического «музея» работающие логики смыслообразования как материал для будущего синтеза.

Деятельностный полюс этой методологической работы был разработан в отечественной традиции Г. П. Щедровицким. Если герменевтика (Г. Г. Шпет, Х.-Г. Гадамер) отвечает за понимание смысловых целостностей, то системо-мыследеятельностная (СМД) методология Г. П. Щедровицкого дает язык для описания того, как понимание переходит в проект: через рефлексию над разрывами деятельности и построение схем деятельности. Для Г. П. Щедровицкого методологическая работа не сводится к учению о готовых средствах и методах; она выступает как форма организации мыследеятельности, которую «нельзя транслировать как знание и набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая людей в новую для них сферу методологической мыследеятельности» [221, с. 118]. Это принципиально меняет статус методологии: она не «прикладывается» к педагогике извне, а становится способом организации перехода от понимания ситуации к проектированию новых форм деятельности.

Г. П. Щедровицкий показывает, что разрывы в деятельности не являются ни ошибками, ни тупиками: они суть точки, в которых возникает необходимость методологической рефлексии и проектирования новых форм деятельности. В его логике «напряжения и разрывы в деятельности (или проблемы)» не разрешаются автоматически и не задают однозначно готовое решение; они требуют специальной методологической работы – проблематизации, схематизации и программирования [221, с. 111]. Именно поэтому СМД-подход актуален для задач, где недостаточно «понять» наличное состояние: нужно перестроить саму деятельность, создать новые схемы и оргформы. Показательно, что Г. П. Щедровицкий подчёркивал: «главный принцип, который реально разделяет нас сейчас в нашей работе, это уже не различия в научно-предметных

представлениях, а методологические различия в подходах» [221, с. 143]. Это значит, что деятельностный полюс методологии задаётся не предметным содержанием той или иной дисциплины, а способом организации мышления и деятельности.

В современных терминах СМД-методологии такой переход описывается через схему мыследеятельности (МД), которая «содержит три относительно автономных пояса, расположенных по горизонталям один над другим: 1) пояс социально организованного и культурно закрепляемого коллективно-группового мыследействования… 2) пояс полифонической и полипарадигматической мысли-коммуникации… 3) пояс чистого мышления…» [221, с. 281]. В этой схеме рефлексия связывает понимание, коммуникацию и мыследействование, а проектирование выступает не как «приложение» теории, а как работа со схемами, разрывами и оргформами коллективной мыследеятельности. Тем самым Г. П. Щедровицкий задаёт деятельностный полюс методологии ААР, дополняющий её герменевтический полюс: реконструкция распавшихся онто-аксиологических систем должна быть не только герменевтической (понимающей), но и деятельностной (проектирующей). В порядке экстраполяции на задачу ААР это означает: нужно выявлять те разрывы, которые породили антиномии, и проектировать способы их преодоления через организацию новых форм педагогической деятельности. У самого Г. П. Щедровицкого речь идёт о методологии, схемах МД, рефлексии и организационно-деятельностных играх, а не непосредственно о ценностной интериоризации или «псевдоинститутах»; поэтому последний тезис следует рассматривать как развитие его подхода применительно к аксиологической проблематике.

Методологическая позиция настоящего исследования может быть уточнена через синергетический и онтологический подходы, разрабатываемые в современной педагогике. С. А. Расчетина обосновывает синергетическую методологию для исследования социально-педагогической деятельности как особой системы, трансформирующейся под влиянием нестабильных условий

социума; ключевыми понятиями выступают бифуркация, аттрактор и флуктуация [168, с. 20–27]. А. П. Тряпицына и С. А. Писарева показывают, что исследование педагогического образования в контексте становления педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности обусловливает выбор в качестве основного методологического подхода онтологического, позволяющего исследовать становление и развитие сущностных сил человека, изменения профессиональной деятельности в контексте его бытия во всех проявлениях и отношениях [194, с. 4–12]. Онтологический подход реализуется посредством методов социокультурного подхода, методологии социального конструктивизма и методологии междисциплинарной коммуникации. Тем самым методологическая позиция ААР является не произвольной, а укоренённой в современной педагогической методологии. Речь идёт о разработке методологии, которая позволяла бы не просто описывать исторические системы, но извлекать из них работающие логики смыслообразования и трансформировать их в проектные принципы для современного воспитания. Такой подход превращает историю философии образования из «музея идей» в активную лабораторию педагогического проектирования.

Философская диагностика этого положения была с особой глубиной осуществлена В. С. Библером, который связал кризис современного мышления с абсолютизацией познающего разума и логики наукоучения [28]. Редукция понимания к познанию привела к вытеснению вопросов бытия и смысла за пределы педагогического сознания, вследствие чего образование стало мыслиться преимущественно как трансляция знаний, компетенций и навыков. В. С. Библер показывает, что в условиях конца XX века происходит не «конец разума», а смена его доминанты: от гносеологического к культурно-диалогическому типу мышления. Эта смена обнаруживает принципиальную несводимость различных исторических форм понимания и тем самым радикально проблематизирует любые попытки эклектического или административного синтеза в педагогике.

Для логики настоящего исследования этот вывод имеет двойное значение. С одной стороны, он подтверждает, что кризис педагогики не может быть преодолён ни возвратом к одной из исторических форм, ни механическим соединением их фрагментов. С другой – он задаёт строгое требование к любому реконструктивному проекту: такой проект не имеет права выдавать себя за универсальный синтез. Он может быть лишь ответственным диалогом с традицией, сохраняющим её внутреннюю несводимость. Именно поэтому метод ААР с самого начала проектируется не как «примирение» традиций, а как процедура, которая делает их различие явным, артикулированным и – только на этой основе – продуктивным. Эклектика начинается там, где различие не удержано. Реконструкция начинается там, где оно удержано и осмыслено. Автор настаивает на этом различении, поскольку именно оно отделяет методологически строгую работу с наследием от его риторического использования.

Современные антиномии и есть симптом этого разрыва: они возникают там, где сталкиваются осколки распавшихся систем, где индивидуализация, утратившая связь с космическим целым, противостоит социализации, лишённой образа совершенного общества; где свобода, не знающая больше высшего блага, борется с дисциплиной, не имеющей иной цели, кроме самосохранения системы.

Рисунок 6

Логика параграфа 1.2.: от диагноза распада к задаче реконструкции



Источник: составлено автором.

Последующий синтез этих реконструированных элементов и их перевод на язык современных педагогических задач позволяет генерировать не эклектические компромиссы, а принципиально новые, содержательно насыщенные проектные решения, укоренённые в глубине культурной традиции.

Подводя итог, можно утверждать, что педагогические антиномии представляют собой не онтологически заданную структуру воспитания, а исторически обусловленный эффект распада целостной деятельности формирования личности. В терминах А. Н. Леонтьева речь идёт об утрате предмета и мотива педагогической деятельности, вследствие чего её цели начинают противоречить друг другу, а средства – абсолютизироваться.

Тем самым анализ антиномий выполняет в настоящем исследовании строго диагностическую функцию: он указывает на необходимость перехода от ситуативных решений к методологии реконструкции целостных онто-аксиологических систем, в рамках которых воспитание вновь может быть осмыслено как деятельность, направленная на становление личности, а не на управление отдельными её проявлениями. Вместе с тем, как показывает педагогическая рефлексия над феноменом со-образности рассматриваемым А. А. Остапенко, непосредственным практическим следствием этого распада является утрата способности осмысленно удерживать антиномическую структуру самого воспитательного процесса [155].

Таким образом, историко-философский генезис кризиса получает своё педагогическое подтверждение: выявленный разрыв между онтологией, аксиологией и антропологией проявляется не только в теоретических тупиках, но и в повседневной невозможности согласовать противоречивые требования к образованию. Это означает, что сложившаяся ситуация требует не частных компенсаций, а методологической реконструкции самих условий смыслового соотнесения (со-образности) различных элементов воспитательной системы, что и формирует предмет следующего параграфа.

§ 1.3. Ограниченность ситуативных решений и запрос на методологию реконструкции

Описанная ситуация методологического вакуума и воспроизводства антиномий порождает закономерный поиск выхода. Однако характер ответов, предлагаемых современной педагогической теорией и практикой, зачастую не только не разрешает системный кризис, но и усугубляет его, оставаясь в рамках той самой парадигмы, которая этот кризис породила. Важно подчеркнуть, что такие стратегии (инструментальное заимствование, эклектическое компилирование, формально-бюрократическая симуляция) возникают не как следствие методологической неграмотности, а как рациональный, хотя и тупиковый, ответ профессионального сообщества и институтов на противоречивость внешних требований. Рассматриваемые стратегии – заимствование, эклектика и симуляция – не могут быть адекватно поняты лишь как следствие методологической небрежности или профессиональной несостоятельности. В более глубокой перспективе они выступают рациональными, хотя и ограниченными, реакциями на ситуацию распада нормативных и антропологических оснований. Аналогичную логику С. С. Хоружий выявляет в анализе посткатастрофических форм мышления, где обращение к «старому» или формальное воспроизводство дискурса служит защитной стратегией в условиях утраты целостного горизонта, выступая своего рода «симулякром традиции» [210, с. 8-9]. В этом смысле педагогическая симуляция оказывается не причиной кризиса, а одним из его структурных симптомов и форм адаптации к методологическому вакууму.

Анализ реальной педагогической деятельности, проведённый А. А. Остапенко, показывает, что эклектичность программ и формализация деятельности зачастую выступают способами частичного восстановления управляемости в условиях отсутствия общепризнанного ценностного горизонта [153]. Симуляция «воспитательных эффектов» в этом контексте может интерпретироваться не столько как искажение, сколько как защитный механизм

системы, вынужденной демонстрировать соответствие нормативным ожиданиям при фундаментальной неопределённости относительно их смыслового основания.

Преобладающие стратегии можно свести к трём основным типам, каждый из которых демонстрирует свою принципиальную ограниченность перед лицом проблемы утраты онто-аксиологических оснований. Прежде чем перейти к их анализу, необходимо зафиксировать общий принцип, который объединяет все три стратегии. Как показывает В. А. Болотов, динамика образовательной политики в постсоветской России описывается метафорой «маятника», качающегося между доверием и контролем: «уровень доверия и необходимость контроля находятся в оппозиции друг к другу – чем больше доверие, тем меньше нужен контроль и, наоборот, чем меньше доверия, тем больше нужен контроль» [40, с. 27]. Каждое «качание» воспринимается как решение проблемы, но на деле лишь перераспределяет напряжение: «Де-юре доверие победило контроль! Маятник качнулся в сторону доверия!» [40, с. 29], но за этим следует «Маятник качнулся в сторону усиления контроля!» [40, с. 31]. Эта динамика является точной иллюстрацией того, что ситуативные решения не снимают антиномию, а лишь воспроизводят её на новом уровне. Более того, В. А. Болотов показывает, что и сам маятник не является нейтральным: «сужение пространства для проявления автономии школ и субъектности учителей неизбежно повлечёт, как показывают исследования ОЭСР, снижение качества образования» [40, с. 32]. Тем самым критика ситуативных стратегий получает не только логическое, но и эмпирическое обоснование: стратегии, работающие с симптомами, не просто неэффективны – они систематически воспроизводят условия, порождающие кризис.

Первой, наиболее распространённой реакцией является стратегия инструментального заимствования и адаптации. Она выражается в импорте готовых образовательных технологий, стандартов и методических комплексов, разработанных в иных культурно-цивилизационных контекстах. Механический перенос таких моделей, будь то компетентностный подход, проектные методы

или системы тьюторства, без критической рефлексии их скрытых антропологических предпосылок (например, образа автономного, расчётливого индивида-конкурента) приводит к глубоким внутренним противоречиям. Внешне современные формы наполняются старым, часто неосознаваемым содержанием, что рождает эффект «симулякра» – видимости инновации при сохранении архаичного ценностного ядра. Такая практика не только не обеспечивает технологического суверенитета, но и способствует культурно-ценностной колонизации, подменяя работу по осмыслению собственного *аксиологического ядра* удобным, но чуждым инструментарием.

Наиболее масштабным и радикальным воплощением этой стратегии в современности выступает программа цифровой трансформации образования, критический анализ которой показывает, что её внедрение, нацеленное на повышение управляемости и производительности, сопряжено с фундаментальными антропологическими трансформациями. Происходит подмена слова, воздействующего на мышление через значение, аудиовизуальными медиа, формирующими «клиповое сознание»; вытеснение «личностного знания», рождающегося в диалоге, стандартизированной информацией; девальвация экзистенциальной встречи как ядра воспитания [81]. В деятельностной перспективе цифровизация образования представляет собой не просто технологическое обновление, а радикальное смещение логики педагогического действия. А. Н. Леонтьев [128] показывает, что личностный смысл возникает только в той деятельности, где субъект соотносит действие с собственным мотивом и предметом. Когда же образовательный процесс редуцируется до потоков информации и алгоритмов контроля, личностный смысл вытесняется значением, заданным извне.

Цифровые платформы, усиливая контроль и управляемость, систематически разрушают пространство смыслообразования, тем самым превращая образование в форму отчуждённой деятельности.

Однако цифровизация не является фатально редукционистской: её аксиологическая направленность определяется не технологией как таковой, а

способом её проектирования. А. В. Кирьякова, В. М. Иванова и М. С. Кайнышев обосновывают аксиологическую модель интеграции искусственного интеллекта в образовательную поддержку, в которой ИИ рассматривается не как инструмент оптимизации, а как рефлексивный медиатор развития субъектности обучающегося [114, с. 19]. Ключевая функция такого медиатора – выявление и визуализация ценностно-смысловой позиции обучающегося: цифровой след взаимодействия (паттерны запросов, история ошибок, трансформации формулировок) становится основой для педагогически организованной рефлексии. Авторы различают два режима взаимодействия с ИИ: режим редукции, в котором ИИ как «инструмент-заместитель» формирует пассивного потребителя, делегирующего ответственность алгоритму, и режим опосредования, в котором ИИ как «рефлексивное зеркало» поддерживает субъектность, делая мыслительный процесс наблюдаемым.

Выбор между этими режимами есть выбор между двумя антропологическими проектами – пассивного потребителя и ответственного автора. Четыре принципа ценностно ориентированного дизайна – рефлексивной организации, ценностной проблематизации, сохранения ответственности субъекта и прозрачности ограничений технологии – задают операциональную рамку, в которой цифровизация становится не апофеозом кризиса, а пространством становления субъектности. Тем самым исследование А. В. Кирьяковой, В. М. Ивановой и М. С. Кайнышева даёт конструктивный ответ на вызов, сформулированный нами в настоящем параграфе: цифровизация рискует стать не решением кризиса, а его апофеозом, – но может стать и пространством реконструкции онто-аксиологического единства, если проектируется на аксиологических принципах. А. В. Кирьякова и В. В. Мороз показывают, что цифровая эпоха преобразила ландшафт креативности, предоставив новые средства и платформы, но одновременно создала проблемы, которые могут подорвать саму суть творческого самовыражения; реализация аксиологического подхода к использованию технологий в творчестве позволит найти баланс, при котором креативность будет усиливаться за счёт рационального применения

цифровых технологий, а искусственный интеллект останется лишь мощным инструментом, а не заменой креативности человека [111, с. 25–36].

Таким образом, цифровизация рискует стать не решением кризиса, а его апофеозом, реализуя логику технологического капитализма, где педагогическая деятельность окончательно превращается в услугу по производству человеческого капитала, а студент – в объект тотального электронного контроля, что лишь углубляет разрыв между технологией и смыслом.

Фундаментальная проблема подобного инструментального заимствования заключается не только в культурном несоответствии, но в самой логике, лежащей в его основе. Как показывает Г. Биеста, импортируемые образовательные технологии чаще всего апеллируют исключительно к домену «квалификации» – формированию внешне проверяемых навыков – и домену «социализации» – адаптации к конкретным функциональным требованиям системы [227]. При этом они систематически игнорируют или симулируют домен «субъективации» – процесс становления воспитанника как автономного, ответственного субъекта, способного к самостоятельному суждению и действию.

Таким образом, заимствование оказывается не просто техническим актом, а ценностным выбором в пользу педагогики, редуцированной до «сильной», контролируемой технологии, отрицающей риск и непредсказуемость подлинной образовательной встречи. Методологический предел стратегии инструментального заимствования может быть строго прояснён в терминах философии деятельности А. Н. Леонтьева. Согласно его концепции, деятельность обладает внутренней структурой, включающей мотив, предмет и цель, и утрачивает свой человеческий смысл в тот момент, когда эта структура разрушается. Технологии, заимствованные вне реконструкции их мотивационного и предметного основания, функционируют лишь на уровне операций, подменяя деятельность её процедурной оболочкой. А. Н. Леонтьев подчёркивает, что «когда цель отрывается от мотива, действие утрачивает личностный смысл и превращается в формальную операцию» [127]. Именно этот разрыв и лежит в основании феномена педагогического симулякра:

внешне инновационная технология оказывается внутренне пустой, поскольку не соотнесена с реконструированным представлением о человеке и цели воспитания.

Второй путь – эклектическое компилирование – представляет собой попытку преодолеть антиномии через механическое соединение элементов различных, зачастую несовместимых традиций. В одном образовательном пространстве могут соседствовать фрагменты православной антропологии, техники нейролингвистического программирования, практики тимбилдинга и элементы светской этики. Подобный синкретизм, лишённый объединяющего философско-педагогического стержня и чётких критериев отбора, не создаёт новой целостности, а лишь усиливает фрагментацию сознания обучающегося.

Принципиальная слабость эклектических моделей состоит в том, что они игнорируют вопрос о логике целого. Соединяя элементы различных традиций на уровне приёмов и риторики, они не затрагивают глубинных различий в понимании человека, свободы, смысла и цели воспитания. В отсутствие реконструированного основания любое объединение неизбежно остаётся внешним и функциональным. Глубинная причина неудачи таких стратегий кроется в разрыве понимания. В. П. Зинченко указывал, что смысл существует как целостность, а не как сумма частей [93]. Инструментальное заимствование технологий или эклектическое скрещивание риторик из разных традиций работает с оболочками, с «мёртвыми словами», игнорируя тот целостный контекст (язык эпохи, судьбу мыслителя, незавершённый диалог традиции), в котором только и рождался их живой педагогический смысл. Поэтому такие гибриды не могут породить новое воспитательное качество, а лишь симулируют его, усугубляя фрагментацию. Ярким симптомом этого состояния является наблюдаемое в современных дискуссиях стремление этически «облагородить» откровенно редукционистские подходы, не затрагивая их методологических оснований. Например, попытки смягчить бихевиористские техники апелляцией к когнитивизму или гуманистической риторике, по сути, представляют собой форму эклектического компилирования, которое «залатывает» этические

прорехи, но оставляет нетронутой редуцированную антропологическую модель человека-объекта [73]. Подобные гибриды не создают новой целостности, а лишь маскируют внутренние противоречия, оставляя педагогику в плену инструментальной рациональности.

В этом смысле эклектика является не альтернативой кризису, а его симптомом: она воспроизводит распад целостности, маскируя его видимостью многообразия и гибкости. Воспитательный процесс превращается в калейдоскоп разрозненных «активностей» и «мероприятий», каждое из которых апеллирует к своей микросистеме ценностей. Результатом является не гармоничная личность, а своего рода «мозаичный субъект», неспособный к целостному мировосприятию и рефлексии, легко поддающийся манипуляции ввиду отсутствия внутреннего стержня. Эклектика обнаруживает свою методологическую несостоятельность в том, что она соединяет элементы, принадлежащие различным типам деятельности, не реконструируя их общий мотив. В философии деятельности А. Н. Леонтьева подчёркивается, что целостность системы обеспечивается не суммой приёмов, а единством мотива, в котором сходятся цели и средства. Эклектическое компилирование разрушает это единство, поскольку заимствованные элементы сохраняют свои исходные деятельностные предпосылки. Как следствие, педагогическая практика превращается в совокупность разнородных действий без общего предмета. Леонтьев отмечает, что «…деятельность не является аддитивным процессом. Соответственно действия – это не особые "отдельности", которые включаются в состав деятельности. Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» [127, с. 82].

Третья реакция, характерная для официальных институций, – формально-бюрократическая симуляция воспитания. Она сводится к введению новых учебных курсов, написанию программ, заполнению отчётных форм и проведению ритуальных мероприятий («уроков мужества», «бесед о доброте») без подлинного погружения в их смысловое наполнение. Кризис оснований здесь маскируется риторикой и административной активностью. Ценности

декларируются, но не проживаются; они становятся не ориентирами для жизни, а объектами для заучивания и обсуждения в отведённые для этого часы. Актуальные исследования предоставляют наглядные примеры того, как эти стратегии воплощаются на практике.

С одной стороны, эмпирические исследования последствий политики высокой подотчётности (high-stakes accountability) в британских школах демонстрируют, как формально-бюрократическая симуляция приводит к экзистенциальному кризису профессии: учителя описывают свою работу как «modern slavery», где данные становятся «палкой, чтобы бить нас», а педагогика редуцируется до управления рисками и производства показателей [248]. Этот пример – не исключение, а симптом. Господствующая логика «learnification», как показывает Г. Биеста, систематически элиминирует вопросы содержания и цели, сводя образование к обслуживанию сиюминутных «потребностей обучающегося» [225]. Даже интеллектуально изощренные попытки найти новое основание, подобные теории «мощного знания» (powerful knowledge), при ближайшем философско-педагогическом рассмотрении оказываются редукционистскими, потому как пытаются вывести цели образования из эпистемологии, а не из этики, что методологически тупиково [249]. Таким образом, преобладающие стратегии не просто неэффективны – они активно воспроизводят и углубляют кризис, работая с его симптомами и блокируя доступ к основанию.

С другой стороны, инструментальное заимствование и эклектика порождают феномены, которые в современном критическом дискурсе характеризуются как «образовательные гибриды» и «инверсия смыслов», – искусственные, внутренне противоречивые конструкты, возникающие при директивном соединении элементов разнородных систем без понимания их исходных оснований [240]. Формально-бюрократическая симуляция приводит к системным эффектам, описываемым в терминах «закона Гудхарта» и «теоремы Томаса», когда неудачные реформы, заранее воспринимаемые как провальные, обречены на провал, а доверие к показателям, подверженным тотальному

контролю, утрачивается [240]. Эмпирический анализ констатирует, что педагог оказывается вынужден выбирать между как минимум шестью базовыми, зачастую противоречивыми программами воспитания, что превращает процесс в калейдоскоп разрозненных мероприятий и усугубляет фрагментацию педагогического сознания [140].

Такой подход воспроизводит разрыв между словом и делом, между официальной доктриной и реальной педагогической деятельностью, окончательно дискредитируя саму идею ценностно-ориентированного образования в глазах как педагогов, так и учащихся. Формально-бюрократическая симуляция воспитания может быть интерпретирована как крайняя форма отчуждения деятельности. В логике А. Н. Леонтьева здесь происходит трансформация педагога из субъекта деятельности в исполнителя предписанных операций, а воспитание утрачивает статус деятельности формирования личности.

А. Н. Леонтьев подчёркивает, что «личность определяется жизнью. Она и есть ничто иное как сгусток жизни, продукт её кристаллизации в форме субъекта» [127, с. 223]. В результате ценности могут декларироваться и администрироваться, но не могут быть прожиты и усвоены как мотив действия.

Философско-историческое объяснение данной симуляции позволяет углубить анализ М. Фуко [204]. Его исследование дисциплинарных институтов демонстрирует, что современное воспитание легко функционирует как технология нормализации, даже тогда, когда оно декларативно апеллирует к ценностям, свободе и развитию личности. В логике дисциплинарной власти ценность утрачивает статус цели и превращается в нормативный индикатор, подлежащий контролю и оценке. Воспитание в таком режиме становится формой «производства субъекта», а не пространством его смыслового становления. Именно поэтому любые ситуативные реформы, не затрагивающие онто-аксиологических оснований, неизбежно воспроизводят дисциплинарную рациональность, маскируя её под инновацию.

Общим для всех трех стратегий является их ситуативный, симптоматический характер. На этом фоне педагогическая антропология позволяет обозначить четвёртую позицию – не ещё одну «стратегию», а указание на тот уровень, на котором только и возможен выход. Все три стратегии работают с формами педагогической деятельности, не затрагивая её антропологического основания. Педагогическая антропология, напротив, настаивает на том, что образование не может быть выведено из технологий или социальных заказов без предварительного ответа на вопрос о природе человека и закономерностях его становления. Г. М. Коджаспирова формулирует принципы педагогической антропологии, которые прямо противостоят симулятивной и эклектической логике: принцип антропоцентричности (человек как исходная категория), принцип целостности и уникальности человека, онтологический принцип (воспитание как модус бытия человека), принцип единства общего, особенного и единичного, принцип неопределённости результатов педагогического воздействия, принцип диалогизма, самопознания и свободы [108, с. 32–33]. Эти принципы не являются «ещё одной методикой»; они задают рамку, в которой педагогическое действие вообще может быть осмысленным. Именно поэтому педагогическая антропология не может быть встроена в ряд «тупиковых стратегий» – она указывает на необходимость перехода от работы с симптомами к работе с целостным образом человека. Социологическое объяснение устойчивости подобных стратегий даёт концепция рационализации М. Вебера. В условиях ценностной нейтральности науки и институционального разделения сфер культуры педагогика неизбежно начинает функционировать по логике целерационального управления, в которой эффективность средств подменяет вопрос о цели как таковой [51]. Веберовская модель бюрократии демонстрирует, каким образом ценности, утратившие онтологическое и культурное основание, сохраняются лишь в форме нормативных деклараций, отчётных показателей и регламентированных процедур.

Именно в этом контексте возникает феномен симуляции воспитания: ценности декларируются, но не могут быть реконструированы как внутренне

прожитые основания действия. Они становятся объектом администрирования, а не личностного становления. Тем самым диагностика М. Вебера позволяет увидеть, что ситуативные решения педагогического кризиса не являются случайным отклонением, а представляют собой закономерный продукт рационализированной, методологически обеднённой культуры. Запрос на методологию реконструкции в данном контексте может быть осмыслен как запрос на восстановление утраченной целостности деятельности воспитания. В философии А. Н. Леонтьева реконструкция деятельности означает не возврат к прежним формам, а восстановление связи между мотивом, предметом и личностным смыслом.

В этом смысле аксиолого-антропологическая реконструкция совпадает по своей глубинной логике с задачей деятельностного анализа: выявить, какой образ человека и какое представление о благе выступают в качестве мотива педагогического действия. Именно поэтому метод Two AR может быть интерпретирован как философски усиленная форма деятельностной реконструкции, переводящая категории деятельности в плоскость педагогического проектирования [127].

В данном пункте методологически значимым оказывается обращение к социологической концепции Э. Дюркгейма, в которой воспитание и мораль впервые получают строгий статус объективной реальности [84]. В программном труде «Социология. Её предмет, метод, предназначение» Э. Дюркгейм последовательно обосновывает тезис о том, что моральные нормы, формы воспитания и образовательные институты относятся к классу социальных фактов, обладающих внешней по отношению к индивиду обязательностью и принудительной силой. Тем самым воспитание выводится за пределы субъективных установок, психологических предпочтений или произвольных ценностных выборов и утверждается как онтологически укоренённый элемент социальной реальности, без которого невозможно воспроизводство общества как целого. В этом отношении социология Э. Дюркгейма предоставляет предельно жёсткое опровержение субъективистских и релятивистских трактовок

педагогики, демонстрируя, что мораль и воспитание не могут быть сведены ни к индивидуальному переживанию, ни к ситуативному соглашению.

Они работают не с причиной, а со следствием; не с корнем кризиса – распадом онто-аксиологического единства, – а с его внешними проявлениями. С точки зрения автора, корень данного кризиса заключается в утрате понимания ценности как онтологически укоренённого измерения человеческого бытия.

Ценности не возникают как результат заслуги, педагогического воздействия или социального соглашения; они исходят из источника всякого существования как формы присутствия блага в мире. Человек и общество не производят ценности, но могут принимать или отвергать их, интерпретировать и воплощать в исторически и культурно конкретных формах. Именно поэтому попытки компенсировать кризис воспитания через технологии, нормативные программы или эклектические синтезы оказываются методологически бесплодными: они имеют дело с формами выражения ценностей, не затрагивая их онтологического основания.

Вместе с тем именно в педагогической концепции Э. Дюркгейма с особой ясностью обнаруживается предел нормативно-институционального решения проблемы воспитания. В работе «О разделении общественного труда» он показывает, что развитие общества сопровождается нарастанием индивидуализации, неизбежно вступающей в напряжение с требованиями социальной интеграции [83]. Возникающая здесь антиномия индивидуального и коллективного не является, по Э. Дюркгейму, следствием методологической ошибки или временного кризиса, но выражает саму структуру современного общества. Общество вынуждено одновременно усиливать автономию индивида и компенсировать её рост посредством всё более развитых нормативных и воспитательных механизмов. Однако эти механизмы, будучи социально обязательными, не предполагают внутреннего присвоения ценности как экзистенциального смысла, а обеспечивают прежде всего функциональную солидарность.

Этот предел получает окончательную формулировку в «Элементарных формах религиозной жизни», где Э. Дюркгейм демонстрирует, что ценности существуют как коллективные представления, сакрализованные и поддерживаемые ритуалом [84]. Их обязательность проистекает из силы общества, а не из внутреннего пути личностного становления. Тем самым социология Э. Дюркгейма позволяет строго зафиксировать: даже при полной объективности и социальной действенности морали остаётся нерешённым вопрос о том, каким образом ценность может быть преобразована из внешней нормы в внутренний принцип действия.

В этом случае воспитание оказывается эффективным как механизм социализации, но методологически бессильным перед задачей формирования целостной, внутренне мотивированной личности, что и формирует запрос на реконструктивный подход, выходящий за пределы социологической рационализации. Именно в этой точке обнаруживается методологическая значимость философии Михаила Михайловича Бахтина [26].

В отличие от нормативных и социологических моделей, М. М. Бахтин радикально смещает вопрос о ценности в плоскость онтологического отношения. Ценность у него существует не как норма и не как субъективное убеждение, а как событие ответственного поступка, осуществляемого в пространстве между «я» и «другим». Принцип диалогичности, понимаемый не коммуникативно, а онтологически, позволяет мыслить преодоление педагогических антиномий не через их формальное снятие, а через включение в живое, незавершимое взаимодействие ценностных позиций. Категория вненаходимости, разработанная М. М. Бахтиным, задаёт модель педагогического отношения, в которой целостность личности не навязывается извне и не конструируется изнутри, а возникает во встрече с другим, сохраняющим позицию ответственной заботы и незавершающего избытка видения. Тем самым философия М. М. Бахтина обеспечивает онтологический медиатор между аксиологической и антропологической реконструкцией, без которого метод ААР был бы редуцирован либо к аналитике норм, либо к описанию субъективных состояний.

Запрос на методологическое обновление порождает не только ситуативные реакции, но и обращения к более глубоким традициям. Опыт анализа конкретных условий воспитательной работы, направленной на достижение целостности (А. А. Остапенко), подтверждает, что ключевым дефицитом является не отсутствие отдельных методик или форм, а отсутствие связующего методологического основания. Такое основание должно позволять не эклектично совмещать, а содержательно соотносить разнонаправленные, а подчас и противоположные требования (к автономии и дисциплине, индивидуализации и социализации) в рамках единого, осмысленного педагогического замысла. Как подчёркивает А. А. Остапенко, полнота воспитания принципиально не сводима к сумме мероприятий, поскольку предполагает согласование онтологических представлений о человеке, аксиологических ориентиров и конкретных педагогических действий [153]. Это делает очевидным, что ответом на кризис может быть только метод, работающий на ином – реконструктивно-синтетическом – уровне: не предлагающий компромисс между полюсами антиномии, а восстанавливающий тот целостный смысловой горизонт, внутри которого каждый полюс обретает свое необходимое и незаменимое место. В современной рефлексии можно выделить три типа продвинутых, но, с нашей точки зрения, недостаточных ответов.

Во-первых, системно-управленческий, квинтэссенцией которого является анализ Г. А. Бордовского, видящего корень проблем в нарушении логики «для чего учить – чему учить – как учить» и предлагающего восстановить национальную систему профессионального образования [44].

Во-вторых, философско-феноменологический, представленный попытками актуализировать экзистенциальную педагогику О. Ф. Больнова с её фокусом на «педагогической атмосфере», «встрече» и уникальности процесса, принципиально отвергающей алгоритмизацию [151].

В-третьих, ценностно-парадигмальный, ярким образцом которого служит обоснование М. И. Мухиным гуманизации как стержневой основы новой

парадигмы, предлагающей синтез антиномий через гармоничное развитие личности на основе диалога и сотрудничества [241].

Следовательно, адекватный ответ на вызов эпохи должен быть иного порядка – не ситуативной реакцией, а методологическим построением. В постнеклассической перспективе такое построение не может быть ни чисто нормативным, ни чисто эмпирическим. Оно должно удерживать нелинейность, диалогичность и открытость педагогической реальности.

Современная педагогическая наука развивает собственную постнеклассическую методологию, которая не сводится ни к философской рефлексии, ни к эмпирическим процедурам. Как показывает С. А. Расчетина, постнеклассический подход ориентирован на анализ хаотичных состояний социальной реальности; человек в нём выступает как «языковая личность», а исследование опирается на нарративные методы и анализ дискурсивных практик [170, с. 4–8]. А. П. Тряпицына и С. А. Писарева характеризуют постнеклассический этап науки через осознание фундаментальной роли случайности, вероятности и неопределённости, ценности плюрализма и когнитивных коммуникаций между исследователями [194, с. 4–12]. А. В. Кирьякова обосновывает взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах, показывая, что сохранение баланса нового и старого обеспечивает развитие образовательных систем [113, с. 6–14]. С. А. Писарева раскрывает эволюцию аксиологических оснований науки от классического к постнеклассическому этапу, подчёркивая гуманитарный характер научного знания и ценность плюрализма [248, с. 125–136]. Тем самым запрос на методологию реконструкции, формулируемый в настоящей работе, соответствует не только философской, но и педагогической повестке постнеклассического этапа. Г. М. Коджаспирова, рассматривая синергетический подход в образовании, подчёркивает, что сложные, эволюционирующие и открытые системы требуют нелинейного мышления, учитывающего самоорганизацию, бифуркации и вероятностный характер педагогических законов [108, с. 94–96].

Современные педагогические исследования развивают антропологическую традицию в условиях постнеклассического этапа развития науки. Как показывают А. Г. Асмолов, П. Д. Рабинович и К. Е. Заведенский, «антропологический поворот» сегодня предстаёт как программа исследований и разработок, направленная на преодоление системных разрывов через пересборку области социогуманитарных практик работы с Человеком. Ключевыми принципами этой программы являются: переход от культуры утилитарности к культуре достоинства, от технологических модернизаций к трансформации образа жизни, от человеческого капитала к человеческому потенциалу, от адаптации к преадаптации [14, с. 594]. Этот подход созвучен экзистенциально-антропологическому пониманию образования, которое, как показывают А. Н. Гулеватая, А. А. Дыдров и В. С. Невелева, рассматривает образование не как формирование, а как становление человека, как сферу рисков, связанных с его свободой и ответственностью; в этом контексте «педагогика теряет свои классические функции» и «всё больше осознаёт себя антропологией» [76, с. 73]. Существенно, что оба направления явно артикулируют постнеклассическую рамку: у А. Г. Асмолова и соавторов это выражается в работе со сложностью, неопределённостью и разнообразием, в установке на преадаптацию и субъектность; у А. Н. Гулеватых и соавторов – в акценте на самодетерминации, самообразовании и «антропопрактиках» как практиках «само-». Тем самым запрос на методологию реконструкции, формулируемый в настоящей работе, соответствует не только философской, но и педагогической повестке постнеклассического этапа.

Г. Б. Корнетов, разрабатывая историческую педагогику, показывает, что педагогическая реальность существует в единстве прошлого, настоящего и будущего, а её познание требует «историзации педагогического сознания» и работы с историко-педагогическим опытом как с живым ресурсом проектирования [118, с. 36–38, 41–42, 110–114]. В этом контексте метод ААР предстаёт не как «алгоритм», а как дисциплинирующая герменевтико-проектная рамка, соответствующая постнеклассическому типу рациональности: он не

гарантирует результат, но обеспечивает воспроизводимость, прозрачность и содержательную связность пути от философского текста к педагогическому проекту.–Для наглядного сопоставления ограниченности этих реакций и их общей логики представим их в виде сводной таблицы (см.: табл. 5).

Таблица 5

Тупиковые стратегии реагирования на методологический кризис воспитания

Стратегия	Суть подхода	Ключевой механизм	Антропологическая предпосылка (часто нерефлексируемая)	Почему это тупик?
1. Инструментальное заимствование и адаптация	Импорт готовых технологий, моделей, стандартов из других контекстов.	Механический перенос формы без анализа смыслового ядра.	Человек как автономный, рациональный, конкурирующий индивид (Homo economicus).	Порождает симулякры: внешняя инновационная форма + старое, неосознанное содержание. Углубляет культурно-ценностную колонизацию.
2. Эклектическое компилирование	Механическое соединение элементов из различных, несовместимых традиций.	Сборка «конструктора» из фрагментов без единого стержня.	Человек как «мозаичный субъект», конгломерат ролей и навыков.	Усиливает фрагментацию сознания. Не создаёт новой целостности, маскирует внутренние противоречия.
3. Формально-бюрократическая симуляция	Административное введение новых курсов, программ, отчётности без погружения в смысл.	Ритуализация и администрирование ценностной риторики.	Человек как объект управления, источник данных и показатель эффективности.	Создает разрыв между словом и делом. Дискредитирует саму идею ценностного воспитания. Превращает педагога в клерка.

Источник: составлено автором.

Такой подход, претендующий на преодоление кризиса в его корне, должен обладать двойной направленностью: способностью к герменевтической реконструкции утраченных смысловых целостностей и способностью к проектному синтезу на их основе новых педагогических моделей. Онтологическое обоснование характера этой целостности предоставляет философия Н. О. Лосского. В его персоналистической системе абсолютное добро не отменяет свободу, но делает её онтологически осмысленной: возможность зла трактуется как обратная сторона реальности свободы, не сводимой к механическому следованию норме [132]. Следовательно, восстанавливаемое в методологии реконструкции единство не тождественно тотальности или подавлению различий. Оно мыслится как смысловой горизонт, внутри которого только и возможен ответственный ценностный выбор и содержательный диалог. Поэтому запрос на реконструкцию онто-аксиологического единства следует понимать не как стремление к догматическому синтезу, а как восстановление условий смысловой соотнесённости, без которых столкновение педагогических позиций вырождается в конфликт несоизмеримых фрагментов. Методологическое уточнение данной двойной направленности становится возможным в перспективе философской герменевтики Поля Рикёра.

Анализируя апории временного опыта, П. Рикёр показывает, что смысл не существует в виде изолированной нормы или ценности, а возникает как результат конфигурации опыта в целостный рассказ. Именно нарративная интрига выступает тем опосредующим звеном, которое соединяет разрозненные события, действия и переживания в осмысленное единство, делая возможной рефигурацию человеческого опыта во времени [174]. Тем самым П. Рикёр вводит структурный механизм реконструкции смысла, принципиально отличный как от нормативного предписания, так и от произвольной интерпретации.

Он должен предлагать не просто анализ, а чёткий операциональный протокол перехода от философского текста к педагогической деятельности, гарантирующий содержательную преемственность и избегающий эклектики. Именно здесь становится методологически значимым обращение к гегелевскому

пониманию истины и ценности как процессов, а не статических норм. В «Философии религии» Гегель показывает, что ценность не может быть усвоена через внешнее предписание или декларацию: она становится действительной лишь постольку, поскольку переживается субъектом как момент собственного духовного опыта [70]. Воспитание, лишённое этой логики становления, неизбежно редуцируется либо к дисциплинарному приучению, либо к формальной апелляции к автономии, воспроизводя тем самым ту самую антиномию, которую стремится преодолеть. Отсюда следует, что методологический выход из кризиса невозможен без реконструкции тех форм опосредования, через которые ценность превращается из внешнего требования в внутренний принцип действия.

Данный тезис задаёт философскую предпосылку для разработки методологии аксиолого-антропологической реконструкции, ориентированной не на компенсацию утраченных оснований, а на восстановление логики их становления.

Философским пределом, внутри которого подобные ситуативные решения оказываются неизбежными, является идея практического разума И. Канта [109]. В ней ценности обладают безусловной обязательностью, но принципиально не поддаются онтологической реконструкции и культурно-исторической передаче. Принципиально важно подчеркнуть, что данный разрыв в рамках настоящего исследования не рассматривается как исторически нейтральный или философски неизбежный. Он интерпретируется как следствие секуляризации онто-аксиологического основания, в ходе которой ценность утрачивает связь с источником бытия и блага и превращается в автономный нормативный конструкт. В результате ценности сохраняют форму обязательности, но лишаются внутренней жизненной укоренённости, что делает невозможной их подлинную педагогическую трансляцию. Историко-философская реконструкция данного процесса необходима не для его описания как факта, а для выявления тех точек разрыва, в которых ценность перестала мыслиться как изначально данная

полнота смысла и начала функционировать как абстрактное требование или культурный маркер.

Воспитание в таком смысле неизбежно редуцируется либо к дисциплинарному приучению к норме, либо к формальной апелляции к автономии субъекта, не имея средств показать, каким образом моральный закон может стать внутренне прожитой ценностью. Именно эта методологическая граница классической рациональности делает эклектические, компенсаторные и симулятивные стратегии не случайным отклонением, а закономерным следствием неотрефлексированного философского основания. В этом смысле М. Вебер выступает не просто как критик модерна, но как мыслитель предела: он точно диагностирует условия, при которых воспитание превращается в администрируемую функцию, однако принципиально отказывается от реконструкции тех онто-аксиологических оснований, без которых ценность не может быть передана как жизненный смысл [53]. Именно этот предел рациональности М. Вебера и формирует методологический запрос на реконструктивный подход, выходящий за рамки ценностной нейтральности.

Данный предел рационализированного мышления получает дополнительную философскую экспликацию в работах Мераба Константиновича Мамардашвили [137]. Анализируя переход от классического к неклассическому идеалу рациональности, он показывает, что отказ от трансцендентального субъекта и признание принципиальной включённости сознания в поле жизненных и символических процессов не ведёт автоматически к восстановлению утраченных оснований. Напротив, неклассическая рациональность у М. К. Мамардашвили фиксирует ситуацию радикальной негарантированности смысла, в которой мышление лишается возможности опереться на устойчивое *аксиологическое ядро*, но не приобретает взамен онтологически укоренённой цели. Тем самым философия М. К. Мамардашвили выступает не как ресурс реконструкции, а как предельно точная диагностика границы, за которой рациональность перестаёт быть источником ценностной

трансляции и тем самым обнаруживает собственную методологическую недостаточность для задач воспитания.

Попытка методологического преодоления данного разрыва впервые получает систематическое выражение в философии Вильгельма Дильтея [79]. В отличие от неокантианской и веберовской традиции, исходящей из принципа ценностной нейтральности науки, В. Дильтей настаивает на том, что философия и науки о духе укоренены в целостности жизненного опыта (Erlebnis), в котором познание, ценностная ориентация и целеполагание образуют неразложимое единство. Философия в этом контексте мыслится не как наука о вечных истинах, а как исторически изменяющаяся форма духовного самопонимания человека, выражающая структуру его жизненных целей и смыслов.

Разрабатывая герменевтику как методологическое основание наук о духе, Дильтей вводит принцип понимания как включения отдельного проявления духа в целостный контекст жизни и истории. Понять – значит не объяснить причинно, а увидеть смысловое порождение в свете целого, реконструируя связь между переживанием, выражением и объективированной культурной формой [79]. Тем самым В. Дильтей впервые формулирует задачу реконструкции утраченной целостности смысла не через нормативное предписание и не через дедуктивную рациональность, а через герменевтическое восстановление жизненного контекста. Однако именно здесь обнаруживается и методологическая концепция В. Дильтея. Стремясь избежать редукции духа к естественнонаучному объяснению, В. Дильтей сохраняет представление о психологической неизменности человеческой природы, вступающее в напряжение с радикальной историчностью смысловых форм культуры [79]. В результате герменевтическая реконструкция у него остаётся преимущественно аналитической: она проясняет происхождение и структуру ценностей, но не даёт средств их проектной трансляции в нормативно оформленные практики воспитания. Тем самым философия Дильтея фиксирует необходимость реконструкции онто-аксиологических оснований, но одновременно выявляет границу, требующую дальнейшего методологического усиления.

Попытка философского преодоления данного разрыва отчётливо прослеживается в системе В. Вундта [60], который стремится восстановить нормативный статус ценностей через философскую рефлексию над психологией и культурой. Однако именно ограниченность этого подхода выявляет необходимость иного методологического шага. В. Вундт останавливается на уровне анализа происхождения и регуляции ценностей, не переходя к реконструкции целостной онто-аксиологической модели человека, в рамках которой воспитание могло бы быть понято как движение к объективно заданной цели. Тем самым его философия демонстрирует пределы ситуативных и частично компенсаторных решений и объективно формирует запрос на метод, способный соединить аксиологическую детекцию, антропологическую модель и педагогическую трансляцию в целостный проект реконструкции.

Однако все эти подходы, при всей своей глубине и системности, демонстрируют общую методологическую лакуну. Системно-управленческий подход (Г. А. Бордовский) редуцирует вопрос «для чего» до социально-экономического функционала, оставляя без ответа проблему онто-аксиологического основания. Философско-феноменологический (О. Д. Олейникова, Б. В. Сапрыгин) даёт глубокую антропологию, но его *аксиологическое ядро* размыто, а метод остаётся неоперационализируемой установкой. Ценностно-парадигмальный (М. И. Мухин) предлагает готовый идеал, но не метод его реконструкции и проектной сборки.

Даже самый жёсткий критический дискурс (Е. Мороз, В. Гончаров), фиксирующий «опасности», в итоге предлагает набор ситуативных административных мер [240]. Таким образом, обзор подтверждает: существующие ответы либо описывают симптомы, либо предлагают решения, не обладающие методологическим инструментом для собственного обоснования и операционализации. Анализ феномена со-образности, проведённый А. А. Остапенко, позволяет конкретизировать этот запрос [155]. Он показывает, что корень кризиса заключается не в отсутствии отдельных технологий или форм работы, а в утрате методологической способности содержательно соотносить

противоположные основания воспитания (свободу и дисциплину, традицию и инновацию) в едином смысловом поле, сохраняя их антиномическое напряжение. Образование утрачивает полноту и эффективность тогда, когда эти противоположности перестают быть осмысляемыми в их взаимной необходимости, превращаясь в набор внешне навязанных, логически не связанных требований. Это делает неизбежным обращение не к компромиссным или симулятивным стратегиям, а к реконструктивному методу, ориентированному на восстановление условий смысловой соотнесённости (со-образности) различных уровней педагогического проектирования – от онтологических предпосылок до конкретных практик.

Они работают либо «сверху вниз» (от идеала), либо «снизу вверх» (от эмпирии), но не обладают двунаправленным механизмом, обеспечивающим верификацию между ценностным ядром и антропологической моделью. Именно этот разрыв и делает необходимым переход от констатации кризиса и частичных ответов к разработке строгой методологии аксиолого-антропологической реконструкции.

Принципиально важно подчеркнуть, что разрабатываемая методология аксиолого-антропологической реконструкции не привязана к конкретной религиозной, философской или идеологической традиции. Её можно применить к любому корпусу текстов и педагогической деятельности, претендующей на статус основания человеческого существования – будь то религиозное Откровение, философская система или политико-идеологический проект.

Задача метода заключается не в оценке истинности или предпочтении одних оснований другим, а в строгом выявлении их внутренней логики, *аксиологического ядра* (AR-1) и тех *антропологических моделей* и *педагогических импликаций* (AR-2), которые из них с необходимостью вытекают.

Это означает, что метод не судит о том, какая традиция истиннее или предпочтительнее. Оба понимания свободы – и аскетическое, и коллективистское – верны, каждое для своей культуры. Аскетическое понимание свободы как свободы от страстей укоренено в традиции, для которой высшим благом является

исцеление повреждённой природы и единение с Абсолютом; коллективистское понимание свободы как свободы для коллективного дела укоренено в традиции, для которой высшим благом является построение справедливого общества и формирование нового человека. Оба понимания внутренне согласованы, оба вытекают из своих аксиологических ядер, оба порождают свои антропологические модели и свои педагогические практики. Оценивать одно из них как «более истинное» означало бы выйти за пределы метода и встать на позицию одной из традиций, что противоречит самому смыслу реконструкции.

Задача метода не в вынесении оценки, а в реконструкции внутренней логики каждой системы, их сравнении, выявлении общностей и разночтений и, наконец, в снятии противоречий через синтез. Именно сравнение аналогичных ценностей в разных культурах и средах позволяет определить, в каком направлении меняется значение той или иной ценности, и на этой основе строить новое, не копируя целиком ни одну из традиций. Сравнение в логике метода – это не оценочное сопоставление, а аналитическая операция, позволяющая увидеть, как одна и та же ценность может получать различные значения в различных культурных контекстах, и каким образом эти значения соотносятся друг с другом.

При этом синтез не является «лучшим» по отношению к каждой из традиций в отдельности. Он является другим – новой целостностью, которая возникает на пересечении реконструированных оснований и не отменяет исходные традиции, а открывает возможность их продуктивного диалога. Синтез не претендует на то, чтобы заменить собой традиции; он претендует лишь на то, чтобы предложить новую конфигурацию смыслов, которая была бы продуктивна для решения конкретных педагогических задач в конкретном культурном контексте. Оценка синтеза не сводится к вопросу «что лучше»; она предполагает анализ того, что именно синтез позволяет увидеть и сделать, чего не позволяла ни одна из традиций в отдельности.

Именно такая реконструкция, нейтральная в отношении содержания, но строгая в отношении формы, позволяет впоследствии избегать эклектики и скрытых противоречий в педагогическом проектировании, потому как требует

работы с целостными, верифицированными системами, а не с изолированными идеями.

Именно в этом контексте обнаруживается методологическая значимость концепции логики культуры В. С. Библера [28] и педагогической философии С. И. Гессена [71]. Оба автора, действуя в разных исторических контекстах, сходятся в принципиальном тезисе: педагогика не может быть выведена из частных наук, технологий или социальных заказов, не будучи предварительно укоренённой в целостном понимании человека, культуры и смысла. Если у С. И. Гессена педагогика прямо определяется как прикладная философия, то у В. С. Библера она имплицитно вытекает из идеи образования как введения в диалог культур и форм разумения. Тем самым оба корпуса текстов задают ориентир для методологии реконструкции: не синтез техник, а восстановление онто-аксиологического горизонта, в рамках которого сами педагогические антиномии меняют свой статус – из тупиковых противоречий превращаясь в точки продуктивного смыслового напряжения. В этом смысле три описанные стратегии являются частью проблемы, а не её решения, потому как воспроизводят логику фрагментации, инструментализации и симуляции, доводя её до абсурда.

Нарастающее осознание тупиковости подобных подходов формирует в профессиональном сообществе и на уровне образовательной политики запрос на принципиально иной методологический инструмент. Этот запрос можно определить как потребность не в очередной «методичке», а в методе «возвращения к основаниям» – методологии, способной выполнить двоякую функцию.

Методологическое значение экзистенциальной аналитики М. Хайдеггера состоит в том, что она позволяет мыслить воспитание вне логики нормативной аксиологии – как работу с условиями возможности понимания, историчности и смыслообразования. Такой подход показывает, что подлинная передача смысла невозможна через предписание ценностей и требует реконструкции самого горизонта, в котором человек понимает себя и своё бытие-в-мире [207]. В этом контексте принципиально важно подчеркнуть, что реконструкция не может быть

понята как метод в инструментальном смысле слова. Хайдеггеровский вопрос о мышлении не допускает завершённого алгоритма или процедуры: мышление не производится, а происходит как путь [209]. Следовательно, методология реконструкции должна мыслиться не как совокупность приёмов, а как форма удерживания открытости смыслового горизонта, в котором возможна встреча с тем, что зовёт мыслить. Такое понимание метода оправдывает его принципиальную незавершимость и защищает от превращения реконструкции в очередную компенсаторную технологию.

В этом отношении показателен и антропологический горизонт философии М. К. Мамардашвили [139]. В его концепции мышление не является ни функцией нормативного сознания, ни выражением заданной человеческой сущности, а возникает как результат редкого и нестабильного усилия удержания формы. Человек здесь мыслится не как носитель реконструируемой целостности, а как существо, всякий раз рискующее утратить доступ к смыслу. Подобная антропология предельно точно фиксирует условия кризиса, однако по самой своей логике не может быть положена в основание педагогического проекта, ориентированного на трансляцию и воспроизводство ценностей. Тем самым Мамардашвили радикализирует саму постановку проблемы, но оставляет открытым вопрос о возможности её методологического разрешения.

В этом отношении показателен предел герменевтическая концепция П. Рикёра. Хотя разработанный им миметический круг (mimesis I–II–III) позволяет строго описать путь перехода от практического опыта к его смысловой конфигурации и последующей рефигурации в сознании субъекта, сам этот путь остаётся философским по своему статусу. Он проясняет условия возможности понимания, но не предлагает принципов проектного воплощения реконструированных смыслов в институциональных и педагогических формах [175]. Тем самым философия П. Рикёра фиксирует методологическую необходимость реконструкции, но одновременно обнаруживает границу герменевтики, требующую её усиления за счёт конструктивно-проектного измерения.

В рамках настоящего исследования данная граница интерпретируется как указание на необходимость более радикального методологического шага – реконструкции не только смыслов и интерпретаций, но и самого онто-аксиологического основания, из которого эти смыслы проистекают. Ценности в этом контексте понимаются как исторически многообразные формы выражения единого источника блага, а различия между культурами и традициями – как различия интерпретаций и символических языков, а не как свидетельство аксиологической несоизмеримости. Следовательно, педагогика призвана не к созданию новых ценностных систем, а к содействию их распознаванию, правильному истолкованию и ответственному воплощению в деятельности человека, независимо от сферы его социальной или профессиональной реализации.

Сопоставление философии Н. А. Бердяева [27] и педагогической теории Дж. Дьюи [82] позволяет с предельной ясностью зафиксировать методологическую границу одноконтурных подходов. В первом случае *онто-аксиологическое ядро* ценности раскрыто с максимальной философской глубиной, однако отсутствуют медиирующие формы антропологической и педагогической трансляции, что делает ценность экзистенциально значимой, но институционально непередаваемой. Во втором случае, напротив, педагогическая технология и антропологическая модель субъекта разработаны с высокой степенью операциональности, однако лишены онтологического телоса, вследствие чего ценность утрачивает статус внутреннего основания и функционирует как ситуативный ориентир опыта. Тем самым обе концепции, будучи методологически последовательными, выявляют симметричные пределы: аксиология без антропологической реконструкции и антропология без онто-аксиологического основания оказываются одинаково неспособными обеспечить целостную педагогическую трансляцию. Именно этот структурный разрыв и формирует необходимость метода двойной усиленной реконструкции, ориентированного на синхронное выявление *аксиологического ядра* и

имплицируемой им модели человека как условия непротиворечивого педагогического проектирования.

Показательно, что даже в поздней философии М. Фуко, где предпринимается попытка выхода за пределы дисциплинарной модели через анализ техник заботы о себе, данный выход остаётся принципиально неуниверсализируемым. «Герменевтика субъекта» М. Фуко [204] фиксирует возможность субъективации вне прямого нормирования, но не предлагает реконструкции общего онто-аксиологического основания, способного быть транслируемым в педагогической практике. Тем самым философия М. Фуко достигает своего предела: она радикально вскрывает механизм редукции воспитания к власти, но принципиально отказывается от задачи реконструкции summum bonum и соответствующей ему антропологической модели. Именно этот предел и формирует методологический запрос на аксиолого-антропологическую реконструкцию, выходящую за рамки генеалогической критики и ориентированную на проектный синтез. Этот насущный запрос со всей отчётливостью звучит в современной исследовательской среде, где констатируется отсутствие методологии для сущностного, динамического анализа оснований педагогической деятельности и связанная с этим опасность их симулятивного внедрения [74, с. 63, 65]. Одновременно намечаются и контуры возможного ответа, например, в виде попыток продуктивной реконструкции философского наследия для нужд современной педагогики. Вместе с тем, такие глубокие антропологические подходы, при всей их объяснительной силе, фиксируют собственные методологические границы. Описывая многомерность человеческого развития и его несводимость к функциональным моделям, они, однако, не вырабатывают ценностного принципа, способного интегрировать процессы становления, формирования и преобразования в целостную педагогическую логику [187]. Как следствие, субъектность описывается преимущественно в категориях психологической способности, а не как аксиологически укоренённый способ человеческого бытия, требующий

специальной реконструкции. Этот разрыв между антропологическим описанием и педагогическим проектированием делает неизбежным следующий шаг.

Так, обращение к идее «родового разума» И. Канта и связи просвещения с решением актуальных проблем эпохи позволило вывести ряд принципов педагогической деятельности для «открытого образования», основанного на коллективном мыследействии [5]. Подобные примеры доказывают востребованность и потенциальную плодотворность реконструктивного подхода. Однако они зачастую остаются единичными и опираются на интуитивную интерпретацию, остро нуждаясь в универсальной и строгой методологии, гарантирующей полноту, непротиворечивость и контролируемость перехода от философской системы к педагогическому проекту.

Именно этот вызов и призван принять метод двухуровневой усиленной реконструкции (Two AR). Важно подчеркнуть, что, согласно антропологической логике Н. О. Лосского, противоречивость и деформации воспитательных практик не могут быть устранены через ужесточение внешнего контроля. Напротив, попытка «исправить» человека исключительно дисциплинарными средствами лишь углубляет разрыв между ценностью и её живым осуществлением, порождая феномены, описанные выше [133]. Сохранение внутренней целостности воспитания возможно только при признании свободы как его онтологического условия, даже если это предполагает неизбежные риски и отклонения.

Таким образом, реконструкция онто-аксиологического единства, к которой ведёт настоящий анализ, предстаёт не как идеализация прошлого, а как методологическое восстановление тех условий, в которых воспитание вновь становится пространством ответственного ценностного выбора и личностного становления, а не механизмом симуляции и нормативного воспроизводства. Таким образом, назревший запрос можно визуализировать как необходимость перехода от хаотичных реакций к строго структурированному герменевтико-проектному циклу (см.: рис. 7).

Рисунок 7

Эволюция ответа на кризис: от ситуативных реакций к методологии реконструкции



Источник: составлено автором.

Сформулированный запрос, таким образом, есть запрос не на любую методологию, а на научно корректную методологию проектного типа. Как обосновывал В. В. Краевский [121], ядро педагогического исследования составляет логически связный переход от анализа реальности (диагноз кризиса) через построение теоретической и нормативной модели (реконструкция оснований) к проекту преобразования практики. Метод ААР, с его принципом двунаправленной верификации (Two AR) и полным герменевтико-проектным циклом, проектируется как прямое воплощение этой логики. Его цель – обеспечить не просто понимание традиций, а методологически контролируемый и верифицируемый переход от этого понимания к созданию новых, культурно укоренённых и внутренне непротиворечивых педагогических систем, преодолевающих вакуум, заполненный ныне симулякрами и эклектикой.

В философской герменевтике Х.-Г. Гадамера [65] подобное «возвращение к основаниям» понимается не как отказ от исторического опыта, а как его

прояснение через рефлексию собственных предпосылок понимания. Метод в этом случае перестаёт быть внешним инструментом и превращается в форму работы с самим горизонтом смыслов, в котором формулируются педагогические цели. Применительно к воспитанию это означает необходимость реконструкции тех онто-аксиологических предпосылок, которые неявно направляют педагогическое действие, но остаются невысказанными и потому методологически неуправляемыми. Такой метод не может быть сводим к совокупности процедур или алгоритмов. Его предметом становится сама структура понимания, в рамках которой формулируются цели, ценности и педагогические задачи. Речь идёт о методологии, способной выявлять и проблематизировать исходные основания педагогического мышления, а не только оптимизировать практики, уже встроенные в проблематичный ценностный контекст. Следовательно, искомый метод должен представлять собой не просто аналитическую процедуру, а полный герменевтико-проектный цикл[6].

Разработка такого цикла происходит в условиях предельного методологического вызова, сформулированного в современной философии образования. Г. Биеста, последовательно критикуя «learnification» и антропоцентричные модели, выдвигает тезис о том, что единственным подлинным критерием воспитания может быть не *summum bonum* и не антропологический идеал, а «целостность мира» (integrity of the world) как независимой реальности, которая сопротивляется нашим желаниям. Образование, следовательно, должно быть «центрированным на мире» (world-centred), а его цель – создание экзистенциальных возможностей для диалогической встречи с этим миром, а не реализация человеческого потенциала

[6] Герменевтико-проектный цикл – полная архитектура метода AAP, разворачивающая принцип Two AR в последовательность четырёх этапов: 1) Онто-аксиологический анализ (реализация AR-1); 2) Антропологическая экспликация (реализация AR-2); 3) Педагогическая трансляция (перевод категорий в принципы через «матрицу соответствий»); 4) Проектный синтез (конструирование конкретной образовательной модели). Цикл обеспечивает содержательную преемственность на пути от философского текста к педагогической практике, превращая реконструкцию в основу для проектирования.

или трансляция ценностей [226]. Этот радикальный вызов обнажает центральную проблему: если отказаться от транслируемых смысловых систем как от субъективных проекций, то что может удержать педагогику от произвола или молчаливого созерцания? Ответом на этот вызов и должна стать методология аксиолого-антропологической реконструкции, которая, не возвращаясь к догматизму, предлагает работать не с произвольными «ценностями», а с исторически данными целостными онто-аксиологическими единствами, где отношение к миру уже всегда опосредовано конкретным, реконструируемым смысловым горизонтом.

Понятие субъективации, введённое Г. Биеста, получает в педагогических исследованиях операциональную конкретизацию. С. А. Писарева определяет смысл школьного образования как помощь ребёнку в самоопределении, «нахождении себя»; именно поэтому сегодня наблюдается всплеск интереса к профессиональному самоопределению [160, с. 47–55]. И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева и Е. В. Тинкован показывают, что трансформация подготовки педагога ориентирована на персонификацию и нелинейность образования; вместе с тем экспертный опрос выявляет разрыв между целями деятельности преподавателей и целями развития системы общего и педагогического образования [23, с. 9–20]. С. А. Расчетина показывает, что ситуация риска является не отклонением, а условием субъективации: именно в ситуации риска человек обретает опыт ответственного выбора [171, с. 71–82]. А. В. Кирьякова, В. М. Иванова и М. С. Кайнышев обосновывают аксиологическую модель интеграции искусственного интеллекта в образовательную поддержку, в которой ИИ рассматривается не как инструмент оптимизации, а как рефлексивный медиатор развития субъектности обучающегося [114, с. 19]. Тем самым ААР работает не с «произвольными ценностями», а с теми смысловыми структурами, которые делают возможной субъективацию как событие встречи с миром.

Его архитектура включает четыре взаимосвязанных этапа:

1) онто-аксиологический анализ, выявляющий ядро системы;

2) *антропологическая экспликация*, реконструирующая модель человека;

3) *педагогическая трансляция*, переводящая категории в принципы с помощью матрицы соответствий;

4) *проектный синтез*, воплощающий принципы в конкретную образовательную модель или технологию.

При этом, в духе хайдеггеровской критики инструментального мышления, данный метод следует понимать не как алгоритм, гарантирующий результат, а как дисциплинирующую герменевтическую рамку. Его этапы и принцип Two AR организуют не производство смыслов, а работу по «вслушиванию» и реконструкции того смыслового горизонта, который уже заложен в исторической традиции. «Технологичность» метода заключается, таким образом, не в алгоритмизации, а в обеспечении воспроизводимости, транспарентности и содержательной связности пути от философского текста к педагогической деятельности, что позволяет превратить историческое наследие в лабораторию для ответственного проектирования будущего.

Методологическое обоснование данного подхода опирается на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского. Рассматривая воспитание как процесс опосредованного развития личности, учёный подчёркивает, что педагогическое воздействие осуществляется не через прямое внедрение норм и ценностей, а через организацию социальной ситуации развития и системы культурных средств деятельности [62]. В этом контексте реконструкция выступает как метод выявления и пересборки тех аксиологических и антропологических оснований, которые определяют логику педагогического действия. Тем самым реконструктивный подход оказывается не вспомогательной процедурой анализа, а принципиальным методологическим условием перевода философских оснований в пространство воспитательной деятельности.

Историко-философский анализ показывает, что подобный запрос не является принципиально новым. В различные эпохи он возникал в ситуациях утраты очевидности культурных и антропологических ориентиров, требуя не реформы форм, а пересмотра оснований. В этом смысле задача современной

педагогики состоит не в изобретении беспрецедентного подхода, а в методологически выверенной реконструкции тех целостных моделей человека и культуры, которые уже доказали свою продуктивность, но требуют перевода на язык иной исторической ситуации. Именно такая логика реконструкции и трансляции позволяет преодолеть разрыв между философским знанием и педагогическим действием.

С одной стороны, она должна обеспечить реконструкцию – критическое восстановление, герменевтическое «распаковывание» целостных ценностно-антропологических систем, сокрытых в пластах культурной, философской, религиозной традиции. С другой стороны, она обязана осуществить трансляцию и синтез – перевод выявленных смысловых ядер и моделей человека на язык современных педагогических целей, принципов и конкретных технологий, пригодных для проектирования в актуальных социальных условиях.

Таким образом, искомый метод должен быть по своей природе трансдисциплинарным и конструктивно-проектирующим. Тем самым анализ ограниченности ситуативных решений подтверждает вывод А. Н. Леонтьева о том, что кризис сознания и личности является прежде всего кризисом деятельности [128]. Педагогические стратегии, не восстанавливающие целостность деятельности воспитания, неизбежно воспроизводят антиномии, симуляцию и эклектику. Следовательно, методологический выход может быть найден только на уровне реконструкции той деятельности, в рамках которой ценность становится мотивом, а личность – её субъектом. Его трансдисциплинарность должна быть направлена, в частности, на преодоление описанного Г. Биеста раскола между доменами образования [227].

Разрабатываемая методология не может ограничиться реконструкцией оснований только для «квалификации» (технологии) или «социализации» (нормы). Его центральной задачей становится восстановление целостной логики, в которой формирование субъекта (subjectification) не противопоставляется передаче знаний и норм, а является их смысловым и телеологическим завершением. Следовательно, метод должен работать не просто с «ценностями»,

а с такими онто-аксиологическими системами, которые имплицируют конкретные антропологические модели и практики, ориентированные на «субъективацию». Критика «learnification» и защита «слабой», рискованной педагогики, таким образом, формируют не только негативный, но и позитивный запрос к методологии реконструкции: она должна давать доступ к историческим моделям, в которых «быть наученным» (being taught by) понималось как событие, изменяющее субъекта, а не как услуга по предоставлению информации.

Операциональным ядром этого метода является принцип Twofold Augmented Reconstruction (Two AR), или Двойной Усиленной Реконструкции[7]. В связи с разработкой ААР представляется целесообразным ввести два термина, которые уточняют его операциональный аппарат. Первый – «рефлексивный медиатор» – обозначает средство (в том числе техническое), которое не замещает субъектность обучающегося, а выявляет, визуализирует и проблематизирует его ценностно-смысловую позицию, делая её доступной для рефлексии. Второй – «цифровой след» – обозначает совокупность артефактов взаимодействия (паттерны запросов, история ошибок, трансформации формулировок), которые могут стать основой для педагогически организованной рефлексии. Оба термина соотносятся с AR-1 и AR-2: рефлексивный медиатор работает на уровне AR-2 (антропологическая модель), а цифровой след – на уровне перехода от AR-1 к AR-2, поскольку в нём материализуются ценностные предпосылки выбора. Тем самым терминология ААР получает не только философское, но и проектно-педагогическое обоснование.

В целях терминологической ясности и с учётом критики в адрес некритического заимствования англоязычных терминов представляется

[7] *Twofold Augmented Reconstruction* (Two AR, Двойная Усиленная Реконструкция) – операциональное ядро разрабатываемой методологии. Принцип требует синхронной и взаимоверифицируемой реконструкции двух контуров: AR-1 (*аксиологическое ядро* – summum bonum и производная иерархия ценностей) и AR-2 (*антропологическая модель* – образ человека, его природа, телос и пути совершенствования). Постоянная сверка AR-1 и AR-2 служит главной гарантией целостности реконструкции, предотвращая эклектику и произвольную интерпретацию, когда ценности отрываются от их носителя – конкретного образа человека.

целесообразным использовать русскоязычные эквиваленты там, где это возможно без потери точности. Так, «Two AR» может быть переведено как «двухуровневая усиленная реконструкция» (или «двойная усиленная реконструкция»). Поскольку аббревиатура «Two AR» уже вошла в научный оборот в работах автора, в дальнейшем она используется с параллельным русским эквивалентом при первом употреблении в каждом разделе. Аналогично, «антропологический поворот» (калька с английского «anthropological turn») является устоявшимся термином в отечественной педагогической науке, что подтверждается работами А. П. Булкина [49, с. 35–36] и А. Г. Асмолова с соавторами [18, с. 591–592]; поэтому его использование не является некритическим заимствованием, а опирается на уже сложившуюся традицию.– Его суть – в обязательной синхронности и взаимной верификации двух контуров анализа, что служит главной гарантией от эклектики и произвольной интерпретации:

1. AR-1 (Аксиологическая реконструкция): Выявление *summum bonum* и производной иерархии смысловых ориентиров системы.

2. AR-2 (Антропологическая реконструкция): Экспликация модели человека, его природы, телоса и путей совершенствования.

Постоянная сверка этих контуров обеспечивает, что реконструированное *аксиологическое ядро* не является умозрительной абстракцией, а имеет конкретного носителя – определённый образ человека, и наоборот. Этот аналитический дуэт развёртывается в полный четырёхэтапный герменевтико-проектный цикл, образующий путь от текста традиции к современной практике:

- Этап 1. Онто-аксиологический анализ (реализация AR-1).
- Этап 2. *Антропологическая экспликация* (реализация AR-2).
- Этап 3. *Педагогическая трансляция*: Перевод категорий в педагогические принципы и цели через матрицу соответствий (например, *synergia* → принцип соработничества, *ascesis* → практика самовоспитания)[8].

[8] *Матрица соответствий* – аналитический инструмент на этапе педагогической трансляции, обеспечивающий систематический перевод ключевых категорий реконструированной онто-

- Этап 4. *Проектный синтез*: Конструирование конкретной образовательной модели, программы или технологии, в которой выявленные принципы обретают жизнеспособную форму, пригодную для апробации.

Таким образом, Two AR – это стандарт достоверности на аналитической фазе, а четыре этапа – полный логический каркас метода, обеспечивающий содержательную преемственность на каждом шаге. Его «технологичность» – это не алгоритмизация, а воспроизводимость данной связной логики, превращающей историко-философское наследие в лабораторию для ответственного педагогического проектирования. Общая логика преодоления методологического кризиса, раскрытая в данной главе, может быть представлена в виде следующей структурной схемы (см.: рис. 8).

Именно этот метод и должен преодолеть разрыв между историко-философским знанием и педагогическим действием, между анализом текста и созданием жизнеспособной образовательной практики. Его задача – превратить историю идей из объекта музейного изучения в живой ресурс для инновационного проектирования, а педагогические антиномии – из источника фрустрации в точку роста для новой, более сложной и устойчивой воспитательной системы.

Операционализация ААР на уровне проектирования образовательных сред получает конкретную разработку в исследовании А. В. Кирьяковой, В. М. Ивановой и М. С. Кайнышева. Четыре принципа ценностно ориентированного дизайна – рефлексивной организации (ответ ИИ как повод для анализа, а не готовое решение), ценностной проблематизации (обсуждение оснований, контекста и последствий), сохранения ответственности субъекта (архитектура Human-in-the-Loop с конечным контролем за обучающимся) и прозрачности ограничений технологии (индикаторы уверенности, ссылки на источники) – представляют собой не абстрактные требования, а конкретные инженерно-

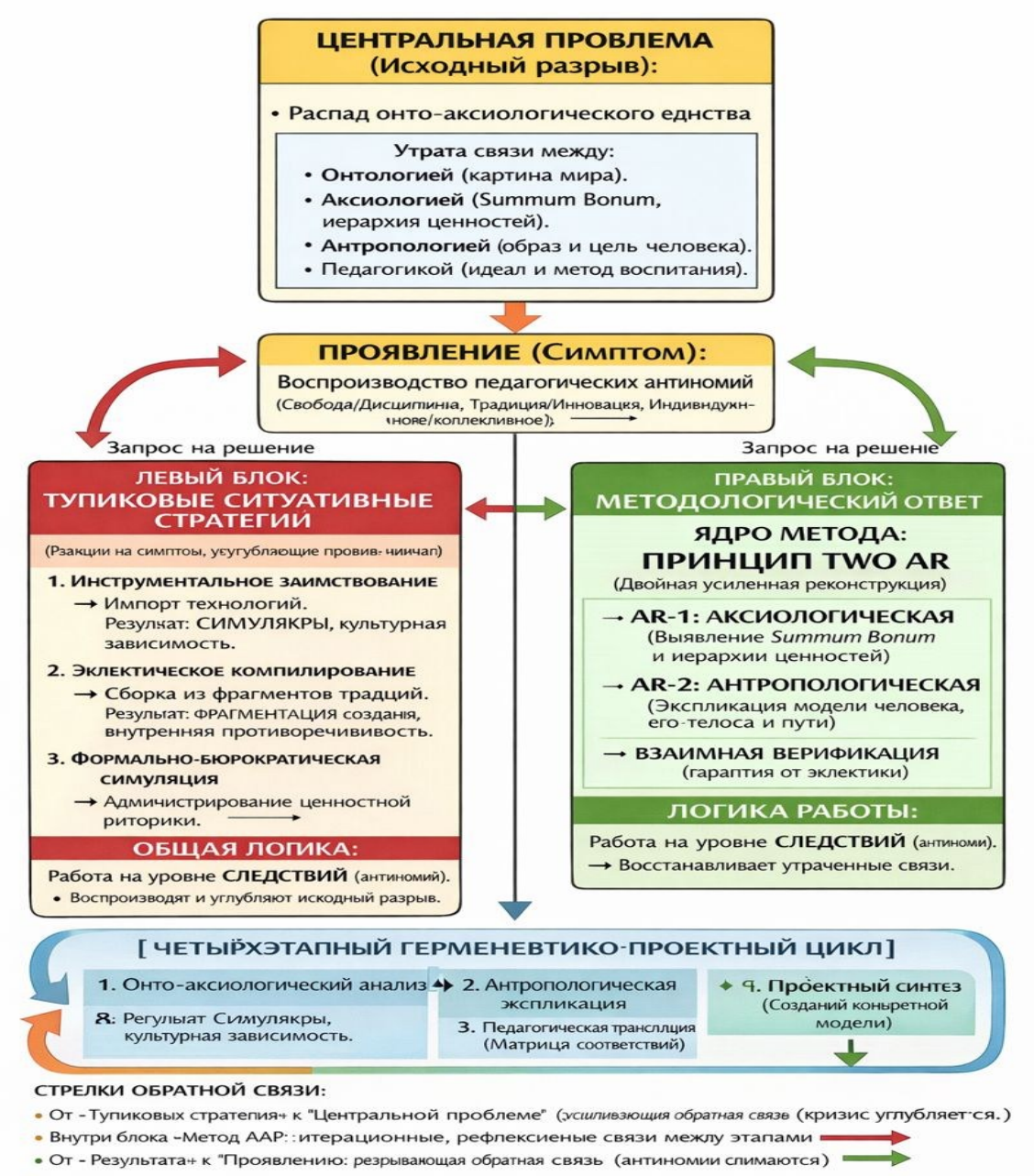
аксиологической системы (напр., «синергия», «аскеза», «созерцание») в конкретные педагогические принципы, цели и формы деятельности. Матрица фиксирует логические и содержательные связи между философским понятием и его практико-ориентированными импликациями, предотвращая произвольность при переходе от теории к проектированию.

педагогические решения [114, с. 19]. Архитектура HITL, в которой педагог выступает смысловым куратором, материализует аксиологические принципы: она обеспечивает баланс между алгоритмической автономией и человеческим суждением, не позволяя технологии замкнуться в самодостаточную среду. Тем самым ААР получает не только философское, но и проектно-технологическое измерение: реконструкция онто-аксиологических оснований может быть воплощена в конкретных интерфейсных и архитектурных решениях, доступных для апробации и тиражирования.

Практическая значимость реконструктивного подхода подтверждается опытом реализации конкретных образовательных проектов. Как показывают А. Г. Асмолов, П. Д. Рабинович и К. Е. Заведенский, программа «Антропологический поворот» реализуется через четыре практико-организационные модели: историко-эволюционную методологию проектирования университетов будущего (проект «Ректорий»); социокультурное развитие территорий и технологическое предпринимательство в детско-взрослых сообществах (проект «ПоДеЗнай»); поиск, развитие и тиражирование гуманитарных практик (проект «Акселератор образовательных практик»); семью как институт развития субъектности и идентичности Человека (проект «Родительский университет»). Эти модели демонстрируют, что реконструкция онто-аксиологических оснований не остаётся чисто теоретической процедурой, но может быть воплощена в конкретных образовательных практиках, ориентированных на поддержку сложности, разнообразия и субъектности Человека. Особенно показателен в этом отношении проект «ПоДеЗнай», в котором проектная деятельность школьников выстраивается как практика построения картины мира, становления личности и развития образовательной субъектности, а ключевым принципом является последовательность «замысел – проект – продуктовый и образовательно-воспитательный результаты – рефлексия – внедрение» [114, с. 600–601]. Тем самым антропологический поворот получает не только философское, но и операционально-педагогическое измерение.

Рисунок 8

Система ответов на методологический кризис воспитания: тупиковые стратегии и реконструктивный выход



Источник: составлено автором.

Примечание: противопоставляет три доминирующие ситуативные стратегии (слева), которые являются следствиями и одновременно воспроизводителями корневого разрыва онто-аксиологического единства (в центре), – и методологический ответ в виде метода аксиолого-антропологической реконструкции (справа). Методология ААР, основанная на принципе двунаправленной верификации (Two AR), формируется как прямой ответ на системный запрос, порождённый кризисом, и открывает путь к содержательному проектному синтезу.

Понимание образования Х. Г. Гадамером как события понимания принципиально меняет статус педагогического процесса. Образование перестаёт мыслиться как линейная трансляция смыслов и ценностей и раскрывается как исторически открытый процесс, в котором смысл не передаётся, а со-образуется в диалоге между традицией и современностью. Именно в этом событийном измерении становится возможным преодоление антиномий не путём их формального снятия, а через включение противоположных сторон в более широкий и внутренне связанный смысловой горизонт. Настоятельная необходимость в таком методологическом синтезе, адекватном вызовам эпохи кризиса больших нарративов и поиска идентичности, и задаёт вектор для разработки методологии аксиолого-антропологической реконструкции, представленной в данном исследовании.

Следовательно, назревший запрос – это запрос не на очередную «методичку» или идеологическую программу, а на строгий методологический инструмент, способный осуществить двоякую операцию: герменевтическую реконструкцию утраченных смысловых целостностей и проектный синтез на их основе новых педагогических моделей.

Обращение к проблеме практической значимости педагогического знания позволяет уточнить, в чём именно состоит дефицит существующих подходов. Как отмечают И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева и А. П. Тряпицына, педагогическая наука призвана не только на теоретическом уровне объяснять новые подходы овладения молодым поколением накопленным социокультурным опытом, но и обосновывать в своих результатах отвечающие вызовам времени условия, способы, методы и средства в решении этих сложных и ответственных задач [126, с. 3–13]. Однако, как показывают исследователи, практическая значимость результатов диссертационных исследований нередко формулируется формально, а сами результаты остаются невостребованными образовательной практикой; это свидетельствует о разрыве инновационной цепочки в научном обеспечении развития образования. Преодоление этого разрыва требует не очередной «рекомендации к внедрению», а методологии, которая с самого начала

ориентирована на реальные запросы практики и предполагает проверку своих результатов через их действенность в педагогической деятельности. Именно такой подход и реализуется в разрабатываемом методе AAP, где критерий применимости становится не внешним дополнением, а внутренним условием корректности реконструкции. При этом речь идёт не о рецептурном подходе, а об ориентирах для практики, которые педагог способен творчески осмыслить и адаптировать к конкретным условиям. Как подчёркивают авторы, результаты исследований, отражающих нормы педагогической деятельности, полезны как ориентиры для практики, но недопустим рецептурный подход к педагогике.

Педагогическая антропология даёт для такого инструмента не только язык, но и исторически проверенные принципы. Т. А. Петрунина показывает, что в русской педагогической традиции XIX – начала XX в. существовало несколько моделей удержания целостности человека: у К. Д. Ушинского – через синтез естественно-научного и христианско-антропологического знания; у П. Д. Юркевича – через «философию сердца»; у П. Ф. Каптерева – через идею саморазвивающегося организма и педагогического процесса; у В. В. Зеньковского – через православное учение об образе Божием и «кресте» личности [158, с. 35–36, 90–104, 137–151, 195–204]. Эти модели не являются взаимозаменяемыми, но именно поэтому они и представляют интерес для реконструкции: каждая из них фиксирует определённый способ соотнесения онтологии, аксиологии и антропологии. Метод AAP, с его принципом Two AR, позволяет не эклектически соединять эти модели, а реконструировать их внутренние логики и на этой основе проектировать новые педагогические решения. В этом смысле педагогическая антропология является не «предшественницей» AAP, а его необходимым историко-теоретическим основанием: она показывает, что целостность человека не может быть «декретирована», но может быть реконструирована как открытый смысловой горизонт.

Переход от констатации тупиковых стратегий к запросу на реконструктивную методологию становится более обоснованным, если

рассматривать педагогические антиномии как следствие столкновения статических нормативных категорий, утративших общий антропологический контекст. В этом отношении продуктивной оказывается логика, предложенная С. С. Хоружим в рамках синергийной антропологии, где человек мыслится не как носитель заданной сущности или нормы, а как динамическое существо, формирующееся в практике и на границе различных режимов бытия [211]. Подобный антропологический сдвиг позволяет увидеть, что такие антиномии, как «свобода – дисциплина» или «индивидуальность – норма», не снимаются выбором одной из сторон, но требуют реконструкции того горизонта практик и отношений, в котором сами эти различия приобретают смысл как взаимодополняющие моменты становления.

Существенно, что такой инструмент не может работать по логике устранения диагностированных антиномий. Как показывает опыт антиномически ориентированной педагогики А. А. Остапенко, попытка «снять» фундаментальные противоречия воспитания ведёт либо к догматическому абсолютизированию одного полюса (дисциплины в ущерб свободы), либо к их эклектическому и внутренне противоречивому совмещению [154]. Запрос, следовательно, носит более глубокий характер: необходима методология, способная реконструировать те целостные смысловые горизонты, внутри которых каждая сторона антиномии (свобода *и* дисциплина, индивидуализация *и* социализация) обретала свой специфический, функционально необходимый и взаимодополняющий смысл. В этом отношении будущий метод призван обеспечить не разрешение, а осмысленное удержание антиномий в их продуктивном напряжении, переводя их из статуса тупиковых дилемм в статус структурных элементов обновлённого педагогического мышления.

Такой инструмент должен преодолеть разрыв между историко-философским знанием и педагогическим действием, предложив чёткий операциональный протокол перехода от текста традиции к практике. Именно поэтому центральным предметом дальнейшего изложения становится не общая «методология», а конкретный метод аксиолого-антропологической

реконструкции (ААР), архитектура которого (принцип Two AR и четырёхэтапный цикл) призвана дать ответ на выявленные системные дефициты. Таким образом, анализ первой главы выявляет чёткую логическую цепь: от симптомов (антиномии) через диагноз (распад онто-аксиологического единства) и критику неадекватных ответов к формулировке методологического запроса. Резюме этого пути представлено в итоговой таблице (см.: табл. 6).

Таблица 6

Логика аргументации Главы 1: от кризиса к запросу на метод ААР

Шаг анализа	Суть (Что показано?)	Ключевой вывод	Подтверждающие инструменты (в главе)
1. Диагностика симптома (§1.1)	Устойчивые педагогические антиномии (свобода/дисциплина и др.) – не случайны, а являются симптомом глубинного кризиса.	Кризис лежит не в области методик, а в утрате целостного ценностно-антропологического основания.	Таблица 1 (Антиномии), Схема 1-2 (Генезис).
2. Историко-философский диагноз (§1.2)	Кризис есть результат многовекового распада онто-аксиологического единства (космо-> тео-> антропо-центризм).	Современность – эпоха «кризиса оснований», где педагогика рискует стать «техникой без цели».	Таблица 3 (Эволюция), Схема 3 (Динамика центров), Таблица 4 (Диагноз XX в.).
3. Критика ситуативных ответов (§1.3)	Существующие реакции (заимствование, эклектика, симуляция) работают со следствиями, воспроизводя и усугубляя кризис.	Неадекватны, так как не обращаются к причине – утраченному единству.	Таблица 5 (Тупиковые стратегии), Схема 4 (Эволюция ответа).
4. Формулировка запроса (§1.3)	Возникает потребность в методологии реконструктивного типа, способной восстановить связь между философским основанием и педагогическим проектом.	Нужен метод, обеспечивающий: 1) герменевтическую реконструкцию оснований; 2) проектный синтез новых моделей.	Рисунок 6 (Система ответов).
5. Предложение решения (Мост ко Главе 2)	Таким методом призвана стать аксиолого-антропологическая реконструкция (ААР) с	ААР проектируется как прямой, методологически контролируемый ответ	Описание принципа Two AR и этапов (текст).

	ядром Two AR и 4-этапным циклом.	на системный запрос, выявленный в Главе 1.	

Источник: составлено автором.

Следовательно, задача следующей главы – детально представить архитектуру, инструментарий и операциональную процедуру этого метода. Полемизируя с «инквизиторской» логикой, стремящейся устранить риск зла через отказ от свободы, Н. О. Лосский подчёркивает, что подобный путь означает фактический отказ и от абсолютного добра как свободного и творческого осуществления ценностей [132]. Добро, навязываемое извне, теряет свой онтологический статус и превращается в инструмент нормативного воспроизводства. В этом контексте методологический запрос настоящего исследования на реконструкцию онто-аксиологического единства предстаёт как принципиальная альтернатива подобной логике. Он ориентирован на восстановление не авторитарной нормы, а того смыслового горизонта, в котором свобода и норма, личное усилие и объективное благо перестают быть антагонистами и обретают внутреннюю связь в процессе становления личности.

Выводы по главе 1

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие принципиальные выводы, обосновывающие необходимость разработки нового методологического инструментария для преодоления системного кризиса педагогического проектирования.

1. Кризис оснований. Современный кризис педагогической деятельности и её теоретического самоосмысления носит не операционально-методический, а фундаментально-мировоззренческий характер. Его ключевым симптомом выступает устойчивое воспроизводство неразрешимых педагогических антиномий (свобода/дисциплина, традиция/инновация, индивидуализация/социализация). Эти противоречия представляют собой системные узлы напряжения, возникающие в условиях распада общепризнанных онтологических и аксиологических оснований для образовательного действия. Попытки их ситуативного разрешения через прагматический компромисс или радикальный выбор одной из сторон не снимают проблему, а усугубляют её, порождая эклектику, догматизм или формальную симуляцию.

2. Генезис кризиса. Генезис данного кризиса укоренён в многовековом процессе историко-философского распада изначального синтеза знания о мире, ценностях и человеке. Ретроспективный анализ демонстрирует траекторию перехода от целостных, телеологически устроенных систем (античный космоцентризм, средневековый теоцентризм), в которых педагогика была закономерным прикладным выводом из онто-аксиологии и антропологии, к эпохе антропоцентрического Модерна и, наконец, к современному состоянию плюралистического постмодерна, характеризующегося фрагментацией и релятивизацией всех оснований. Педагогика, утратившая связь с ответами на вопросы о высшем благе и природе человека, оказалась редуцированной до уровня «техники без цели» – виртуозного владения инструментами при отсутствии ясного понимания конечного предназначения их применения.

3. Тупик ситуативных ответов. Преобладающие реактивные стратегии (инструментальное заимствование, эклектическая компиляция, формально-бюрократическая симуляция) демонстрируют свою принципиальную несостоятельность, поскольку работают не с причиной, а со следствием. Эти подходы остаются в рамках парадигмы фрагментации, лишь маскируя глубинные проблемы и воспроизводя логику разрыва между ценностным смыслом и педагогической практикой. Их ограниченность свидетельствует о том, что кризис требует не новых методических решений в старом ключе, а кардинальной методологической переориентации.

4. Вектор решения. Выход из методологического тупика лежит не в движении вперёд по пути изобретения очередных ситуативных компромиссов, а в конструктивном «возвращении к основаниям». Сформировавшийся в профессиональном сообществе запрос направлен на создание трансдисциплинарного инструмента, способного осуществить двойную задачу:

- Реконструкции – критического восстановления и герменевтической экспликации целостных ценностно-антропологических моделей, сокрытых в философских, теологических и культурных традициях.
- Трансляции и синтеза – операционального перевода выявленных смысловых ядер на язык актуальных педагогических целей, принципов и технологий, пригодных для проектирования в современных условиях.

Таким образом, диагностированный кризис педагогической деятельности, имея глубокие историко-философские корни, требует адекватного по сложности методологического ответа. Необходимость состоит в разработке такого методологического инструментария, который позволил бы преодолеть разрыв между философской рефлексией и педагогическим проектированием, превратив историю идей из объекта академического изучения в живой ресурс для созидания новых, онтологически устойчивых и аксиологически целостных образовательных систем. Обоснованию и представлению именно такого инструмента – универсального метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) – посвящена следующая глава настоящего исследования.

Глава 2. Теоретико-методологические основания и структура аксиолого-антропологической реконструкции

Выводы первой главы демонстрируют, что глубинный кризис современного воспитания (в его широком, антропоформирующем смысле) коренится в утрате связных онтологических, аксиологических и антропологических оснований. Преодоление этого кризиса требует не частных методических решений, а кардинальной методологической переориентации, способной восстановить логическую связь между целостными представлениями о мире, человеке, благе и конкретным педагогическим проектированием. Таким образом, разработка методологии аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) представляет собой не создание частной методики, а развёртывание целостной методологической концепции, призванной обеспечить научно контролируемый переход от абстрактных мировоззренческих систем к проектированию педагогической деятельности. Эта концепция, в свою очередь, предлагает рабочий алгоритм для построения конкретных педагогических систем и теорий на основе реконструированных традиций, выполняя тем самым функцию мета-методологического конструктора.

Настоящая глава представляет методологический инструмент, разработанный в ответ на этот вызов, – метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР). Его цель – преодолеть фундаментальный разрыв между философской рефлексией и педагогическим действием, предложив строгую процедуру перевода любой целостной мировоззренческой системы (философской доктрины, религиозной традиции, идеологического проекта) в плоскость внутренне непротиворечивой и технологически оформленной образовательной модели. ААР позиционируется как прямой методологический ответ на ключевые антиномии кризиса, позволяющий выводить педагогические

решения не из ситуативных компромиссов, а из имманентной логики реконструируемой традиции.

Структура главы следует логике развёртывания метода от его концептуального ядра к операциональной практике.

Параграф 2.1 закладывает теоретико-методологический фундамент: фиксирует систему базовых дефиниций, обосновывает эпистемологический статус реконструкции через синтез идей феноменологии (Лиотар), культурно-исторической психологии (Выготский), диалогической философии (Бубер, Бахтин) и герменевтики (Рикёр, Гадамер), а также определяет объект, предмет и цель метода. Здесь же вводятся все ключевые операциональные термины, задающие язык дальнейшего изложения.

Параграф 2.2 представляет сердцевину метода – его пятишаговый алгоритм, от идентификации проблемного поля и выбора традиции до проектного синтеза конкретной педагогической модели. Особое внимание уделяется встроенным на каждом шаге контрольным вопросам и критериям верификации, что обеспечивает дисциплину интерпретации и защищает от произвола или эклектики.

Параграф 2.3 детализирует специализированный инструментарий метода – аксиологическую карту, антропологическую матрицу и таблицу педагогической трансляции, – превращающий аналитическую процедуру в технологию наглядного моделирования и системного перевода.

Параграф 2.4 устанавливает систему критериев для оценки корректности применения ААР (системность, герменевтическая достоверность, концептуальная валидность, применимость) и проводит демаркацию метода от смежных исследовательских подходов (историко-педагогического, культурологического, феноменологического), подчёркивая его уникальный трансляционно-проектный характер.

Наконец, параграф 2.5 завершает главу, позиционируя ААР в современном научно-педагогическом ландшафте России. Метод представлен не как конкурирующая методология, а как мета-методологический «конструктор»,

предлагающий универсальную логику для реконструкции и педагогической актуализации потенциала самых разных традиций – от томизма и православной аскетики до просвещенческого гуманизма и светских идеологий.

Таким образом, данная глава выполняет задачу развёрнутой презентации методологии, которая изначально заточена под решение системной проблемы, диагностированной в первой главе: ААР призван стать рабочим механизмом превращения историко-культурного наследия в целом (вне узкой конфессиональной или тематической привязки) из объекта академического изучения в ресурс для осмысленного проектирования онтологически устойчивых и аксиологически целостной педагогической деятельности.

§ 2.1. Концептуальный каркас: определения, объект, предмет и цель методологии

Разрешение методологического кризиса, диагностированного в первой Главе, требует перехода от констатации проблемы к построению рабочего инструментария. Таким инструментом, отвечающим запросу на «возвращение к основаниям», является разрабатываемая методология *аксиолого-антропологической реконструкции (ААР)*, понимаемая как системная процедура перевода целостных мировоззренческих систем в плоскость педагогического проектирования.

Философской основой процедуры реконструкции в методологии ААР выступает синтез герменевтических традиций. С одной стороны, это *педагогическая герменевтика*, понимаемая как теория и практика истолкования и интерпретации текстов культуры, направленная на глубокое понимание и циклическое движение мысли от целого к части и обратно [88]. С другой стороны, это *феноменологическая герменевтика*, которая рассматривает понимание как онтологический акт «слияния горизонтов» интерпретатора и традиции, а не как извлечение объективного смысла [65; 150]. Это задаёт принципиальную диалогическую и необъективистскую природу метода ААР[9]. *Аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* конституируются не как самодостаточные сущности, а как интерпретационные гипотезы, возникающие в процессе ответственной герменевтической встречи, где исследователь осознаёт границы собственного горизонта понимания. В этом отношении существенное методологическое прояснение даёт философия языка и смысла Г. Г. Шпета [219]. В работе «Внутренняя форма слова» он последовательно разводит уровень

[9] Данный синтез является осознанным методологическим ходом, преодолевающим классическую антиномию между герменевтикой как методом (Э. Бетти) и герменевтикой как онтологией (Х.-Г. Гадамер). Педагогическая герменевтика задаёт необходимый инструментарий и цикл понимания, в то время как феноменологическая герменевтика обосновывает диалогическую природу самого понимания как события, не допуская его редукции к технической процедуре.

значения как фиксированного семантического содержания и уровень смысла как динамической формы культурного и мыслительного опосредования. Смысл, по Г. Г. Шпету, не содержится в тексте как готовый объект и не сводится к субъективному переживанию интерпретатора; он существует как внутренняя форма, проявляющаяся лишь в акте понимания, исторически и культурно обусловленном. Тем самым реконструкция мыслится не как извлечение «значений» из текста, а как аналитическое воспроизведение способа смыслообразования, в рамках которого ценностные и антропологические основания становятся доступными пониманию.

Сходное понимание реконструкции как аналитического воспроизведения условий становления смысла получает развитие в отечественной антропологической традиции, представленной в работах В. И. Слободчикова [185]. Исходя из принципа антропологической целостности, он последовательно показывает, что ценностные и смысловые основания образования не даны в культуре в виде готовых структур, подлежащих извлечению, но формируются и удерживаются в пространстве человеческого становления. Смысл, в этой перспективе, существует не как объект познания и не как субъективное переживание, а как нормативно организующий горизонт, обнаруживаемый в процессе со-бытийного анализа.

Тем самым реконструкция мыслится не как объективирующая операция, а как ответственное аналитическое выявление условий, при которых человеческое в человеке становится возможным и педагогически значимым. Такое понимание концептуально согласуется с необъективистской установкой метода ААР, переводя аксиологическую и антропологическую реконструкцию в плоскость анализа становления, а не фиксации сущностей. Такая позиция философски легитимирует интерпретативный характер метода ААР и усиливает его необъективистскую установку, не допуская при этом релятивистского произвола.

Принципиально важно подчеркнуть, что используемое здесь понятие реконструкции, обоснованное герменевтически, находит своё методологическое оправдание и в структуре собственно педагогического знания. Как указывал В.

В. Краевский, педагогическое исследование по своей природе сочетает дескриптивную (теоретическую) и нормативно-проектную функции, закономерно соединяя анализ реальной педагогической действительности с конструированием представлений о должном [121]. В этом ключе реконструкция в методе ААР выступает не как претензия на «объективное извлечение» смысла, а как методологически контролируемый и ответственный переход от понимания культурных оснований к педагогическому проектированию, что полностью соответствует двойственному статусу педагогического знания. Этот переход принципиально диалогичен. Как убедительно показывает В. П. Зинченко, реконструируемый смысл и ценности культуры не локализуются ни в тексте как готовый объект, ни в субъективном намерении интерпретатора [93]. Они рождаются в «разности потенциалов», в напряжении между культурной традицией и вопрошающим сознанием исследователя.

Таким образом, реконструкция в ААР – это не извлечение, а событие встречи и ответа, где *аксиологическое ядро* актуализируется именно в акте ответственного понимания, а не предшествует ему. Важное антропологическое уточнение к понятию реконструкции содержится в работах В. И. Слободчикова, где процесс понимания трактуется не как извлечение заранее заданного смысла, а как вхождение в событийное пространство становления человека [187]. Смысл в данном случае не локализуется в тексте или системе как готовая структура, но возникает во встрече интерпретатора с живой реальностью развития. Данная позиция позволяет снять наивно-объективистское понимание реконструкции, однако одновременно выявляет границу психологической антропологии, не различающей диалогическое понимание и аксиологическую реконструкцию как методологически разные процедуры.

С одной стороны, существенное методологическое уточнение данного положения позволяет внести сопоставление с деятельностной традицией, разработанной А. Н. Леонтьевым [127]. В его концепции ценностные и смысловые образования не рассматриваются как автономные сущности, существующие вне практики, но и не сводятся к субъективным психологическим

переживаниям. А. Н. Леонтьев подчёркивал, что сознание и личность формируются в деятельности, однако сами основания деятельности – мотивы, цели и смыслы – не выводимы из её операциональной структуры и требуют анализа иного уровня. Это различение принципиально важно для метода ААР: где *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* не подменяют собой анализ деятельности и не конкурируют с ним, а фиксируют нормативно-смысловой горизонт, в пределах которого деятельность получает направление и ценностную определённость.

С другой стороны, методологическое подтверждение подобного понимания реконструкции даёт анализ С. С. Аверинцева, который трактует риторику не как совокупность приёмов убеждения, а как исторически сложившийся способ обобщения действительности [3]. В его интерпретации культурные смыслы не извлекаются из текста в виде готовых «данностей», но выявляются через реконструкцию устойчивых форм мышления, в которых единичное подводится под универсальное не механически, а в рамках признанной традицией логики смыслообразования. Такое понимание позволяет рассматривать *аксиологическое ядро* не как субстанциально наличную сущность, а как нормативно устойчивую конфигурацию, исторически закреплённую в культуре и доступную реконструкции лишь через ответственное аналитическое воспроизведение способа её артикуляции.

Тем самым реконструкция в методологии ААР получает философское оправдание как форма культурно опосредованного понимания, избегая как наивного объективизма, так и произвольного субъективизма. Данное разведение объективизма и субъективизма получает дополнительное философское основание в феноменологической концепции смысла Г. Г. Шпета [220].

Анализируя структуру феномена, Г. Г. Шпет подчёркивает, что смысл не совпадает ни с эмпирической данностью явления, ни с психологическим актом сознания, но выступает как идеальная, нормативно организующая форма, выявляемая в процессе рефлексивного анализа. Смысл не конструируется интерпретатором произвольно, однако и не предшествует акту понимания в виде

готовой сущности. Он обнаруживается как устойчивая смысловая структура, обладающая внутренней закономерностью и сопротивляющаяся произвольному истолкованию. В логике ААР это позволяет рассматривать *аксиологическое ядро* и *антропологическую модель* как нормативно устойчивые смысловые конфигурации, выявляемые в ходе аналитической реконструкции, а не как субъективные интерпретации или догматически заданные схемы.

Существенное развитие данная позиция получает в отечественной педагогической науке в рамках концепции педагогической герменевтики, разработанной А. Ф. Закировой [87]. Исследователь последовательно обосновывает понимание как особый тип педагогического отношения к текстам культуры, в котором интерпретация выступает не вспомогательной техникой, а центральной методологической процедурой. Понимание здесь трактуется как циклический и принципиально незавершимый процесс движения от целостного смыслового горизонта традиции к его отдельным элементам и обратно, что концептуально сближает педагогическую герменевтику с философской традицией, но при этом укореняет её в специфике педагогического знания.

В этом контексте реконструкция смысловых и ценностных оснований культуры мыслится не как извлечение объективно наличных значений, а как ответственное педагогическое со-действие, направленное на выявление нормативных ориентиров, значимых для педагогической деятельности.

Для обеспечения понятийной строгости и воспроизводимости метода необходимо зафиксировать его базовый концептуальный каркас.

Его разработка требует обращения не только к классическим философским источникам, но и к современным интерпретациям герменевтики в педагогическом контексте. Так, Н. Фризен [234] в реконструкции педагогической традиции В. Дильтея подчёркивает, что герменевтика «наук о духе» с её ключевым различием между пониманием и объяснением задаёт фундаментальную эпистемологическую рамку для любого метода, нацеленного на реконструкцию смысловых целостностей. Это различие легитимирует саму возможность ААР как метода *понимания* ценностных и антропологических

систем, а не их каузального *объяснения*. В отечественной педагогической традиции аналогичное эпистемологическое различие получает развёрнутое осмысление в работах А. Ф. Закировой [86], где подчёркивается, что педагогическое понимание принципиально не сводимо ни к объяснению, ни к описанию фактов образовательной реальности.

Понимание в педагогике ориентировано на выявление смысловых и ценностных оснований воспитания, которые не даны в тексте или практике непосредственно, но реконструируются в процессе интерпретации. А. Ф. Закирова подчёркивает, что такие основания обладают нормативной устойчивостью, однако проявляются лишь в диалогическом взаимодействии интерпретатора с культурной традицией. Тем самым *аксиологическое ядро* педагогической системы получает статус не эмпирического факта и не субъективной проекции, а герменевтически выявляемой смысловой конфигурации, устойчивой в пределах определённого культурно-исторического контекста.

Ключевые дефиниции методологии аксиолого-антропологической реконструкции

Аксиолого-антропологическая реконструкция – это трансдисциплинарная методологическая процедура, направленная на извлечение из целостных философских, теологических или культурных систем их имплицитного *аксиологического ядра* и *антропологической модели* с последующей педагогической трансляцией этих оснований в цели, принципы, содержание и технологии воспитания, завершающаяся проектным синтезом конкретной образовательной модели или программы. В операциональном смысле это метод двойной реконструкции (Two AR): Axiological Reconstruction (AR-1) и Anthropological Reconstruction (AR-2)[10].

[10] Двойная реконструкция (Two AR) – операциональное ядро метода, обеспечивающее его внутреннюю верификацию и цельность. AR-1 (Аксиологическая реконструкция) направлена

Важно подчеркнуть, что используемое здесь понятие реконструкции не предполагает объективистского «извлечения» скрытой сущности педагогической системы. Речь идёт о неклассической процедуре понимания, в рамках которой смысл не дан в тексте или традиции в готовом виде, но и не конструируется произвольно интерпретатором. Подобный подход концептуально созвучен позиции С. С. Хоружего, согласно которому отказ от эссенциалистской антропологии не означает отказа от строгости, но требует перехода к анализу динамических структур опыта, практик и предельных ориентиров, задающих внутреннюю логику системы [211]. В этом смысле реконструкция в ААР представляет собой ответственную герменевтическую работу, опирающуюся на внутреннюю связность анализируемого материала, а не на поиск самодостаточных сущностей.

Методологически важным является уточнение эпистемологического статуса самой процедуры реконструкции, используемой в ААР. Существенное философское прояснение эпистемологического статуса реконструкции задаётся феноменологической традицией в интерпретации Ж.-Ф. Лиотара [130].

Реконструкция в этом случае мыслится не как техника извлечения объективно наличного содержания и не как субъективное конструирование смысла, а как рефлексивное воспроизведение способа, каким смысл изначально даётся в опыте мышления[11]. Феноменологический анализ направлен не на фиксацию результата, а на восстановление логики проблематизации, внутри которой формируется смысловая целостность. В этом отношении *реконструкция в методе ААР* может быть понята как *аналитическое воспроизведение*

на выявление *summum bonum* и производной иерархии ценностей. AR-2 (Антропологическая реконструкция) направлена на экспликацию модели человека, его природы, цели и пути. Их синхронное проведение и постоянная взаимная сверка гарантируют, что реконструированные ценности имеют конкретного носителя (образ человека), а антропологическая модель имеет ценностное обоснование, что исключает эклектику.

[11] Например, реконструкция стоической концепции апатии предполагает не просто фиксацию этого понятия как термина, а восстановление того, как он возникает в опыте различения того, что «в нашей власти» (prohairetic), и того, что «не в нашей власти». Смысл апатии как добродетели раскрывается только внутри этой исходной проблематизации, а не как изолированная ценность.

внутреннего движения мировоззренческой системы, позволяющее выявлять её нормативные и ценностные инварианты без сведения их к эмпирическим фактам или авторским интенциям.

В этом отношении принципиальное значение имеет культурно-историческая методология Л. С. Выготского, согласно которой научное понимание сложных культурных образований достигается не путём описания их актуального состояния, а через реконструкцию логики их исторического становления [62]. Л. С. Выготский подчёркивает, что структура высших форм сознания и деятельности может быть адекватно понята лишь в перспективе её генезиса, поскольку именно процесс формирования выявляет внутренние связи и иерархии элементов, скрытые в готовом результате. Тем самым реконструкция приобретает статус научной аналитической процедуры, ориентированной на выявление объективно сложившихся смысловых структур, а не на их субъективное конструирование.

Принципиально важным уточнением данной позиции является акцент на культурно-исторической контекстуальности понимания, последовательно проводимый А. Ф. Закировой. В её концепции педагогическая интерпретация невозможна вне анализа тех культурных, языковых и мировоззренческих условий, в которых формировалась реконструируемая традиция [86]. Игнорирование контекста приводит либо к модернизации смысла, либо к его редукции до частных педагогических техник. В этом отношении педагогическая герменевтика выступает как методологический механизм, ограничивающий произвол интерпретации и задающий допустимые горизонты реконструкции ценностных и антропологических оснований образования.

Философское обоснование возможности и корректности подобной реконструкции опирается на диалогическую онтологию М. Бубера. В рамках данной концепции понимание принципиально не сводится к познавательной операции над объектом и не может быть описано как извлечение заранее заданного смысла [46]. Понимание есть событие отношения, возникающее в модусе «Я–Ты», где смысл раскрывается не как наличная структура, а как ответ

в живом диалоге.[12] В этом контексте реконструкция мыслится не как объективирующее «выявление» *аксиологического ядра* и *антропологических моделей*, а как ответственное вступление в диалог с традицией, предполагающее соотнесение горизонтов, признание инаковости исследуемого и принципиальную открытость результата. Такой подход позволяет избежать как позитивистского объективизма, так и произвольного субъективизма, задавая эпистемологически оправданную срединную позицию.

Существенно, что в педагогической герменевтике А. Ф. Закировой данная «срединная позиция» приобретает прикладное измерение [86]. Реконструкция рассматривается ею не только как способ теоретического понимания культуры, но и как условие ответственного педагогического проектирования. Понимание ценностных и антропологических оснований образования выступает здесь предпосылкой целеполагания, выбора педагогических средств и критериев воспитательного воздействия. Тем самым герменевтическая реконструкция оказывается встроенной в логику педагогического действия, что методологически сближает её с задачами *аксиолого-антропологической реконструкции*.

Существенное подтверждение подобного понимания реконструкции как основания педагогического проектирования находит отражение в концепции образования как антропопрактики, разработанной В. И. Слободчиковым. Образование в его интерпретации мыслится не как передача знаний или норм, а как пространство целенаправленного «выращивания человеческого в человеке», где педагогическое действие опосредуется образом человека и системой ценностных ориентиров [185].

Реконструкция смысловых и антропологических оснований в этом контексте выступает не предварительным теоретическим этапом, а условием

[12] В педагогической проекции это означает, что ценность, например, «трудолюбие», реконструируемая из традиции, должна быть переведена не в предписание «будь трудолюбивым», а в создание образовательных ситуаций («педагогических событий»), где ученик может вступить в личностное отношение с практикой осмысленного труда, обнаруживая его ценность как ответ на собственный поиск смысла.

возможности самого педагогического действия. Тем самым реконструкция получает статус не вспомогательной аналитической процедуры, а методологического механизма, обеспечивающего переход от философской рефлексии к проектированию образовательной реальности, что напрямую соотносится с целевой установкой метода ААР.

Существенное уточнение эпистемологического статуса реконструкции вносит герменевтическая концепция П. Рикёра [176]. Учёный понимает реконструкцию как аналитическую процедуру работы с опосредованным смыслом, который не дан в тексте непосредственно, но и не является произвольным продуктом интерпретатора. Смысл, по П. Рикёру, возникает в результате систематической интерпретации символических и концептуальных структур, сопротивляющихся произвольному чтению и требующих методически контролируемого анализа. Однако интерпретация в педагогическом исследовании не может быть сведена к технически контролируемой операции. Как показывает К. Коста, обсуждая «способ» педагогической герменевтики, она существует в напряжении между методологической строгостью (восходящей к канонам Э. Бетти) и диалогическим событием понимания (в традиции Х.-Г. Гадамера) [230]. Это напряжение продуктивно для ААР: метод требует формализуемых процедур (карт, матриц), но признает, что их применение есть всегда ответственный диалог с традицией, а не безличный анализ. В этом контексте реконструкция выступает не как акт субъективного «приписывания», а как движение от поверхностного значения к глубинной смысловой конфигурации, выявляемой через строго заданные аналитические операции.

Дополнительное методологическое обоснование такого понимания реконструкции задаётся принципом анализа через единицу, разработанной Л. С. Выготским [61]. Учёный показывает, что разложение сложного культурного или смыслового целого на элементы неизбежно ведёт к утрате его специфических свойств и внутренней логики. В противоположность этому научный анализ должен опираться на такие *аналитические единицы*, которые сохраняют свойства

целого в свёрнутом виде и позволяют реконструировать его структуру и динамику.

В логике ААР *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* выступают именно в статусе таких единиц анализа: они не являются суммой отдельных положений текста, но представляют собой концентрированное выражение нормативной логики мировоззренческой системы, делающее возможным её корректное педагогическое проектирование[13]. Подобное понимание аналитической единицы находит методологическое подтверждение в герменевтической практике С. С. Аверинцева, реализованной им в переводах и комментариях к библейским и святоотеческим текстам. В этих работах он последовательно показывает, что смысловая целостность традиции не сводится к совокупности отдельных тезисов или догматических формулировок, но удерживается через систему взаимосвязанных ценностных и антропологических ориентиров, проявляющихся лишь в ходе целостного прочтения [4]. Аксиологический центр традиции выявляется здесь не как отвлечённый принцип, а как внутренний фокус, организующий как язык, так и антропологическую перспективу текста. Тем самым *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* получают статус методологически корректных единиц анализа, сохраняющих свойства целого в аналитически свёрнутом виде и допускающих последующую педагогическую трансляцию без утраты их нормативной логики.

Онтологический статус подобных аналитических единиц может быть дополнительно прояснён через феноменологическое понятие *эйдетической инварианты*, разработанной и критически осмысленной Ж.-Ф. Лиотаром [130]. Историко-критический анализ, произведённый И. П. Смирновым, убедительно показывает, что педагогические концепции нередко претерпевали не эволюцию,

[13] По аналогии с классическим примером Л.С. Выготского: вода (H_2O) как «единица анализа» сохраняет свойства целого (способность тушить огонь, текучесть), тогда как её элементы, водород и кислород по отдельности, этих свойств лишены. Так и аксиологическое ядро, будучи «единицей», несёт в свёрнутом виде системообразующую логику традиции, утрачиваемую при простом перечислении её отдельных идей.

а радикальную ревизию под влиянием смены идеологических парадигм, рискуя превратиться в инструмент «социального заказа» [188]. Это служит веским аргументом против наивно-объективистской трактовки *аксиологического ядра* как самодостаточной сущности. В методе ААР оно понимается как герменевтический конструкт – интерпретационная гипотеза, выдвигаемая в диалоге с источниками и верифицируемая на соответствие историческому контексту и внутренней логике системы. Такой подход принципиально отличает ААР как от субъективизма (где ценности – продукт индивидуального выбора), так и от идеологизированного объективизма (где ценности – навязанная догма).

Практика интерпретации, реализованная С. С. Аверинцевым, демонстрирует возможность удержания именно такой «срединной» онтологической позиции [4]. Работая с текстами, обладающими высшей нормативной плотностью, он последовательно избегает как редукции смысла к субъективному переживанию интерпретатора, так и его фиксации в виде внеисторической схемы. Смысловые инварианты, выявляемые в ходе анализа, обладают устойчивостью и нормативной значимостью, однако всегда даны через историко-культурную медиацию языка, жанра и традиции. В этом отношении реконструкция мыслится как процедура выявления устойчивых смысловых конфигураций, которые не существуют вне интерпретации, но и не исчерпываются ею, что концептуально совпадает с онтологической установкой метода ААР.

Подобное разведение уровней анализа находит методологическое подтверждение и в философско-психологическом наследии А. Н. Леонтьева. Он последовательно критиковал смешение уровней объяснения, подчёркивая, что подмена анализа деятельности анализом сознания или личности приводит к методологическим искажениям [128]. В логике ААР это различение получает дополнительное значение: *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* не описывают ни эмпирическое поведение, ни психологическую структуру субъекта, но задают нормативный горизонт, внутри которого возможны те или иные формы деятельности и воспитательного воздействия. Тем самым метод

ААР, оказывается согласованным с отечественной неклассической методологией, избегая как редукции ценностей к психологии, так и их онтологизации в виде внеисторических сущностей.

Эйдос в феноменологической перспективе не является субстанциальной сущностью и не существует как трансцендентный объект; он выявляется как устойчивая структура в процессе вариативного анализа опыта. Применительно к методу ААР это означает, что *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* не «содержатся» в тексте в виде готовых объектов, но и не конструируются произвольно исследователем. Они проявляются как устойчивые нормативно-смысловые конфигурации, выявляемые в ходе аналитической реконструкции логики целостной системы. Автор считает важным зафиксировать здесь собственную позицию со всей возможной ясностью. Метод ААР не претендует на то, чтобы «извлечь» из традиции некую скрытую сущность, которая будто бы содержалась в ней с самого начала и лишь ждала своего исследователя. Но он не претендует и на противоположное – на то, что исследователь свободно конструирует смысл, навязывая традиции свои собственные представления. Реконструкция в логике ААР – это работа, в которой исследователь отвечает на вызов традиции, но отвечает не произвольно, а в соответствии с внутренней логикой самой традиции, её собственным строем, её собственными напряжениями. Ответственность исследователя состоит не в том, чтобы «угадать» смысл, а в том, чтобы выстроить такую процедуру анализа, которая делает этот смысл проверяемым, воспроизводимым и открытым для критики. Именно поэтому метод с самого начала оснащается инструментами – картами, матрицами, таблицами трансляции, – которые не «выражают» смысл, а дисциплинируют работу с ним.

Дополнительное философско-герменевтическое уточнение эпистемологического статуса реконструкции задаётся концепцией диалогизма М. М. Бахтина. По мысли учёного реконструкция смысловой целостности трактуется не как извлечение заранее данной структуры и не как субъективное приписывание значений, а как событие ответственного диалога между

интерпретатором и традицией [25]. Смысл в этой перспективе возникает в пространстве «между» – как результат встречи автономных, но взаимно ориентированных смысловых позиций, каждая из которых сохраняет свою неприводимость к другой.

В логике метода ААР это позволяет рассматривать *аксиологическое ядро* и *антропологическую модель* не как субстанциальные сущности, имманентно «содержащиеся» в тексте и подлежащие объективному извлечению, но как устойчивые нормативно-смысловые конфигурации, актуализируемые и стабилизируемые в процессе герменевтического взаимодействия с традицией. В этом случае феноменологическая перспектива, представленная в работах Ж.-Ф. Лиотара, концептуально сопрягается с герменевтическими моделями диалога и интерпретации [130]. Феноменология задаёт условия выявляемости смысловых инвариант, тогда как герменевтика описывает их историческую и диалогическую актуализацию. Такое совмещение позволяет трактовать реконструкцию в методе ААР как рефлексивно контролируемую аналитическую процедуру, в которой смысл не редуцируется ни к субъективному переживанию, ни к объективированной структуре, но удерживается в напряжении между данностью и интерпретацией.

Такой подход принципиально снимает риск наивного объективизма, поскольку реконструкция понимается как интерпретативно ответственная процедура, ограниченная внутренней логикой системы и сопротивлением её смысловой структуры, а не как произвольное конструирование исследователем собственных ценностных проекций.

Существенное онтологическое уточнение данной герменевтической позиции вносит концепция вненаходимости М. М. Бахтина [26]. Вненаходимость обозначает принципиальное несовпадение субъекта понимания с анализируемой смысловой целостностью и одновременно выступает необходимым условием её постижения[14]. Только находясь вне реконструируемой традиции как

[14] Метафорически позицию вненаходимости можно уподобить позиции режиссёра спектакля. Чтобы поставить пьесу (реконструировать традицию), режиссёр должен глубоко погрузиться

завершённого смыслового целого, исследователь способен удерживать её архитектонику, выявлять внутренние напряжения и фиксировать нормативные фокусы, не растворяясь в имманентной логике системы.

В логике метода ААР это означает, что позиция исследователя не мыслится ни как нейтрально-объективная, ни как произвольно-субъективная. Она представляет собой вненаходимое[15], ответственное отношение к традиции, в котором дистанция является не источником искажения, а условием методологической корректности реконструкции. Тем самым *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* получают статус не субстанциальных «данностей» и не свободных интерпретаций, а аналитически выявляемых нормативных конфигураций, доступных пониманию именно благодаря вненаходимой позиции исследователя. Подобная трактовка соотносится с позицией П. Рикёра, согласно которой глубинные структуры смысла обладают относительной автономией по отношению к акту интерпретации, но становятся доступными лишь в ходе аналитической реконструкции [164]. В этом смысле *аксиологическое ядро* не «содержится» в тексте как готовый объект, но и не конструируется исследователем произвольно; оно проявляется как устойчивая смысловая конфигурация, выявляемая в процессе систематической интерпретации символических, концептуальных и нормативных уровней традиции. Такая онтологическая позиция позволяет рассматривать результаты ААР как интерсубъективно проверяемые аналитические образования, а не как частные авторские версии прочтения.

в её мир, но оставаться вне сцены. Только эта внешняя позиция позволяет выстроить целостную архитектонику действия, увидеть связи между персонажами-концептами и донести смысл до зрителя (преобразовать в педагогический проект). Это отличие от позиции актёра, полностью растворившегося в роли (субъективизм), или холодного регистратора событий со стороны (позитивистский объективизм).

[15] Вненаходимость (термин М. М. Бахтина) в методологии ААР понимается как фундаментальная установка исследователя. Она означает сознательное удержание дистанции и неслияние с реконструируемой традицией, что позволяет видеть её как целое, выявлять её внутреннюю архитектонику и нормативные фокусы. Это не позиция отстранённого наблюдателя, а условие ответственного диалога, в котором традиция раскрывается именно благодаря тому, что интерпретатор находится «вне» её как завершённой системы.

В логике ААР это позволяет трактовать *аксиологическое ядро* и *антропологическую модель* не как произвольные интерпретации текста, а как результаты структурно-генетического анализа мировоззренческой системы, выявляющего её нормативный и ценностный каркас в процессе историко-культурного становления.

Эпистемологический статус реконструкции в ААР коррелирует с герменевтическими практиками работы с традиционными текстами. Так, современные исследования экзегетического мидраша демонстрируют, что подлинное понимание философского смысла (например, платоновского «Мифа о пещеры») достигается не через его изолированный анализ, а через диалогическую встречу с иной культурной традицией, в процессе которой выявляются как точки соприкосновения, так и фундаментальные различия в понимании ключевых антропологических вопросов [223]. Подобно этому, метод ААР нацелен не на извлечение готового «значения», а на ответственное диалогическое прояснение *аксиологического ядра* педагогической традиции через встречу с её текстами и педагогической деятельностью в широком историко-культурном контексте.

Аксиологическое ядро – это иерархически организованная совокупность базовых ценностей, смыслов и принципов, образующая нормативный центр и источник легитимации любой целостной мировоззренческой системы. Принципиально важным для корректного понимания этого конструкта является различение идеала и нормы, проведённое в методологической дискуссии о практиках развития. Б. Д. Эльконин формулирует его предельно точно: «Идеал – это намёк. Норма и образец – это его образно-значенческое закрепление» [156, с. 14]. Это различение позволяет уточнить статус аксиологического ядра в методе ААР. Ядро не является ни идеалом в чистом виде (он принципиально не может быть полностью объективирован), ни нормой (она всегда исторически конкретна и ограничена). Ядро – это именно «намёк» на summum bonum, который требует нормативного закрепления, но не сводится к нему. В этом смысле реконструкция аксиологического ядра – это не выявление готовой нормы и не конструирование

произвольного идеала, а выявление той внутренней формы, которая делает возможным и то, и другое. Показательно, что это различение имеет прямое педагогическое измерение: как подчёркивает К. Г. Митрофанов, «как только что-то нормируется, всякое живое умирает» [243, с. 24], – однако Б. И. Хасан возражает: «появление нормы не разрушает живое. Наоборот, оно его оживляет, потому что появляется идея преодоления» [234, с. 25]. Это возражение принципиально: оно показывает, что антиномия нормы и живого не является логически неразрешимой, если норма понимается не как предел, а как условие развития. В терминах ААР это означает, что аксиологическое ядро не должно отождествляться с нормой: ядро – это «намёк» на идеал, который требует нормативного закрепления, но не сводится к нему.

Конкретные аксиологические модели, реконструируемые в рамках ААР, могут быть проиллюстрированы на материале отечественной педагогической мысли эпохи Просвещения. Так, Е. Р. Дашкова утверждала, что «единственным источником благополучия человека и общества является добродетель, то есть то „душевное расположение, которое постоянно устремляет нас к деяниям, полезным нам самим, ближним нашим и обществу“» [30, с. 11]. Н. И. Новиков выдвигал в качестве главной задачи воспитания «формирование активной добродетельной личности, направляющей свою деятельность на то, чтобы приносить пользу Отечеству и своим согражданам» [30, с. 13]. А. Ф. Бестужев определял воспитание как «науку, каким способом образовать детей так, чтобы они учинились полезными и приятными для семейства своего, для Отечества, и были бы в состоянии доставлять и для самих себя благополучие» [30, с. 15]. Эти примеры показывают, что аксиологическое ядро конкретной традиции не является абстрактной конструкцией – оно может быть эксплицировано через обращение к текстам мыслителей, и именно эту задачу и решает AR-1 в рамках метода ААР.

Важно подчеркнуть, что в методологии ААР понятие «*аксиологическое ядро*» используется в строгом, а не в расширительном смысле. Оно обозначает не совокупность любых значимых для индивида представлений, а именно

системообразующую иерархию базовых ценностей, реконструируемую из традиции. Это позволяет избежать методологической ошибки, характерной для многих эмпирических педагогических исследований, где наблюдается как утверждает С. Ю. Дивногорцева, С. А. Атрощенко и И. В. Забегайлова для многих педагогических исследований характерно «отсутствие понимания объёма и содержания понятий, связанных с ценностной проблематикой, неумение сосредоточиться на конкретизации ценностей» [232, с. 10]. Методология аксиолого-антропологической реконструкции, в отличие от таких подходов, изначально нацелена на операциональное различение и выявление связей между ценностями как устойчивыми нормативными ориентирами, ценностными ориентациями и конкретными ценностными представлениями, что обеспечивает необходимую глубину и системность реконструкции.

Существенное онтологическое уточнение данного определения задаётся философской антропологией М. Бубера [45]. Анализируя природу морального выбора, М. Бубер показывает, что добро и зло не существуют как автономные, отвлечённые ценности, подлежащие рациональному выбору или иерархизации сами по себе. Они коренятся в целостной ориентации человеческого бытия и проявляются как модусы его осуществления. Добро выступает не как сумма нормативно правильных действий, а как собранность и направленность человеческого существования в ответе на призыв бытия; зло же связано с распадом этой целостности, с утратой внутреннего центра и раздвоением воли.

В контексте метода ААР это означает, что *аксиологическое ядро* не может рассматриваться как абстрактная система ценностей, существующая независимо от антропологического измерения. Оно всегда имплицитно содержит образ человека, его способ бытийной ориентации и внутреннюю логику становления. Тем самым философия М. Бубера позволяет концептуально зафиксировать принципиальную несводимость аксиологии к нормативному перечню ценностей и обосновывает необходимость её реконструкции исключительно в неразрывной связи с *антропологической моделью*. Аналогичное методологическое требование внутренней сопряжённости аксиологии и антропологии последовательно

проводится В. И. Слободчиковым в рамках антропологического подхода в образовании. Он подчёркивает, что ценности в педагогике не существуют как внешние нормативы, подлежащие трансляции или усвоению, но выступают формами организации человеческого становления, неотделимыми от образа человека, предполагаемого образовательной практикой [185].

В этом смысле всякая аксиология имплицитно содержит антропологический проект, а всякая антропологическая модель – ценностную иерархию, определяющую направление развития личности.

Авторская позиция, лежащая в основании настоящего исследования, состоит в следующем. Ценности первичны не потому, что они «важнее» человека как абстрактного существа, а потому, что человек становится человеком лишь постольку, поскольку он входит в круг ценностей, задаваемый окружающими его людьми. Ребёнок не начинает своё становление с вопроса «кто я?»; он начинает его с вопроса «что такое хорошо и что такое плохо», который задаётся ему извне – через слово, жест, реакцию, пример. Обучение и воспитание начинаются не с сообщения о происхождении человека и не с указания на другого, а с введения в мир ценностей – добра, радости, любви, уважения, – которые ребёнок постепенно распознаёт, присваивает и выстраивает в собственную иерархию. Этот процесс не является односторонним: ребёнок не просто получает готовые ценностные формулы, но постепенно научается различать ценностные оттенки, соотносить их с собственным опытом и выстраивать внутреннюю иерархию, в которой одни ценности становятся для него определяющими, а другие – производными. Именно через эту работу распознавания и выстраивания и происходит становление собственно человеческого в человеке.

При этом содержание ценностей в каждой культуре, религии, традиции своё: они пересекаются, но их объяснение, значение и иерархия выстраиваются по-своему. То, что в одной традиции мыслится как высшее благо, в другой может занимать подчинённое положение; то, что в одной культуре считается добродетелью, в другой может восприниматься как ограничение. Это различие не является свидетельством «правильности» или «неправильности» той или иной

традиции – оно является свидетельством того, что ценностный круг всегда конкретен, историчен и культурно обусловлен. Именно это формирует традицию, традиция формирует культуру, а культура воспроизводит круг ценностей, в который входит новый человек. Круг замыкается. Человек остаётся человеком только тогда, когда этот круг вокруг него замкнут.

Для метода ААР данное положение имеет принципиальное значение: оно объясняет, почему аксиологическая реконструкция (AR-1) не может быть сведена к перечислению ценностей или к формальному описанию их иерархии. Реконструкция направлена на выявление того, как именно в данной традиции выстраивается ценностный круг, какие ценности образуют его ядро, какие – периферию, и каким образом этот круг воспроизводится в педагогической практике. Без этого понимания антропологическая модель (AR-2) утрачивает своё основание, поскольку образ человека в любой традиции является не автономной конструкцией, а персонификацией того ценностного круга, в который этот человек призван войти.

Этот круг не является статичным. В развивающемся обществе ценность не сменяется другой ценностью, но ей присваиваются новые категории, новое значение, новые обязанности. Именно это делают реформаторы и революционеры – они переписывают содержимое ценностей, порой молниеносно и насильственно, тогда как традиционные ценности формируются и укрепляются столетиями. Однако и в том, и в другом случае ценность не исчезает – она получает новое выражение, сохраняя нормативную функцию. Реформатор не уничтожает ценность, а переопределяет её: свобода может быть переосмыслена как осознанная необходимость, любовь – как солидарность, служение – как социальный долг. При этом само ценностное ядро сохраняет устойчивость, поскольку оно укоренено в глубинных структурах культуры и не может быть произвольно заменено без разрушения самой традиции.

Это различие между медленным вызреванием и быстрой перекодировкой принципиально для метода ААР: реконструируя традицию, исследователь имеет дело не с застывшим набором ценностей, а с динамической системой, в которой

значение и иерархия подвижны, но ядро сохраняет устойчивость. Это означает, что реконструкция должна учитывать не только актуальное состояние ценностной системы, но и направления её исторического изменения. Более того, понимание того, как именно происходила перекодировка ценностей в прошлом, позволяет прогнозировать возможные направления их изменения в будущем и, следовательно, проектировать педагогические модели, учитывающие эту динамику.

Для педагогической практики это имеет прямое следствие: воспитание не может быть сведено к трансляции готовых ценностных формул, поскольку сами эти формулы находятся в движении. Задача воспитания состоит в том, чтобы сформировать у воспитанника способность к распознаванию ценностного ядра за меняющимися формами его выражения, к различению подлинного развития ценности от её подмены и к ответственному участию в её сохранении и обновлении. Именно эта способность и составляет основу ценностной устойчивости личности в условиях культурной динамики.

Педагогическая операционализация этого конструкта разработана в отечественной аксиологии образования. А. В. Кирьякова обосновывает ориентацию личности в мире ценностей как процесс восхождения личности к ценностям общества, проходящий три фазы – присвоение, преобразование и проектирование – и опирающийся на механизмы поиска, оценки, выбора и проекции [115, с. 5–15]. Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя – профессиональное творчество, общественное служение, компетентность и отношение к Человеку как высшей ценности – задаёт структурную модель ценностного ядра, соотносимую с AR-1 [12, с. 20–28]. Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры показывает, как аксиологическое ядро работает в конкретной педагогической реальности; эмпирическое исследование выявляет позиции участников образовательного процесса в отношении современной школьной культуры [13, с. 17–26]. С. А. Расчетина обосновывает концептуальные основания ценностного ориентирования ребёнка в нестабильных условиях социума, опираясь на теории

«жизненного мира» Ю. Хабермаса, Э. Гуссерля и А. Шюца [169, с. 194–196]. Тем самым аксиологическое ядро, реконструируемое в AR-1, получает не только философское, но и педагогическое обоснование. Таким образом, выявление *аксиологического ядра* отвечает на вопрос: «Что в этой системе считается подлинным благом и какова иерархия стремлений?»

Антропологическая модель – это система имплицитных или эксплицитных представлений о природе, сущности, назначении и совершенном состоянии человека, содержащаяся в мировоззренческой системе.

Следуя методологическому различению В. В. Краевского между объектом (целостной онто-аксиологической системой) и предметом исследования (способом его рассмотрения), необходимо уточнить статус данных конструктов [121].

Аксиологическое ядро и *антропологическая модель* не постулируются как онтологически «данные» сущности, имманентно содержащиеся в тексте. Они реконструируются как предметные образования, задаваемые исследовательской позицией, ориентированной на педагогическую трансляцию. Такое понимание статуса аксиологического ядра и антропологической модели согласуется с методологическим анализом идеализации в историко-педагогическом познании. Как отмечает И. Д. Лельчицкий, идеализация представляет собой вид абстракции, который предполагает мысленную реконструкцию предмета посредством отвлечения от некоторых его свойств или пополнения их; создаваемый таким образом идеальный объект не имеет непосредственного аналога в реальности и выполняет преимущественно гносеологическую функцию [123, с. 79–85]. Введение подобных идеализаций в научный оборот оправдано лишь в том случае, если они обладают целостностью, отражают структурные характеристики и взаимосвязи объекта, а также содержат в себе единство настоящего, прошлого и будущего, обеспечивая познание действительности в контексте исторической эволюции; кроме того, идеальный конструкт в педагогике с необходимостью включает в себя ценностный (аксиологический) компонент, вне рамок которого не существует ни одно

педагогическое явление. Понятие «идеал учителя», например, представляет собой именно такую мысленную конструкцию, создаваемую исследователем для выявления уникальных воззрений, типовых черт и значимых характеристик представлений о миссии педагога. В отличие от понятия «образ», которое отражает существующее первичное бытие, идеал фиксирует альтернативу действительности – представления о совершенстве). В логике ААР аксиологическое ядро и антропологическая модель выступают как аналогичные идеализации: они не являются простой суммой положений текста, но представляют собой концентрированное выражение нормативной логики мировоззренческой системы, делающее возможным её корректное педагогическое проектирование. Их выделение является не констатацией, а результатом целенаправленного аналитического усилия в рамках выбранного предмета исследования – процедуры педагогической интерпретации и проекции. Следовательно, их онтологический статус определяется не субстанциальностью, а способом бытия в культуре.

В. П. Зинченко, различая «живое» и «мёртвое» слово, указывает, что подлинные ценности традиции существуют как «живое слово» – не в виде застывших формул, а как интенциональная сила, приглашающая к диалогу и пониманию [93, с. 81-83]. Поэтому *аксиологическое ядро*, реконструируемое в ААР, – это не археологическая находка, а живая смысловая конфигурация, оживающая в пространстве герменевтического диалога и сопротивляющаяся окончательной формализации. Принципиально важно подчеркнуть, что используемое здесь понятие реконструкции не тождественно ни эмпирическому описанию, ни произвольной интерпретации. В этом отношении методологически значима позиция Н. О. Лосского, для которого ценности и формы добра обладают онтологическим статусом и потому могут быть предметом познания, хотя и не в режиме объективистского «извлечения» [132]. Реконструкция выступает как ответственное постижение онтологически наличного смысла, осуществляемое личностью в условиях свободы и допускающее возможность ошибки. Тем самым реконструктивная процедура ААР укореняется в персоналистической

эпистемологии, избегая как наивного реализма, так и релятивистского конструктивизма, и согласуется с пониманием *аксиологического ядра* как «живого слова».

Данное методологическое требование получает дополнительное философское обоснование в работах М. Бубера. Учёный последовательно критикует представление о морали как о сфере автономных ценностных норм, подлежащих внешнему усвоению или рациональному выбору [45]. Напротив, ценностная ориентация человека мыслится им как экзистенциальная форма бытия, неотделимая от целостного образа личности и её внутренней направленности.

Применительно к ААР это означает, что *аксиологическая детекция* (AR-1) и *антропологическая экспликация* (AR-2) не могут рассматриваться как логически независимые процедуры. Реконструкция *аксиологического ядра*, не получающая антропологического выражения, остаётся формальной; в то же время *антропологическая модель*, не укоренённая в чётко артикулированной аксиологии, теряет нормативную определённость. Подход М. Бубера позволяет зафиксировать их внутреннюю сопряжённость как двух аспектов единого процесса реконструкции смысловой целостности традиции, которая описывает:

а) онтологический статус человека (его место в бытии);

б) его сущностные характеристики и потенции;

в) цель (телос) его существования;

г) пути, механизмы и препятствия в достижении этой цели.

Педагогическая операционализация антропологического конструкта разработана в отечественной педагогической антропологии. А. П. Тряпицына обосновывает антропологический подход в современных педагогических исследованиях, показывая, что педагогической интерпретации подлежат такие философские категории, как человек, бытие, жизнь, смысл, свобода, достоинство, встреча, диалогическое взаимодействие, личность, индивидуальность, самостановление, самовоспитание, саморазвитие, самореализация [193, с. 3292]. С. А. Расчетина разрабатывает социально-

педагогическую антропологию как формирующуюся область научного знания, вводя понятия социального исключения, ситуации исключения и ситуации самоисключения, преодоления внешней необходимости, самоактуализации и поддержки [167, с. 43–50]. Тем самым антропологическая модель, реконструируемая в AR-2, получает не только философское, но и педагогическое обоснование.

Экспликация *антропологической модели* отвечает на вопрос: «Каков здесь идеальный человек и каков путь его становления?» Взаимосвязь этих двух конструктов, их внутренняя структура и место в логике метода могут быть наглядно представлены в виде следующей таблицы (см.: табл. 7).

Таблица 7

Взаимосвязь аксиологического ядра и антропологической модели в логике ААР

Аспект анализа	Аксиологическое ядро (AR-1) *(Нормативно-ценностный горизонт)*	Антропологическая модель (AR-2) *(Образ и траектория человека)*	Характер связи между ними
Центральный вопрос	*Что есть высшее благо? Какова иерархия стремлений?*	*Каков идеальный человек? Каков путь его становления?*	Антропология является персонификацией и условием достижения аксиологии.
Структурные элементы	1. Summum Bonum (высшая ценность). 2. Базовые ценности-условия. 3. Практические блага и нормы.	1. Природа/онтологический статус. 2. Телос (цель). 3. Структура (способности). 4. Путь/метод становления. 5. Препятствия.	Элементы антропологии логически развёртывают и операционализируют иерархию ценностей.
Онтологический статус в ААР	Не субстанциальная сущность, а герменевтически выявляемая нормативная конфигурация,	Не психологический портрет, а реконструируемый нормативный образ человека, задающий горизонт становления.	Оба являются эйдетическими инвариантами – устойчивыми, но не внеисторичными смысловыми формами[16].

[16] Эйдетическая инварианта (от греч. eidos – вид, форма) – феноменологическое понятие, использованное Ж.-Ф. Лиотаром. В контексте ААР оно описывает онтологический статус

	устойчивая в пределах традиции.		
Функция в педагогическом переходе	Задаёт систему целей и смыслов воспитания.	Задаёт образ результата (личность) и логику процесса (развития) воспитания.	Вместе они образуют полное нормативное основание для педагогического проектирования.

Источник: составлено автором.

Как видно из таблицы, AR-1 и AR-2 представляют собой две стороны одного целого: ценностный мир требует своего носителя, а образ человека немыслим вне ориентирующей его иерархии благ. Их двойная реконструкция создаёт непротиворечивое основание для следующего шага – перевода в язык педагогики.

Педагогическая трансляция – процесс логического и семантического перевода категорий, выявленных на этапах аксиологической (AR-1) и антропологической (AR-2) реконструкции, в строгий язык педагогических понятий.

Диалогическая философия М. Бубера [46] позволяет также уточнить статус трансляции в методе ААР. Переход от реконструированного *аксиологического ядра* к педагогической модели не мыслится как механическое перенесение смысла из одного контекста в другой. В логике «Я–Ты» всякая трансляция является новым событием отношения, в котором смысл не копируется, а заново актуализируется в ином горизонте. Это принципиально отличает предлагаемую модель от трансмиссивных и нормативно-репродуктивных подходов в педагогике. Это операция установления соответствий между философскими конструктами и педагогическими концептами (например, «синергия» → «педагогика со-действия», «аскеза» → «технология осознанного усилия»),

аксиологического ядра и антропологической модели. Они понимаются не как случайные совокупности идей, а как устойчивые смысловые структуры (инварианты), выявляемые в процессе вариативного анализа текстов и практик традиции. Эти структуры обладают нормативной плотностью и сопротивляются произвольной интерпретации, но не существуют как вневременные платоновские «идеи».

обеспечивающая сохранение исходного смыслового ядра при его адаптации к современному образовательному контексту.

Проектный синтез – завершающий этап метода, на котором результаты *педагогической трансляции* воплощаются в конкретную, технологически оформленную и готовую к апробации педагогическую модель, учебный модуль, программу или методику.

Таким образом, метод ААР выстраивает логическую цепь от понимания традиции к созданию педагогического проекта. Общую логику этого перехода, включая подготовительные этапы и связь с обосновывающими подходами, иллюстрирует следующая блок-схема (см.: рис. 9).

Рисунок 9

Логическая структура метода ААР: от традиции к педагогическому проекту



Источник: составлено автором.

Рисунок 9 наглядно показывает, что метод ААР – это не линейный конвейер, а циклический, рефлексивный процесс, где каждый этап опирается на предыдущий и подлежит герменевтической проверке.

Дополнительное уточнение эпистемологического статуса реконструируемых оснований возможно через обращение к концепции практики П. Бурдье. В работе «Практический смысл» ценностные ориентации понимаются не как совокупность рефлексивно артикулированных убеждений или нормативных деклараций, а как инкорпорированные диспозиции габитуса, устойчиво воспроизводимые в педагогических, ритуальных и коммуникативных практиках [50].

Ценности действуют преимущественно в дорефлексивном режиме, формируя «чувство возможного и должного», которое направляет поведение субъекта до и помимо рационального обоснования. В этом контексте реконструкция аксиологических оснований не может быть сведена к логическому выведению норм из философских категорий, но должна учитывать способы их практического воплощения и телесно-социального воспроизводства в образовательной среде. Тем самым метод ААР получает дополнительное обоснование как процедура, ориентированная не на абстрактное описание ценностей, а на выявление структур их реального действия в педагогической практике.

Аксиологическая детекция – аналитический этап (AR-1), целью которого является выявление и структурирование *аксиологического ядра* системы.

Антропологическая экспликация – аналитический этап (AR-2), целью которого является развёртывание имплицитной *антропологической модели* в явную, структурированную форму.

Концептуальный перенос – ключевая операция этапа *педагогической трансляции*, устанавливающая системные соответствия между философскими категориями и педагогическими концептами.

Аксиологическая карта – инструмент визуального моделирования, фиксирующий иерархию и связи ценностей, выявленных в процессе *аксиологической детекции*.

Антропологическая матрица – инструмент структурированного описания, систематизирующий параметры реконструированной *антропологической модели*.

Таблица педагогической трансляции – инструмент-матрица, формализующий процедуру концептуального переноса путём установления соответствий между уровнями анализа (онтологическим, аксиологическим, антропологическим) и уровнями педагогического проектирования (принципы, технологии).

Объект, предмет и цель метода

Объектом применения *методологии аксиолого-антропологической реконструкции* выступают целостные онто-аксиологические системы. Это исторически сложившиеся и логически непротиворечивые комплексы идей, объединяющие в себе[17]:

- Философско-богословские доктрины (платонизм, томизм, протестантская этика, русская религиозная философия).
- Идеологические и культурные проекты, обладающие внутренней ценностной и антропологической завершённостью (просвещенческий гуманизм, советский педагогический проект).
- Религиозно-культурные традиции, предлагающие целостный образ мира и человека (христианская, восточные традиции).

Критерием отбора является не конфессиональная или идеологическая близость, а внутренняя системность, позволяющая вычленить чёткую иерархию ценностей (*аксиологическое ядро*) и модель человека (*антропологическая модель*). Принципиально важным предварительным условием, предваряющим формальные шаги реконструкции, является глубокая историко-культурная и социально-политическая контекстуализация исследуемой системы.

Современные исследования показывают, что образовательные стратегии и ценностные выборы формируются под непосредственным влиянием многослойного контекста – правового, языкового, гендерного, политического [231]. Игнорирование этого контекста ведёт к наивной и искажённой интерпретации традиции. Поэтому процедура ААР имплицитно включает в себя контекстуальный анализ как необходимую рамку, ограничивающую произвол

[17] Следовательно, объектом ААР не могут быть эклектические построения, фрагментарные идеологии или современные «психолого-педагогические концепции», лишённые развитого философского или теологического фундамента. Критерий внутренней системности и ценностной иерархии является фильтром, отсеивающим материал, не релевантный для глубинной реконструкции.

интерпретации и задающую адекватный горизонт понимания. В этом контексте принципиально важно уточнить статус авторства в традиционных культурах.

Методологически существенным представляется введение обязательного этапа историко-культурной контекстуализации, предшествующего непосредственной реконструкции *аксиологического ядра*. Данный шаг согласуется с логикой анализа Н. О. Лосского, который последовательно связывает онтологические основания ценности с конкретными условиями их исторической реализации и особенностями национального характера [133]. Без учёта культурного, социального и институционального контекста, в котором артикулировалась традиция, ценностные формы рискуют быть либо абстрагированы от своей жизненной почвы, либо ошибочно универсализированы. Контекстуализация, таким образом, выступает не вспомогательной процедурой, а условием герменевтической достоверности реконструкции, предваряя и фундируя формальные шаги AR-1 и AR-2.

Как показывает С. С. Аверинцев, авторство здесь не совпадает с модерным понятием индивидуального творческого субъекта и не предполагает автономного производства смысла [3]. Автор выступает прежде всего как носитель делегированного авторитета, санкционированного общиной, каноном или сакральным источником. Имя автора функционирует не как выражение психологической индивидуальности, а как знак нормативной ответственности за воспроизводимый и признанный смысл. Такое понимание позволяет методологически корректно отделить анализ ценностно-антропологических структур традиции от реконструкции индивидуальных позиций, что полностью согласуется с логикой *аксиолого-антропологической реконструкции*.

Методологическая значимость подобного подхода подтверждается исследованиями М. В. Богуславского, который рассматривает историю педагогики не как совокупность разрозненных теорий и персоналий, а как целостное историко-педагогическое пространство, структурированное ценностями, *антропологическими моделями* и культурными архетипами [32]. В его интерпретации педагогическая система существует лишь постольку,

поскольку она воплощает определённый образ человека и иерархию смыслов, а утрата этого основания ведёт к методологической и практической деградации педагогики.

Предметом исследования в рамках метода является процедура педагогической интерпретации и проекции онто-аксиологических систем.

Метод ААР фокусируется не на историко-философском анализе системы как таковой, а на механизмах перехода от её абстрактных категорий к конкретным педагогическим следствиям. Именно на этом уровне особую методологическую значимость приобретает понятие «внутренней формы», разработанное Г. Г. Шпетом [219]. В его интерпретации внутренняя форма выражает не совокупность внешних признаков системы, а способ организации смысла, определяющий допустимые траектории её понимания и развития. Применительно к методу ААР это означает, что реконструкция *аксиологического ядра* и *антропологической модели* ориентирована не на перечисление идей или ценностей, а на выявление той нормативной логики, которая связывает их в целостную мировоззренческую структуру. Такой подход позволяет методологически обосновать переход от философских оснований к педагогическому проектированию как внутренне необходимый, а не внешне навязанный, что принципиально отличает ААР от эклектических и компилятивных моделей педагогической методологии.

Эпистемологический статус реконструкции в ААР соотносится с постнеклассической методологией педагогики. С. А. Расчетина обосновывает методы исследования процессов стихийной социализации, основанные на постнеклассическом подходе: человек в нём выступает как «языковая личность», а исследование опирается на нарративные методы и анализ дискурсивных практик [170, с. 4–8]. А. П. Тряпицына и С. А. Писарева характеризуют постнеклассический этап науки через осознание фундаментальной роли случайности, вероятности и неопределённости, ценности плюрализма и когнитивных коммуникаций между исследователями [194, с. 4–12]. Тем самым

реконструкция в ААР не является методологически изолированной процедурой, а вписывается в современную педагогическую эпистемологию.

Предмет включает в себя:

а) алгоритмы выявления и структурирования *аксиологического ядра* и *антропологической модели*;

б) правила и матрицы *педагогической трансляции*;

в) принципы проектного синтеза новой образовательной реальности.

Методологический статус подобного подхода согласуется с трактовкой методологии педагогики, предложенной В. И. Загвязинским, который определяет её как учение не только о методах, но прежде всего о логической структуре исследования, обеспечивающей внутреннюю связность идеи, замысла, процедур анализа и практических результатов [85]. В этом смысле метод ААР может быть интерпретирован как конкретно-научная форма методологии, ориентированная на реконструкцию и проектирование целостных педагогических систем, а не на описание изолированных педагогических феноменов.

Целью метода является создание обоснованных, внутренне непротиворечивых и культурно укоренённых педагогических моделей и технологий. Эта цель достигается не через внешнее заимствование или эклектику, а через «выращивание» педагогической практики из глубины реконструируемой традиции, что обеспечивает её онтологическую устойчивость и аксиологическую цельность.

Таким образом, метод ААР призван преодолеть разрыв между философским основанием и педагогическим действием, превратив историко-культурное наследие в действенный ресурс для ответа на современные вызовы педагогической деятельности в области воспитания и образования. Такой преодолевающий разрыв характер метода получает дополнительное обоснование в рамках критической герменевтики, применяемой к образованию.

Дж. Г. Каладин и И. Тамарит утверждают, что подлинное понимание образовательных традиций предполагает не только их интерпретацию, но и критическую рефлексию над выявляемыми ценностями с позиций

универсальных этических принципов, таких как достоинство и автономия личности [235]. Следовательно, ААР включает в себя не только реконструкцию, но и имманентную критику *аксиологического ядра* на предмет его соответствия современным нормативным идеалам педагогической антропологии[18].

В логике исследования, ядро метода ААР – его пятишаговый алгоритм – может быть рассмотрен как развёрнутая объяснительная гипотеза. В её структуре чётко просматриваются:

а) утверждение о принципиальной возможности преодоления разрыва между философской рефлексией и педагогическим действием;

б) предположение о том, что этого можно достичь путём последовательной реализации процедур *аксиологической детекции, антропологической экспликации, педагогической трансляции* и *проектного синтеза*;

в) научное обоснование, опирающееся на синтез феноменологических, герменевтических и культурно-исторических подходов.

Соответственно, дальнейшее изложение процедуры ААР и его инструментария представляет собой операционализацию данной гипотезы, а система критериев верификации задаёт условия для её проверки на системность, герменевтическую достоверность и практическую применимость.

Философское основание подобного понимания реконструкции задаётся герменевтикой Х.-Г. Гадамера [65]. Учёный рассматривает понимание не как акт произвольного конструирования смысла и не как механическое извлечение уже готового содержания, но как событие диалога между интерпретатором и традицией, опосредованное исторически сложившимся горизонтом понимания. Смысл в этом контексте не предшествует акту интерпретации, однако и не редуцируется к субъективным проекциям исследователя: он актуализируется в процессе «слияния горизонтов», в котором пред-понимание не устраняется, а

[18] Этот критический момент отличает ААР от чистого историцизма. Например, реконструировав *антропологическую модель*, предполагающую жёсткую иерархию и беспрекословное послушание, метод требует не её слепой трансляции, а рефлексивной оценки: какие аспекты могут быть переосмыслены в парадигме достоинства личности и автономии, а какие — неприемлемы. Таким образом, диалог с традицией становится и критическим, и творческим актом.

подвергается рефлексивной проверке в столкновении с предметностью текста и сопротивлением традиции.

Тем самым герменевтическая модель Х.-Г. Гадамера позволяет концептуально обосновать реконструкцию аксиологических оснований как ответственную интерпретативную процедуру, ограниченную внутренней логикой исследуемой традиции и историческими условиями её формирования, что принципиально снимает обвинения в наивном субъективизме метода. В работах А. Ф. Закировой интерпретация последовательно трактуется как особый тип педагогического отношения, предполагающий ответственность интерпретатора перед культурной традицией и адресатом педагогического воздействия [87]. Интерпретатор не присваивает смысл, а вступает с ним в диалог, признавая его историческую и ценностную обусловленность. Такая позиция позволяет рассматривать результаты реконструкции как интерсубъективно разделяемые и педагогически значимые, что придаёт методу герменевтическую достоверность и профессиональную легитимность в рамках отечественной педагогической науки.

Дополнительный верификационный ресурс предоставляет концепция «конфликта интерпретаций», разработанная П. Рикёром [176]. Согласно данной позиции, состоятельность интерпретации определяется не её совпадением с некоторым каноническим прочтением, а способностью выдерживать сопоставление с альтернативными интерпретациями без утраты внутренней логики и предметности. В методе ААР это означает, что реконструированное *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* признаются методологически валидными постольку, поскольку они могут быть аргументированно соотнесены с конкурирующими прочтениями традиции, выявляя собственные основания, пределы и объяснительную силу.

Подобное понимание *методологической задачи* напрямую соотносится с позицией В. В. Краевского, который рассматривает педагогику как науку о практике, а методологию – как средство обеспечения перехода от теоретического знания к нормативному и проектному [120]. В его концепции педагогическое

исследование достигает научной завершённости лишь тогда, когда выстраивается логическая цепь от теоретической модели педагогической действительности через нормативные представления о должном к проекту преобразования практики, что методологически совпадает с целевой установкой аксиолого-антропологической реконструкции.

Таким образом, концептуальный каркас *методологии аксиолого-антропологической реконструкции* представляет собой сложный синтез, выстроенный на трёх взаимосвязанных уровнях. При этом реконструкция не трактуется как объективистское «извлечение» смыслов, якобы полностью имманентных анализируемой традиции. В логике со-образного подхода А. А. Остапенко реконструкция понимается как герменевтический процесс соотнесения исследовательского горизонта с внутренней логикой традиции, в котором смысл не обнаруживается, а со-образуется в диалогическом напряжении интерпретации [154, с. 7-9]. Подобное понимание реконструкции позволяет избежать как произвольного конструктивизма, так и наивного реализма в трактовке *аксиологического ядра*. Для наглядного представления этой архитектоники и взаимосвязи её элементов предлагается следующая схема (см.: табл. 8).

Таблица 8

Концептуальная архитектоника методологии ААР: три уровня обоснования и ключевые конструкты

Уровень каркаса	Философско-герменевтическое обоснование (Ответ на вопрос «Почему возможно?»)	Ключевые методологические конструкты (Ответ на вопрос «Что используется?»)	Целевая функция в исследовании (Ответ на вопрос «Для чего?»)
1. Онтолого-эпистемологический (Статус реконструкции)	Диалогизм (М. Бахтин): смысл – событие встречи. Феноменология (Г. Шпет, Ж.-Ф. Лиотар): смысл как эйдетическая инварианта.	Реконструкция как аналитическое воспроизведение способа смыслообразования, а не извлечение сущности.	Задать необъективистскую, но не субъективистскую онтологическую позицию для анализа традиции.

	Принцип вненаходимости.		
2. Теоретико-категориальный (Язык метода)	Философская антропология (М. Бубер): неразрывность ценности и образа бытия человека. Культурно-историческая психология (Л. Выготский): единица анализа, сохраняющая свойства целого.	Аксиологическое ядро (Summum Bonum + иерархия). Антропологическая модель (природа, телос, путь). Двойная реконструкция (AR-1 & AR-2).	Выделить и развести предметные единицы анализа, сохраняющие целостность традиции.
3. Научно-программный (Область применения)	Методология педагогики (В. Краевский): связь описания, нормы и проекта. Педагогическая герменевтика (А. Закирова): интерпретация как ответственное педагогическое отношение.	Объект: целостные онто-аксиологические системы. Предмет: процедура педагогической интерпретации и проекции. Цель: создание культурно укоренённых педагогических моделей.	Определить границы и направленность метода, его место в педагогическом исследовании.

Источник: составлено автором.

Эта трёхуровневая структура демонстрирует, как философские предпосылки конкретизируются в рабочие категории, а те, в свою очередь, задают логику исследовательской программы. Ключевым связующим звеном между теорией и практикой выступают *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель*, требующие специального рассмотрения. Следует подчеркнуть, что данные конструкты понимаются не как статичные сущности, а как устойчивые смысловые конфигурации, воспроизводимые в культурной и педагогической практике. Как показывает со-образный анализ образования проведённый А. А. Остапенко, *аксиологическое ядро* проявляет себя через повторяющиеся антиномические напряжения, а *антропологическая модель* – через имплицитные представления о пределах и возможностях человеческого

становления, что делает их доступными реконструкции без сведения к субъективной проекции интерпретатора [154, с. 10-12].

На философско-герменевтическом уровне метод обосновывается через синтез феноменологической и диалогической традиций (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, М. Бубер, М. М. Бахтин), что задаёт его необъективистскую и диалогическую природу. Реконструкция понимается не как извлечение готовых смыслов, а как ответственное событие встречи горизонтов интерпретатора и традиции.

Таким образом, на понятийно-терминологическом уровне определены и разведены ключевые конструкты метода: *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* как единицы анализа, а также операциональные этапы педагогической трансляции и проектного синтеза. Их онтологический статус прояснён через принцип вненаходимости и понятие эйдетической инварианты, что позволяет избежать как субъективизма, так и наивного объективизма.

На уровне научно-исследовательской программы чётко зафиксированы объект (целостные онто-аксиологические системы), предмет (процедура педагогической интерпретации и проекции) и цель метода (создание культурно укоренённых, внутренне непротиворечивых педагогических моделей). Это обеспечивает методологической схеме необходимую воспроизводимость и проверяемость. Подводя итог, можно свести ключевые дихотомии и их разрешение в методологии ААР в единую сводную таблицу (см.: табл. 9). Это демонстрирует, как метод занимает «срединную» позицию, избегая крайностей.

Таблица 9

Метод ААР как синтез: преодоление ключевых методологических дихотомий

Методологическая дихотомия (Риск)	«Объективистская» крайность (Что отвергает ААР)	«Субъективистская» крайность (Что отвергает ААР)	Разрешение в методологии ААР (Срединная позиция)
Онтология смысла	Смысл как объективная сущность,	Смысл как продукт произвольной проекции	Смысл как событие диалога (Х.-Г. Гадамер, М. Бахтин).

	«заложенная» в текст. *(Наивный реализм)*	интерпретатора. *(Релятивизм)*	Реконструируется как устойчивая, но не внеисторичная конфигурация (эйдос), сопротивляющаяся произволу.
Статус ценностей	Ценности как догматические, неизменные нормы, подлежащие трансляции.	Ценности как частные предпочтения или идеологические конструкции.	Ценности как нормативный горизонт традиции, выявляемый в диалоге (М. Бубер). Аксиологическое ядро – герменевтическая гипотеза, верифицируемая контекстом.
Понимание традиции	Традиция как закрытый канон, подлежащий буквальному воспроизведению.	Традиция как «строительный материал» для современных проектов, лишённый собственной логики.	Традиция как живой собеседник в диалоге (вненаходимость). Её логика реконструируется для продуктивного ответа на современные вызовы.
Задача педагогики	Репродукция культурных образцов. *(Трансмиссивная модель)*	Конструирование образовательной реальности без опоры на культурные основания. *(Крайний конструктивизм)*	Педагогическая трансляция и проектный синтез: выращивание практики из реконструированного основания, а не перенос или конструирование *ex nihilo*.

Источник: составлено автором.

Таким образом, концептуальный каркас метода ААР представляет собой последовательный синтез, предлагающий ответ на ключевые методологические вызовы современной педагогики.

Однако, представленный каркас остаётся теоретической моделью. Его проверка и реализация возможны только через переход к конкретной процедуре. Поэтому логика изложения требует перейти от концептуального обоснования к операциональному развёртыванию метода. В следующем параграфе (§ 2.3) пятишаговый алгоритм ААР – от *аксиологической детекции* до *проектного синтеза* – будет представлен как система строгих аналитических операций и

инструментов, превращающая философский синтез в рабочий инструмент педагогического проектирования.

§ 2.2. Операциональная процедура: пять шагов реконструкции

Методология *аксиолого-антропологической реконструкции* (ААР) обретает свою эвристическую силу и воспроизводимость благодаря формализации в виде последовательного пятишагового алгоритма. Этот алгоритм представляет собой нелинейный, но логически упорядоченный цикл перехода от анализа философского текста к созданию педагогической технологии, где каждый последующий этап возможен лишь на основе результатов предыдущего.

Процедура начинается с фокусировки на конкретной проблеме и завершается созданием проектного продукта, обеспечивая полный инновационный цикл «от идеи к воплощению». Описываемая далее процедура ААР должна рассматриваться не как нейтральный технический алгоритм, а как формализуемая структура диалогического отношения исследователя к традиции.

Методологически созвучное понимание процедуры как формы удержания человеческого измерения анализа развёрнуто в антропологической концепции образования В. И. Слободчикова. Он подчёркивает, что всякая педагогически значимая процедура должна быть соотнесена не с логикой обработки знания, а с логикой человеческого становления, где смысл возникает в пространстве со-бытийного взаимодействия человека с культурой [185]. В этом контексте формализованная процедура выступает не как алгоритм извлечения содержания, а как нормативно организованное пространство удержания образа человека, для которого данный смысл имеет значение. Тем самым операциональная структура ААР получает антропологическое основание: её шаги фиксируют не этапы обработки текста, а последовательные уровни прояснения условий становления человека в рамках анализируемой традиции.

Эта структура должна быть укоренена в анализе конкретной педагогической ситуации. Л. Лёвлие, синтезируя идеи Дж. Дьюи и феноменологии, показывает, что смысл и ценности существуют не в абстрактных

текстах, а в качественной целостности опыта, в специфическом «месте» и социально-деятельностной ткани ситуации [238]. Поэтому первым, имплицитным шагом ААР перед формальным анализом текстов (AR-1) должна стать попытка феноменологической реконструкции той жизненной и институциональной ситуации, которая породила и поддерживала исследуемую традицию. Антропологическое обоснование данного предварительного шага содержится в работах В. И. Слободчикова, где контекст понимается не как внешний фон, а как пространство человеческого бытия, внутри которого формируются и удерживаются смыслы и ценности [185]. Он последовательно показывает, что вне анализа конкретных форм совместной деятельности, институциональных укладов и типов человеческих отношений реконструкция ценностных оснований неизбежно приобретает абстрактный и педагогически бесплодный характер. В этом отношении контекстуализация в ААР выступает не вспомогательной герменевтической процедурой, а антропологическим условием выявления того, какие формы человеческого становления предполагала и поддерживала анализируемая традиция.

Для обеспечения методологической дисциплины и воспроизводимости этого диалога, контекстуализация в ААР операционализируется через три обязательных подготовительных этапа, предшествующих формальному пятишаговому алгоритму. Эти этапы структурируются с помощью рефлексивных промт-матриц (см. табл. 10), которые фиксируют движение мысли исследователя и минимизируют риски модернизации и произвольной интерпретации.

Таблица 10

Этапы герменевтической подготовки в методе ААР

Этап подготовки	Ключевая цель	Основные действия исследователя	Инструмент фиксации/верификации
Методологическая саморефлексия	Интериоризация логики метода и определение проблемного поля.	1. Уточнение операциональной сути каждого из 5 шагов ААР. 2. Чёткое различение AR-1 и AR-2. 3. Формулировка	Чек-лист самоотчёта (см. Таблицу 2).

		конкретной педагогической антиномии. 4. Выдвижение гипотезы о релевантности выбранной традиции.	
Глубокая историко-культурная контекстуализация	Реконструкция «жизненного мира» традиции для понимания её имманентной логики.	1. Биографический анализ: изучение пути носителя традиции. 2. Ситуативный анализ: реконструкция ключевых вызовов эпохи. 3. Интеллектуальный анализ: выявление основных источников, понятий и оппонентов.	Контекстуальная справка-синтез, отвечающая на вопросы: Кто? Когда/где? На чем стоит/против чего?
Первичное погружение в корпус текстов	Составление «карты местности»: выявление структуры, тональности и ключевых узлов.	1. Анализ макроструктуры и авторских предисловий. 2. Выбор текстов-«кернов» для детального чтения. 3. Чтение с пометками: ключевые термины, вопросы, связи с антиномией.	Четыре списка: термины, вопросы, связи, лейтмотивы. Карта текстов.
Картирование поля интерпретаций	Введение своей позиции в научный диалог, осознание границ и критических аргументов.	1. Изучение классических и современных научных интерпретаций. 2. Анализ критических замечаний (исторических, философских, педагогических). 3. Рефлексивное определение собственной исследовательской позиции.	Сводный анализ «за» и «против», формулировка собственной методологической позиции.

Источник: составлено автором.

Реализация этих подготовительных этапов создаёт герменевтически ответственное пространство для начала формальной процедуры. Первым её шагом является проблематизация, которая теперь базируется не на произвольном выборе, а на результатах контекстуального анализа. Следует специально оговорить, что переход от проблематизации к реконструкции *аксиологического*

ядра невозможен без предварительного учёта историко-культурного горизонта анализируемой системы. Как показывает С. С. Хоружий, смысл и направленность любой *антропологической модели* формируются в ситуации разрыва, кризиса или трансформации традиции, и потому не могут быть адекватно поняты вне соответствующего контекста [210]. Учёт этого обстоятельства задаёт методологическое ограничение произвола интерпретации и служит необходимым условием герменевтической достоверности последующих шагов реконструкции, предваряя и фундируя формальные шаги AR-1 и AR-2.

Методологическая необходимость такого предварительного шага получает убедительное подтверждение в работах С. С. Аверинцева, где реконструкция смысла всегда предваряется тщательной историко-культурной локализацией текста [4]. Для С. С. Аверинцева смысловая структура традиции неотделима от её языкового строя, жанровых конвенций и социально-культурной функции, что делает контекст не внешним фоном, а условием самой возможности понимания. Игнорирование этих параметров ведёт, по его мысли, к модернизирующей проекции и утрате нормативной логики традиции. Включение обязательного этапа контекстуализации в процедуру AAP тем самым выступает не методическим усложнением, а необходимым условием герменевтической достоверности последующих этапов реконструкции.

Антропологический анализ развития, представленный в психологической антропологии В. И. Слободчикова и Е. Н. Исаева, убедительно демонстрирует, что процессы формирования субъектности не могут быть поняты вне образа человека, характерного для конкретной культурно-исторической ситуации [106]. Однако контекст в данных исследованиях выступает как фоновая предпосылка, а не как специально выделенный аналитический шаг. Это обстоятельство методологически оправдывает включение этапа историко-культурной контекстуализации в процедуру *аксиолого-антропологической реконструкции* как обязательного условия герменевтической достоверности последующих шагов.

В отечественной педагогической герменевтике аналогичное понимание процедуры как условия возможности понимания последовательно разработано А. Ф. Закировой. Анализируя специфику педагогического знания, она подчёркивает, что герменевтическая интерпретация не может быть сведена ни к спонтанному «вчувствованию», ни к техническому применению алгоритма [87]. Вместе с тем, педагогическое понимание нуждается в формализуемых опорах, которые задают дисциплину интерпретации и предотвращают редукцию смысла к субъективным ассоциациям исследователя.

Процедура в этом контексте мыслится как рефлексивно организованная структура педагогического отношения к тексту культуры, поддерживающая диалог и одновременно ограничивающая произвол интерпретации. Тем самым алгоритмическая форма в ААР может быть понята не как инструментализации герменевтики, а как её педагогически оправданная операционализация. В отечественной философской традиции принципиально близкое понимание формализованной процедуры как условия удержания смысла, а не его редукции, было разработано Г. Г. Шпетом. Он подчёркивает, что метод не подменяет акт понимания, но задаёт форму его возможной воспроизводимости, фиксируя логику движения смысла, а не его результат [220]. Формализация в этом контексте выступает не как устранение живого содержания, а как способ удержания смысловой структуры от распада и произвольного смещения. Применительно к ААР это означает, что *пятишаговый алгоритм* не претендует на производство понимания «по инструкции», но задаёт нормативную рамку, внутри которой диалог с традицией сохраняет свою направленность, последовательность и методологическую контролируемость.

В терминах М. Бубера это означает, что методологические шаги фиксируют не сам акт понимания, а условия его возможности и формы его ответственного осуществления [46]. Понимание, как событие отношения «Я–Ты», не может быть произведено по инструкции; однако оно может быть поддержано и направлено через рефлексивно организованную процедуру, минимизирующую произвол и обеспечивающую внутреннюю дисциплину интерпретации.

Синергетическая методология даёт дополнительное обоснование необходимости контекстуализации. С. А. Расчетина и А. Д. Абашина выделяют три этапа становления социально-педагогической деятельности (1993–2005; 2006–2021; 2022 – настоящее время), на каждом из которых происходит смена ценностных ориентаций, влияющая на процессы социализации и трансформирующая социально-педагогическую деятельность; ключевыми понятиями выступают бифуркация, аттрактор и флуктуация [168, с. 20–27]. С. А. Расчетина различает ситуацию исключения и ситуацию самоисключения: первая связана с внешними по отношению к ребёнку факторами, вторая – с внутренним состоянием ребёнка, неудовлетворённого отношениями в ближайшем социальном окружении [171, с. 71–82]. Тем самым контекстуализация в ААР получает не только герменевтическое, но и синергетическое обоснование: она позволяет увидеть традицию не как статичную систему, а как динамический процесс, разворачивающийся в точках бифуркации.

Шаг 1. Идентификация и проблематизация

Исходным пунктом является не произвольный выбор традиции, а обращение к актуальной педагогической антиномии или проблемной зоне, выявленной в практике (например, конфликт между развитием творческой свободы учащегося и необходимостью соблюдения нормативной дисциплины).

Эффективность этого шага напрямую зависит от качества проведённой подготовительной работы. Для его верификации используется следующий чек-лист контрольных вопросов (см.: табл. 11), синтезирующий требования контекстуализации и проблематизации.[19]

Таблица 11

[19] Промт-матрицы и чек-листы в методе ААР – это не контрольные списки для «галочки», а рефлексивные инструменты верификации. Они структурируют внутренний диалог исследователя, заставляя его явно аргументировать соответствие своих действий методологическим требованиям (релевантность, контекстуальность, системность и т.д.). Их функция – сделать процесс мышления транспарентным и подверженным самопроверке, что является важнейшим условием герменевтической достоверности реконструкции.

Промт-матрица для верификации Шага 1 (Идентификация и проблематизация)

Контрольный вопрос (промт)	Методологическая цель вопроса	Критерий корректного выполнения
1. Сформулирована ли педагогическая антиномия как реально действующее и воспроизводимое противоречие образовательной практики?	Отделение живой проблемы от абстрактной теоретической оппозиции.	Приводится конкретный пример или описание противоречия из практики.
2. Имеет ли выбранная традиция внутренне необходимое, а не внешне тематическое отношение к данной проблеме?	Проверка герменевтической релевантности источника.	Дано обоснование, почему именно эта традиция предлагает ключевой или радикальный взгляд на антиномию.
3. Является ли отобранный корпус текстов репрезентативным для целостности традиции?	Исключение работы с маргинальным или полемическим срезом.	В корпус входят тексты, признанные базовыми для традиции, и отражены её основные жанры.
4. Учтён ли историко-культурный контекст возникновения и артикуляции данной проблемы внутри системы?	Предотвращение модернизации и анахронизмов.	В анализе присутствуют отсылки к конкретным условиям эпохи, языку, адресату и социальной функции текстов.
5. Зафиксированы ли предварительные пределы применимости реконструируемых положений к современному контексту?	Осознание границ переноса и предотвращение некритичной транспозиции.	Сформулированы гипотезы о возможных искажениях или необходимых адаптациях при переходе к современной практике.

Источник: составлено автором.

Только удовлетворительно ответив на эти вопросы, исследователь переходит к выбору конкретных философско-богословских источников, которые предлагают классические ответы на эту проблему.

Следовательно, методологически корректная идентификация проблемы невозможна без предварительного анализа той образовательной и социально-культурной реальности, в которой эта проблема актуализирована. Методологически необходимым условием данного шага является предварительный историко-культурный анализ контекста, в котором формировалась анализируемая педагогическая система. В логике со-образного подхода А. А. Остапенко педагогическая идея не может быть адекватно понята вне системы культурных, антропологических и ценностных координат эпохи, что

делает контекстуализацию не факультативным, а обязательным этапом реконструкции [155].

Как настаивал В. В. Краевский, связь педагогического исследования с практикой и учёт конкретных условий являются не внешним фоном, а конститутивным требованием научности [121]. Поэтому процедура ААР имплицитно включает в себя этап глубокой историко-культурной и педагогической контекстуализации, который предваряет формальную герменевтическую работу и минимизирует риски модернизации или произвольной интерпретации традиции. Глубина такой контекстуализации определяется не только сбором внешних фактов, но и «вживанием» в интеллектуальную и экзистенциальную атмосферу эпохи. Анализ В. П. Зинченко творчества О. Э. Мандельштама и М. К. Мамардашвили демонстрирует, что подлинное понимание рождается лишь при учёте «языка эпохи», судьбы автора и того незавершённого диалога с будущим, который несёт в себе традиция [93]. Это задаёт для ААР высокую планку: контекст – это не справочный фон, а герменевтическое условие, открывающее доступ к живым, а не музейным смыслам реконструируемой системы.

В антропологической логике В. И. Слободчикова подобная проблематизация может быть интерпретирована как фиксация дефицита или разрыва в существующей антропопрактике – несоответствия между декларируемыми образовательными целями и реальными условиями становления личности [185]. Проблема в этом смысле обнаруживается не как теоретическая коллизия, а как симптом несформированности или искажения образа человека, имплицитно действующего в педагогической деятельности. Такое понимание усиливает методологический статус первого шага ААР: проблематизация оказывается не предварительным этапом анализа, а точкой входа в реконструкцию антропологического основания педагогической системы.

На этом этапе происходит целенаправленный выбор одного или нескольких философско-богословских источников, которые предлагают классические, зачастую полярные, ответы на эту проблему. Например, антиномия «свобода–

дисциплина» может быть рассмотрена через призму радикального гуманизма Пико делла Мирандолы и суровой этики долга Ж. Кальвина. Критерий верификации на данном шаге – принцип релевантности и герменевтической достоверности: выбранный источник должен быть академически авторитетным и содержать в себе явные или имплицитные суждения по исследуемой дилемме.

Результатом шага становится чёткое определение «поля исследования»: формулировка антиномии и корпус текстов для анализа. Существенно, что в педагогической герменевтике А. Ф. Закировой исходным пунктом интерпретации также выступает не текст как таковой, а проблемная педагогическая ситуация, требующая смыслового прояснения [86]. А. Ф. Закирова подчёркивает, что обращение к культурной или философской традиции в педагогике всегда опосредовано практическим вопросом о целях, смыслах и основаниях воспитания. В этом отношении выбор корпуса текстов не может быть нейтральным: он задаётся структурой самой педагогической проблемы и ориентирован на выявление тех ценностных и антропологических оснований, которые позволяют прояснить её нормативное содержание. Тем самым первый шаг ААР концептуально совпадает с логикой педагогической герменевтики, где проблема выступает не внешним поводом для анализа, а внутренним организующим принципом интерпретации.

Методологическая значимость проблематизации как исходного акта анализа получает дополнительное философское обоснование в работах Г. Г. Шпета, где проблема понимается не как эмпирически данная трудность, а как форма смыслового напряжения, выявляющая границы прежнего понимания [219]. По Г. Г. Шпету, именно проблематизация переводит мышление из режима описания в режим рефлексии, заставляя заново выстраивать связи между элементами смысловой целостности. В этом отношении выбор антиномии на первом шаге ААР представляет собой не тематическую операцию, а методологический акт, задающий направление всей последующей реконструкции. Проблема здесь выступает не объектом анализа, а внутренним двигателем смыслообразования, структурирующим как выбор источников, так и

логику интерпретации. Образец педагогической реконструкции наследия представлен в работе Г. А. Бордовского, С. А. Писаревой и А. П. Тряпицыной, которые реконструируют педагогическое наследие С. И. Гессена, используя биографический метод, анализ автобиографии, метод понимания идей и герменевтические методы работы с первоисточниками [43, с. 217–228]. Авторы показывают, что идеи С. И. Гессена о педагогике как прикладной философии, о свободе преподавания и исследования, о единстве преподавания и исследования в университете сохраняют актуальность и могут быть положены в основу современного педагогического проектирования. Тем самым ААР получает педагогический прецедент: реконструкция наследия не только возможна, но и продуктивна.

Для минимизации риска в выборе проблемного поля и исходного корпуса источников данный этап требует эксплицитной самопроверки исследователя по ряду методологических оснований. Верификация шага идентификации и проблематизации осуществляется через следующие контрольные вопросы:

- сформулирована ли педагогическая антиномия как реально действующее и воспроизводимое противоречие образовательной практики, а не как абстрактная теоретическая оппозиция;
- имеет ли выбранная мировоззренческая традиция внутренне необходимое, а не внешне тематическое отношение к данной проблеме;
- является ли отобранный корпус текстов первоисточника концептуально репрезентативным для логики и целостности традиции, а не частным, маргинальным или полемическим срезом;
- учтён ли историко-культурный контекст возникновения и артикуляции данной проблемы внутри системы (язык, адресат, социальная функция);
- зафиксированы ли пределы применимости реконструируемых положений к современному образовательному контексту, исключающие некритичную транспозицию.

Дополнительное философско-методологическое обоснование необходимости контекстуализации проблемного поля даёт анализ трансформации статуса знания в условиях постмодерна, осуществлённый Ж.-Ф. Лиотаром [129]. Учёный показывает, что в современной культуре утрачена легитимация знания через универсальные метарассказы, а само знание функционирует в форме множественных «языковых игр», каждая из которых обладает собственными правилами истинности, значимости и применимости.

Схожий по глубине, но ориентированный непосредственно на педагогику критико-герменевтический анализ предлагает Б. Милерский. Используя концепт «полуобразования» Т. Адорно, он демонстрирует, что игнорирование историко-культурного и идеологического контекста при интерпретации образовательных традиций (например, религиозного образования) ведёт не к целостному образованию, а к его утилитарной или идеологической редукции [239]. Это служит прямым предостережением для ААР: контекстуализация – это не фон, а условие предотвращения методологической ошибки, ведущей к искажению смысла традиции.

В этом контексте любая философская или богословская традиция не может рассматриваться как универсальный источник нормативных положений, подлежащих прямому переносу, но должна быть понята как локальный режим легитимации знания, укоренённый в определённых исторических, институциональных и дискурсивных условиях. Игнорирование этих условий приводит не к продуктивной реконструкции, а к скрытой универсализации частного дискурса, что методологически эквивалентно воспроизводству метарассказа в ситуации его принципиальной несостоятельности.

Тем самым контекстуализация в методе ААР выступает не вспомогательной процедурой, а необходимым условием корректности самой реконструкции. В работах А. Ф. Закировой данное требование получает именно педагогическое измерение. Контекст понимается ею не только как историко-культурная рамка текста, но и как пространство педагогических смыслов, включающее адресата, институциональные условия и образовательные цели

интерпретации [86]. Понимание, вырванное из этого контекста, утрачивает свою воспитательную направленность и превращается либо в академическое комментирование, либо в идеологизированное упрощение. Поэтому педагогическая герменевтика настаивает на принципиальной соотнесённости интерпретации с конкретной образовательной ситуацией, что методологически обосновывает включение контекстуального анализа уже на этапе идентификации проблемного поля в ААР.

Необходимость включения историко-культурного контекста уже на этапе идентификации проблемного поля получает дополнительное методологическое обоснование в работах Л. С. Выготского. Анализируя генезис высших психических функций, он последовательно показывает, что контекст не является внешним фоном, дополняющим исследуемое явление, но выступает конститутивным условием его формирования и функционирования [64].

Смысловые и ценностные структуры не предшествуют социально-исторической практике, а складываются внутри неё, опосредуясь языком, формами деятельности и культурными институтами. Применительно к ААР это означает, что выбор философско-богословских источников и формулировка исследуемой антиномии должны изначально соотноситься с историческими условиями возникновения соответствующей традиции; игнорирование этих условий ведёт к абстрактному и методологически некорректному переносу категорий в современный педагогический контекст. Данная установка получает дополнительное методологическое обоснование в концепции С. С. Аверинцева, который подчёркивает принципиальную вторичность индивидуального авторского намерения по отношению к действующему авторитету традиции [3]. В культурах канонического типа смысл не производится автономным субъектом, а артикулируется в рамках уже признанной нормативной системы. Редукция текста к предполагаемым намерениям автора неизбежно ведёт к модернизации материала и утрате его собственных категориальных оснований. В этом отношении отказ ААР от психологической реконструкции авторства выступает не ограничением метода, а условием его герменевтической корректности.

Шаг 2. Аксиологическая детекция (Axiological Reconstruction – AR-1)

Этот шаг посвящён герменевтическому проникновению в ценностный строй выбранной системы. Задача исследователя – перейти от поверхностного чтения к выявлению скрытой иерархии ценностей (*аксиологического ядра*).

Методологическая корректность подобного перехода может быть дополнительно обоснована через герменевтическую модель П. Рикёра, в которой интерпретация понимается как движение от манифестного уровня значения к латентным смысловым структурам, опосредованным символами, метафорами и концептуальными связками [176]. *Аксиологическая детекция* в этом контексте представляет собой не интуитивное «угадывание» ценностей, а аналитическую работу по выявлению повторяющихся смысловых узлов, нормативных напряжений и иерархий, которые структурируют дискурс традиции и задают его ценностную логику. Аналогичный аналитический подход реализован С. С. Аверинцевым при реконструкции аксиологических оснований античной и христианской традиций [3]. Он показывает, что ценностная иерархия не всегда формулируется эксплицитно, но проявляется через устойчивые способы обобщения, повторяющиеся риторические ходы и структурные акценты текста.

Выявление высшей ценности и подчинённых ей смысловых уровней требует систематического сопоставления фрагментов, жанров и образных рядов, а не выборочного цитирования. Тем самым *аксиологическая детекция* предстаёт как методически контролируемая процедура, ориентированная на реконструкцию внутренней нормативной логики традиции, а не на приписывание ей внешних ценностных интерпретаций. В этом контексте эвристически значимым оказывается введённое Г. Г. Шпетом понятие внутренней формы, позволяющее концептуально уточнить характер выявляемого *аксиологического ядра* [219]. Внутренняя форма выражает не сумму декларируемых ценностей, а способ их смысловой организации, определяющий

иерархию, напряжения и допустимые переходы внутри системы. Применительно к *аксиологической детекции* это означает, что задача реконструкции заключается не в перечислении ценностей, а в выявлении формы их взаимосвязи, через которую традиция мыслит должное и возможное. Данное понимание *аксиологического ядра* методологически усиливается антропологической позицией В. И. Слободчикова, согласно которой ценности в образовании существуют не как отвлечённые нормативы, а как формы организации человеческого становления [185]. Ценность в этом контексте выступает не объектом усвоения, а принципом структурирования опыта, задающим допустимые и недопустимые траектории развития личности. Следовательно, *аксиологическая детекция* в ААР ориентирована на выявление тех ценностных форм, через которые традиция конституирует определённый тип человеческого бытия, а не просто артикулирует моральные или мировоззренческие установки. Тем самым *аксиологическое ядро* в ААР может быть понято как внутренняя форма ценностного строя традиции, воспроизводимая в различных текстах, жанрах и практиках, но не сводимая ни к одному из них.

Важно подчеркнуть, что в логике диалогической философии М. Бубера выявление *аксиологического ядра* не предполагает превращения традиции в объект познания в режиме «Я–Оно» [46]. Напротив, речь идёт о временном удержании диалогической установки, при которой ценностная структура традиции раскрывается как обращённая к интерпретатору и требующая ответа. Тем самым *аксиологическая реконструкция* понимается не как завершённый акт фиксации смысла, а как момент диалога, допускающий последующую проверку, уточнение и переосмысление. Следовательно, *аксиологическая детекция* (AR-1), как и последующая *антропологическая экспликация* (AR-2), не являются механическим «считыванием» смысла. Это исследовательский процесс, близкий к выдвижению и проверке серии рабочих гипотез о ценностной иерархии и образе человека в исследуемой традиции.

Первичная «*аксиологическая карта*» или «*антропологическая матрица*» выступают в качестве гипотетических моделей, которые уточняются,

перестраиваются и верифицируются в ходе углублённого диалога с текстом, сопоставления с контекстом и решения возникающих смысловых противоречий.

Аналогичное понимание интерпретации как гипотетического и принципиально проверяемого процесса развёрнуто в педагогической герменевтике А. Ф. Закировой [87]. Она подчёркивает, что интерпретатор в педагогике всегда выдвигает предварительные смысловые гипотезы, которые затем проходят проверку через сопоставление различных фрагментов текста, жанровых слоёв и педагогических последствий выявляемых смыслов. Такая логика сближает *аксиологическую детекцию* с исследовательской процедурой, а не с актом интуитивного постижения. В этом контексте *аксиологическая карта* в ААР может быть понята как герменевтическая модель, обладающая статусом рабочей гипотезы, уточняемой в процессе диалога с традицией и педагогической рефлексии.

Таким образом, процедура ААР инкорпорирует в себя логику генезиса знания: от первичной идеи-гипотезы о структуре традиции – к её всестороннему обоснованию и оформлению в целостную концептуальную систему, пригодную для трансляции.

Принципиально важно подчеркнуть, что выявление *аксиологического ядра* в методе ААР не предполагает трактовки ценностей как объективных сущностей, существующих независимо от человеческого бытия. В этом отношении показательной является позиция М. Бубера, согласно которой добро и зло не даны человеку как готовые объекты познания, но раскрываются в структуре его экзистенциального отношения к миру [45]. Ценности обнаруживают себя не в форме отвлечённых норм, а как направляющие силы, структурирующие человеческое действие и самоощущение.

В логике ААР это означает, что *аксиологическая детекция* ориентирована не на «извлечение» ценностей как вещей, а на реконструкцию нормативной логики бытия человека в рамках данной традиции. Такой подход позволяет избежать как наивного объективизма, так и произвольного субъективизма,

трактуя *аксиологическое ядро* как устойчивую, но экзистенциально опосредованную смысловую конфигурацию.

Для этого осуществляется:

а) контекстуальный и семантический анализ ключевых понятий (добро, благо, счастье, долг);

б) реконструкция логических связей между ними; в) определение высшей ценности (summum bonum), венчающей иерархию.

Ключевым условием герменевтического проникновения является рефлексия исследователем собственной позиции. В логике ААР реконструкция – это не техника извлечения, а диалог, основанный на принципах педагогической герменевтики: интегральности (анализ разножанровых текстов для выявления неявного знания), обратимости мышления (циклическое движение между целым и частью) и концептуализации метафор (работа с ключевыми образами как смысловыми фокусами) [88]. При этом, как показывает анализ сложных феноменов (например, игры), интерпретатор не может претендовать на обнаружение «объективного смысла», но обязан осознавать собственную субъективность в акте «слияния горизонтов» [150, с. 190]. В ААР это требование операционализируется через ведение *исследовательского дневника*, фиксирующего пред-понимания и гипотезы, что делает траекторию мысли частью обоснования результатов. В этом случае используются инструменты вроде *аксиологической карты* – схемы, где визуализируются отношения субординации и координации между ценностями.

Методологическая корректность подобной детекции усиливается пониманием Л. С. Выготским «*значения»* как особой формы обобщения, не сводимой ни, к слову, ни к индивидуальному переживанию. В «Мышлении и речи» *значение* трактуется как социально и культурно оформленная единица сознания, в которой соединяются мышление, коммуникация и нормативное отношение к действительности [61]. Это позволяет рассматривать выявляемые ценности не как субъективные смысловые проекции исследователя, а как

объективированные формы культурного опыта, поддающиеся структурному анализу и иерархизации.

В методе ААР данный подход принципиально важен, поскольку он переводит *аксиолого-антропологическую реконструкцию* из плоскости интерпретации текста в плоскость анализа устойчивых смысловых образований, реально определяющих педагогическую практику исследуемой традиции. Герменевтический характер данного шага может быть дополнительно прояснён через обращение к понятию полифонической целостности М. М. Бахтина [25].

Анализируя художественный мир Ф. М. Достоевского, М. М. Бахтин показывает, что целостность смысловой системы не тождественна её редукции к единому «центру», а удерживается через напряжённое со-присутствие различных ценностных позиций, объединённых общим нормативным горизонтом. Применительно к ААР это означает, что выявление *аксиологического ядра* не предполагает устранения внутренних противоречий или голосов, а, напротив, требует их фиксации и осмысления как структурных элементов ценностной логики традиции.

Тем самым *аксиологическая детекция* в ААР ориентирована не на сглаживание смысловых напряжений, а на реконструкцию того нормативного поля, в котором эти напряжения получают своё значение и педагогическое разрешение. Подобное понимание существенно повышает герменевтическую достоверность AR-1, поскольку предотвращает редукцию сложных мировоззренческих систем к плоским и идеологически выровненным схемам.

Следовательно, проверка герменевтической достоверности реконструкции требует переосмысления самого понятия системности. Практика научного комментария, представленная в трудах С. С. Аверинцева, позволяет конкретизировать данное требование верификации [4].

Его интерпретации всегда соотносятся с корпусом предшествующих прочтений, лингвистическими и богословскими традициями, а также с внутренней согласованностью реконструируемой смысловой структуры. Верификация здесь осуществляется не через апелляцию к единственно

«правильному» толкованию, а через способность интерпретации выдерживать сопоставление с альтернативными прочтениями без утраты логической целостности и нормативной определённости. Такой подход может быть непосредственно адаптирован в методе ААР как протокол проверки *аксиологической карты* и *антропологической матрицы* на интерсубъективную устойчивость и методологическую корректность.

В педагогической герменевтике А. Ф. Закировой интерсубъективная проверка интерпретации мыслится прежде всего через обращение к профессиональному педагогическому сообществу как носителю и транслятору культурно признанных смыслов [86]. Интерпретация признаётся состоятельной не потому, что она формально воспроизводима, а потому, что она оказывается аргументированно разделяемой и педагогически продуктивной в пространстве профессионального диалога. Это позволяет рассматривать верификацию результатов ААР не как индивидуальный акт самообоснования, а как процесс включения реконструированных оснований в поле коллективной педагогической рефлексии, что существенно повышает устойчивость и легитимность получаемых выводов.

В методологии ААР системность понимается не как формально-логическая непротиворечивость, исключающая конфликт, а как архитектоническая целостность, удерживающая и объясняющая внутренние антиномии традиции. Эта позиция находит прямое подтверждение в диалогической философии М. М. Бахтина, для которой целостность – это не монистический синтез, а напряжённое соприсутствие разных смысловых позиций в едином событии понимания.

Таким образом, выявление системных связей в рамках AR-1 представляет собой реконструкцию именно этой смыслообразующей архитектоники, где ценностные противоречия выполняют конструктивную, а не деструктивную роль. Именно данное, обогащённое понимание системности и ложится в основу нормативного критерия верификации.

Критерий верификации – принцип системности и внутренней непротиворечивости: выстроенная иерархия должна логически согласовываться

с основными тезисами источника и не содержать ценностных разрывов, не объяснимых контекстом.

Принцип системности *аксиолого-антропологической реконструкции* может быть дополнительно уточнён через обращение к понятию структурной целостности Л. С. Выготского [62].

В культурно-исторической психологии Л. С. Выготского структура понимается не как сумма элементов, а как иерархически организованное единство, в котором каждый компонент получает своё значение через функцию в целом. Перенос этого принципа в область аксиологического анализа позволяет рассматривать ценности не как перечень нормативных установок, а как функционально взаимосвязанную систему, где высшая ценность задаёт смысл и направление всем производным уровням. Таким образом, корректная *аксиологическая детекция* предполагает выявление не только номинального состава ценностей, но и их структурной организации, воспроизводящей внутреннюю логику традиции.

Данный критерий верификации методологически соотносится с требованием В. И. Загвязинского о единстве сущего и должного в педагогическом исследовании, согласно которому любое нормативное построение должно быть соотнесено с внутренней логикой исследуемого явления и реальными условиями его существования [85].

Аксиологическая реконструкция, не прошедшая проверку на согласованность идеала и описываемой реальности, неизбежно превращается либо в умозрительную схему, либо в идеологическую проекцию, что противоречит принципам корректного педагогического исследования. Например, детекция в текстах Фомы Аквинского обязана вывести на вершину иерархии Бога как Высшее Благо, а все прочие блага (знание, добродетель, общественное устройство) предстать как ступени или средства приближения к Нему.

Историко-педагогический анализ, осуществлённый М. В. Богуславским, фактически демонстрирует эффективность подобной *аксиологической детекции*: исследуя различные педагогические традиции XX века, он показывает, что их

эвристическая и практическая продуктивность напрямую коррелирует с ясностью и непротиворечивостью их *аксиологического ядра* [32]. Напротив, педагогические концепции, редуцированные к выполнению внешнего социального или идеологического заказа, утрачивают внутреннюю целостность и историческую устойчивость, что позволяет рассматривать аксиологическую реконструкцию как необходимое условие верификации педагогических моделей.

Результаты *аксиологической детекции* подлежат дополнительной проверке через анализ качества и внутренней корректности выстроенной *аксиологической карты*. Такая проверка фиксирует не истинность ценностей, а методологическую состоятельность их реконструкции, что достигается последовательной верификацией карты по следующим ключевым критериям:

- эксплицирована ли высшая ценность (summum bonum) как безусловный нормативный ориентир, а не подменена ли она функциональной или утилитарной целью;
- выстроена ли система ценностей в иерархически организованном виде, либо она представлена как плоский перечень равноположенных установок;
- логически ли выводимы производные ценности и нормы из высшей ценности;
- отражает ли карта нормативный центр системы, определяющий должное, а не только её риторические или декларативные элементы;
- выявлены ли внутренние аксиологические напряжения и осмыслены ли они в логике самой традиции;
- сохранено ли различие между ценностью как благом и нормой как способом её реализации.

Для систематизации процесса реконструкции и его промежуточных результатов рекомендуется использовать следующую схему (см.: табл. 12), которая наглядно представляет гипотетическую модель *аксиологического ядра*.

Таблица 12

Шаблон для построения гипотетической аксиологической карты (AR-1)

Уровень ценностной системы	Содержательное наполнение (гипотезы исследователя)	Ключевые текстовые маркеры (цитаты, понятия)	Вопросы для верификации связи с высшей ценностью
Summum Bonum (Высшее Благо)	Формулировка высшей цели/ценности.		Является ли она безусловным конечным ориентиром?
Базовые ценности-условия (2-3 ключевые)	Ценности, непосредственно вытекающие из Summum Bonum и делающие его достижение возможным.		Как логически и содержательно каждая из них связана с высшим благом?
Практические блага и нормы	Конкретные добродетели, правила, практики, предписываемые традицией.		Вытекают ли они из базовых ценностей? Не подменяют ли они собой ценность более высокого порядка?
Анти-ценности / Препятствия	То, что отрицается или рассматривается как главное препятствие (например, определенные страсти, пороки).		Противостоят ли они напрямую высшему благу или базовым ценностям?

Источник: составлено автором.

Шаг 3. Антропологическая экспликация (Anthropological Reconstruction – AR-2)

Параллельно или вслед за *аксиологической детекцией* осуществляется реконструкция *антропологической модели*. На этом этапе необходимо ответить на ряд взаимосвязанных вопросов, имплицитно содержащихся в системе: Какова природа человека (благая, повреждённая, нейтральная)? В чем заключается его предназначение или конечная цель? Каковы его основные способности и структура (разум, воля, чувства, тело)? Каков путь (метод, аскеза, познание, деятельность) достижения цели? Итогом является построение

«*антропологической матрицы*» – структурированного описания, фиксирующего образ идеального человека и траекторию его становления.

В антропологической теории В. И. Слободчикова подобная матрица соответствует понятию образа человека как нормативного центра образовательной системы. В. И. Слободчиков подчёркивает, что именно образ человека, а не совокупность целей или компетенций, выполняет функцию системообразующего основания педагогической деятельности [185]. *Антропологическая матрица* в этом смысле фиксирует не эмпирический портрет личности и не психологическую модель, а нормативный горизонт человеческого становления, определяющий допустимые формы педагогического воздействия и границы образовательного проектирования.

Критерий верификации – принцип концептуальной валидности и соответствия *аксиологическому ядру* должен выглядеть следующим образом: выявленная *антропологическая модель* должна быть прямым следствием и персонификацией *аксиологического ядра*. Корректность антропологической реконструкции определяется не полнотой описания человека, а её нормативной и логической выводимостью из *аксиологического ядра* изучаемой исследователем системы. Методологическая верификация данного шага осуществляется посредством следующих контрольных оснований:

- является ли реконструированная *антропологическая модель* необходимым следствием *аксиологического ядра*, а не автономной теоретической конструкцией;
- эксплицирован ли телос человеческого существования как нормативно заданная цель, а не только как совокупность функциональных характеристик;
- различаются ли потенции человека и уровни их актуализации, что исключает статичное или натуралистическое понимание личности;
- описан ли путь становления (механизм движения к цели), а не только идеальное или предельное состояние;
- зафиксированы ли препятствия и пределы педагогического воздействия, вытекающие из данной антропологии;

- исключена ли редукция *антропологической модели* к психологическим или социологическим схемам.

Антропологическая матрица, как и *аксиологическая карта*, формируется в ходе итеративного процесса проверки гипотез. Для её структурированного заполнения предлагается использовать следующий шаблон (см.: табл. 13).

Таблица 13

Шаблон для построения гипотетической антропологической матрицы (AR-2)

Элемент антропологической модели	Содержательное наполнение (гипотезы исследователя)	Вопрос для проверки связи с аксиологическим ядром
1. Природа человека (онтологический статус)	Благая/повреждённая/нейтральная; образ и подобие; исходные возможности/ограничения.	Как это понимание природы делает необходимым именно данное *Summum Bonum*?
2. Телос (цель становления)	Конкретная формулировка конечной цели человеческой жизни согласно традиции.	Является ли эта цель прямой персонификацией или достижением *Summum Bonum*?
3. Структура личности / способности	Описание ключевых сил, способностей или «частей» человека (ум, воля, сердце, тело), их иерархия.	Как данная структура обусловливает *путь* достижения телоса?
4. Путь / метод становления	Основные практики, дисциплины, виды деятельности, ведущие к цели (аскеза, познание, диалог и т.д.).	Как этот путь логически вытекает из п.1, п.2 и п.3?
5. Препятствия и вызовы	Главные внутренние и внешние препятствия на пути (страсти, неведение, социальные условия).	Противостоят ли эти препятствия элементам п.2, п.3, п.4? Являются ли они отрицанием базовых ценностей?

Источник: составлено автором.

Заполненная матрица служит прямым мостом к следующему этапу – *концептуальному переносу*, где антропологические инсайты переводятся в язык педагогики.

Если высшее благо – обожение, то антропологическая модель будет описывать человека как образ Божий, движущийся к уподоблению через синергию; если высшая ценность – автономия разума, то модель представит

человека как мыслящего субъекта, достигающего свободы через критическую рефлексию.

Образец антропологической реконструкции с возрастной конкретизацией представлен в работе А. В. Кирьяковой, Е. Р. Южаниновой и В. В. Мороз, которые реконструируют педагогическую систему В. А. Сухомлинского, выявляя логику, механизмы и технологии возрастного становления ценностных ориентиров школьников [112, с. 22–28]. Авторы показывают, что в педагогической системе В. А. Сухомлинского можно выделить особую линию развития личности школьника – возрастные особенности становления его ценностных ориентаций, определяющих последующую жизнь человека. Сила аксиологических идей В. А. Сухомлинского заключена в выстраивании системы работы школы на базисных общечеловеческих ценностях, в том числе на универсальной триаде Истина – Добро – Красота. Тем самым антропологическая матрица в ААР получает педагогический прецедент: она может фиксировать не только общий образ человека, но и возрастную логику его становления.

Шаг 4. Концептуальный перенос (Педагогическая трансляция)

Это ключевой переводческий этап, на котором категории, выявленные в ходе AR-1 и AR-2, транслируются в язык педагогики. Используется базовый инструмент метода – «*Таблица педагогической трансляции*» (матрица соответствий)[20]. Данная таблица (см.: табл. 14) является формальным инструментом, гарантирующим сохранение смыслового ядра при переходе между дискурсами. Её структура представлена ниже.

[20] Таблица *педагогической трансляции* (матрица соответствий) – ключевой операциональный инструмент этапа концептуального переноса (Шаг 4). Её структура гарантирует системный перевод философско-богословских категорий в педагогические принципы и технологии. Таблица фиксирует логическую цепочку: исходная категория → её смысловое ядро (функция в традиции) → педагогический принцип/концепт → возможные технологии. Это предотвращает произвольные аналогии и обеспечивает содержательную преемственность, требуя от исследователя экспликации сущностного отношения, стоящего за термином.

Таблица 14

Шаблон таблицы педагогической трансляции

Философско-богословская категория (из AR-1/AR-2)	Смысловое ядро (суть, функция в традиции)	Педагогический принцип / концепт	Возможные педагогические технологии / формы работы	Критерий адекватности перевода (верификационный вопрос)
Пример: «Трезвение» (νῆψις)	Постоянное внимание к движениям ума и сердца, различение помыслов.	Развитие метакогнитивных навыков и осознанности.	Ведение рефлексивного дневника, упражнения на концентрацию, «паузы-стопы».	Сохраняется ли идея *внутреннего внимания* как условия развития?

Источник: составлено автором.

Заполнение данной таблицы требует от исследователя дистилляции сущностного отношения, заложенного в исходной категории, и поиска адекватной, а не просто терминологической, формы его выражения в педагогическом взаимодействии. Эта процедура может быть уточнена через два концептуальных различения, выработанных в отечественной методологии. Первое – различение масштабов нормы и необходимости их согласования. Б. Д. Эльконин подчёркивает, что «норма разна и полимасштабна, её нельзя употреблять в единственном числе», и что экспериментирование с развитием «есть вопрос экспериментирования с сомасштабированием разных компонентов – нормативных и других» [156, с. 35]. Применительно к ААР это означает, что педагогическая трансляция – это не перенос категории из философского масштаба в педагогический, а согласование масштабов: философская категория, антропологическая модель и педагогическая технология должны быть сомасштабны друг другу, то есть соотносимы без редукции. Второе – различение «превращённой формы». Ю. В. Сенько, опираясь на К. Д. Ушинского, показывает, что «передаётся не опыт, а мысль, выведенная из опыта» [156, с. 22], и что педагогический опыт выступает как «превращённая форма» компетентности [156, с. 28–29]. Это позволяет уточнить, что педагогическая

технология в ААР – не «применение» философии, а её превращённая форма: она сохраняет смысловое ядро, но меняет форму своего существования. Проверка корректности трансляции и состоит в том, возможна ли обратная реконструкция – от педагогической технологии к её философскому и антропологическому основанию. Если такая реконструкция возможна, перевод состоялся; если нет – перед нами подмена, а не трансляция.

Она устанавливает системные связи: философская категория («синергия») → её смысловое ядро («согласованное действие воли человека и благодати») → педагогический концепт/принцип («педагогика соработничества, диалог») → возможная конкретная технология («метод совместного проекта», «рефлексивный диалог»). Перенос должен избегать вульгарного упрощения: задача не в том, чтобы «переименовать» философский термин, а в том, чтобы сохранить его сущностное отношение к процессу становления человека и найти адекватную форму для его реализации в образовательном взаимодействии.

Философское обоснование подобного понимания переноса содержится в концепции смысловой трансформации Г. Г. Шпета. Анализируя переход смысла между различными дискурсивными уровнями, он подчёркивает, что смысл сохраняется не через тождество формулировок, а через воспроизводство внутренней логики отношения [220]. Перевод в этом случае есть не механическая трансляция содержания, а изменение формы его выражения при сохранении структурообразующего ядра. В логике ААР *педагогическая трансляция* предстаёт именно как такой перевод: философская категория утрачивает исходную терминологическую оболочку, но сохраняет свою нормативную функцию, становясь принципом, формой взаимодействия или педагогической технологией. Это позволяет методологически обосновать возможность концептуального переноса без редукции философского смысла к прикладной инструкции.

Критерий верификации на этом шаге – принцип смысловой адекватности и операционализуемости: предлагаемый педагогический принцип должен быть

прямым, логически выводимым следствием философской категории и допускать воплощение в конкретных приёмах или формах работы.

Педагогическая трансляция требует особого режима верификации, поскольку именно на этом этапе возникает риск утраты исходного смыслового основания. Контроль корректности концептуального переноса осуществляется через следующие методологические вопросы:

- сохраняется ли при переводе философской категории её смысловое ядро, а не только терминологическая оболочка;
- является ли формулируемый педагогический принцип логически необходимым следствием реконструкции, а не внешним методическим добавлением;
- допускает ли данный принцип операционализацию без утраты исходного онто-аксиологического содержания;
- не подменяется ли ценностная или антропологическая категория отдельным приёмом или технологией;
- возможна ли обратная реконструкция – от педагогической технологии к её философскому и антропологическому основанию.

Шаг 5. Проектный синтез

Финальный, конструктивный этап, на котором результаты *педагогической трансляции* материализуются. Он предполагает синтез выведенных педагогических принципов в целостную проектную модель: программу курса, образовательный модуль, систему воспитательных мероприятий, технологию формирования конкретного качества.

Модель включает в себя целевой блок (сформулированный на языке компетенций или качеств личности), содержательно-методический блок (принципы, методы, приёмы, материалы) и оценочно-диагностический блок (критерии и инструменты оценки результатов).

Критерием верификации на данном шаге выступает принцип применимости и внутренней связности – созданная модель должна быть технологически реализуема в условиях конкретной образовательной организации (школы, вуза, воскресной школы и т.д.), а все её элементы должны быть логически и содержательно взаимосогласованы, образуя единый воспитательный контур.

Антропологическое уточнение данного критерия может быть получено через концепцию антропопрактики В. И. Слободчикова [185]. С его точки зрения, педагогическая состоятельность любой модели определяется не только её технологической реализуемостью, но прежде всего способностью реально поддерживать процессы становления субъектности, ответственности и свободы обучающегося. В этом отношении верификация *проектного синтеза* в ААР предполагает проверку не только логической связности модели, но и её антропологической адекватности – способности создавать условия для формирования именно того образа человека, который был реконструирован на предыдущих этапах.

Важно подчеркнуть, что в рамках метода ААР критерии верификации не сводятся к декларации желаемых свойств результата, а предполагают развёрнутую процедуру экспертной проверки. В этом отношении методологически показательным является подход В. Д. Шадрикова, в котором гуманитарно нагруженные характеристики педагогической деятельности становятся предметом оценивания не через формализацию смысла, а через институционально организованное экспертное суждение [214]. Критерий здесь понимается как основание для согласованного интерпретативного решения, а не как измеряемый показатель в узком позитивистском смысле.

Адаптация данного принципа в логике ААР предполагает многоуровневый протокол верификации:

1. внутреннюю проверку логической выводимости педагогических принципов из аксиолого-антропологического ядра;

2. внешнюю экспертизу реконструкции со стороны специалистов по соответствующей традиции;

3. практическую апробацию проектного модуля с последующей рефлексией расхождений между нормативной моделью и реальной педагогической практикой.

Тем самым верификация в ААР приобретает характер коллективной и процессуальной процедуры, что существенно повышает методологическую устойчивость полученных результатов. Методологическая правомерность подобного понимания верификации может быть дополнительно прояснена через концепцию знания, предложенную Ж.-Ф. Лиотаром [129].

Анализируя кризис универсальных критериев научной легитимации, он показывает, что в условиях постметарассказа научность гуманитарного знания не может определяться через соответствие единым формализованным стандартам доказательства. Вместо этого знание проверяется на способность выдерживать продуктивное расхождение интерпретаций, выявляющее границы применимости действующих правил аргументации. В этом контексте паралогия выступает не как отказ от научной строгости, а как её альтернативная форма, ориентированная на выявление скрытых предпосылок и внутренних напряжений исследуемой системы. Применительно к методу ААР это означает, что отсутствие универсального критерия истинности не является методологическим недостатком, а соответствует современному режиму легитимации гуманитарного знания, в котором верификация осуществляется через интерсубъективную критику, экспертное сопоставление и практическую проверку реконструируемых оснований.

В логике П. Рикёра подобная процедура может быть интерпретирована как институционализация конфликта интерпретаций, при котором экспертное обсуждение выполняет функцию негативной проверки: выявления слабых мест, логических разрывов и скрытых предпосылок реконструкции [176]. Экспертная верификация в ААР тем самым перестаёт быть подтверждением «правильности»

интерпретации и приобретает статус критического фильтра, повышающего её интерсубъективную устойчивость.

Завершающим элементом верификации является апробация проектного суждения в экспериментальной работе с последующей рефлексией и корректировкой. Именно такой цикл движения от модели к проекту и обратно В. В. Краевский описывает как нормативный путь педагогического исследования, подчёркивая, что педагогическая деятельность не является внешним приложением теории, а выступает её логическим завершением [120]. Повторяемость переходов от теоретических к нормативным и проектным моделям, допускающая корректировку и уточнение исходных оснований, позволяет рассматривать проектный синтез в ААР не как разовый акт, а как методологически обоснованный цикл развития педагогической концепции.

Итоговая *проектная модель* подлежит верификации как целостная нормативно-практическая конструкция. Критерии проектной состоятельности фиксируют не эффективность проекта, а его внутреннюю методологическую связность:

- соотнесены ли цели проекта с реконструированной антропологической моделью человека, а не только с внешними образовательными требованиями;
- вытекают ли методы и формы педагогической работы из аксиологических и антропологических оснований проекта;
- согласованы ли диагностические критерии с ценностной логикой проектируемой системы;
- формируются ли у обучающихся такие способы деятельности и формы субъектности, которые функционально выражают заявленные ценности;
- допускает ли проект эмпирическую апробацию и корректировку без разрушения его оснований;
- исключено ли эклектичное соединение несовместимых антропологических и аксиологических предпосылок.

Таким образом, пятишаговая процедура ААР обеспечивает контролируемый и верифицируемый переход от абстрактного философского

текста к конкретному педагогическому действию, преодолевая разрыв между теорией и практикой через механизмы строгой логической дедукции и герменевтической интерпретации.

Для операционализации критериев верификации в ААР целесообразно адаптировать принципы методологической рефлексивности и цикличности, применяемые в качественных исследовательских парадигмах. Подобно тому как в Constructivist Grounded Theory валидность достигается через итеративный процесс кодирования, постоянного сравнения и теоретического насыщения, в ААР верификация предполагает не однонаправленное «извлечение» смысла, а циклическое движение: «погружение в текст – предварительная реконструкция – проверка на системную когерентность – критическая рефлексия – уточнение реконструкции». Каждый шаг алгоритма должен сопровождаться явной фиксацией исследователем своих герменевтических предпосылок и их постоянной проверкой на соответствие данным текста и историческому контексту.

Рассмотренный алгоритм наглядно воплощает логику развития научно-педагогического знания. Он начинается с идентификации проблемы и генерации идей её возможного разрешения через обращение к традициям (Шаг 1). На этапах AR-1 и AR-2 эти идеи оформляются в систему проверяемых гипотетических суждений об *аксиологическом ядре* и *антропологической модели*. *Педагогическая трансляция* (Шаг 4) представляет собой фазу концептуализации, перевода гипотетических моделей в систему педагогических принципов и концептов. Наконец, *проектный синтез* (Шаг 5) доводит эту концепцию до уровня практико-ориентированной проектной модели, завершая цикл «от идеи – к воплощению». Контрольные вопросы на каждом шаге выполняют функцию нормативной проверки и верификации развивающегося знания, обеспечивая его научную строгость.

Каждый шаг не только продвигает педагогическое исследование вперёд, но и содержит встроенные контрольные точки, гарантирующие содержательную точность и практическую значимость конечного результата. Таким образом,

пятишаговая процедура ААР обеспечивает полный цикл «от идеи к воплощению».

Логика этого цикла находит свои аналоги в современных эмпирических исследованиях. Например, при создании модели новой школы исследователи осуществляют сравнительный анализ концептуальных оснований и педагогической деятельности развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода с целью их последующей интеграции [91]. Методология *аксиолого-антропологической реконструкции* формализует и обобщает эту логику, возводя её на мета-методологический уровень. Если в упомянутом проекте сравниваются подходы, уже находящиеся в одном парадигматическом поле, то ААР позволяет проводить аналогичный структурированный анализ и синтез для любых целостных мировоззренческих систем, обеспечивая переход от их имманентной логики к педагогическому проекту через контролируемые этапы реконструкции и трансляции.

Эти контрольные точки в методе ААР целесообразно рассматривать не как технологические инструкции, а как методологические чек-листы, обеспечивающие рефлексивную проверку корректности реконструкции. Таким образом, процедура ААР представляет собой двухуровневую структуру[21]:

1) подготовительные герменевтические этапы (Таблица 1), обеспечивающие погружение в контекст и рефлексию;

2) формальный пятишаговый алгоритм (Таблицы 2-5), обеспечивающий логически контролируемый переход от проблемы к проекту. Их интеграция отражена в общей схеме метода (см.: табл. 15).

Здесь необходимо сделать важное методологическое уточнение. Пятишаговый алгоритм ААР может восприниматься читателем как линейная

[21] Двухуровневая структура процедуры ААР отражает её диалогическую и рефлексивную природу. Уровень I (Подготовка) обеспечивает не техническую, а герменевтическую готовность исследователя через контекстуализацию и саморефлексию. Уровень II (Формальный алгоритм) обеспечивает логическую контролируемость и воспроизводимость перехода от проблемы к проекту. Их неразрывность гарантирует, что метод работает не как «слепая» техника, а как дисциплинированный диалог с традицией, где форма служит углублению понимания.

процедура, что может показаться несовместимым с постнеклассическим пониманием педагогической реальности как открытой, нелинейной и вероятностной. Однако это не так. Линейность в ААР – это линейность исследовательского маршрута, а не линейность результата. На каждом шаге метода заложены точки бифуркации – моменты, где исследователь осуществляет выбор, и где результат не предопределён. С. А. Расчетина, обосновывая постнеклассическую методологию в педагогике, подчёркивает, что современное исследование имеет дело с «человекоразмерными» объектами и требует способности к диалогу, особенно «когда требуется согласование ценностных ориентаций исследователей». В ААР такая диалогичность встроена в саму процедуру: на шаге AR-1 исследователь выбирает, какие тексты и аспекты традиции считать репрезентативными; на шаге AR-2 он интерпретирует антропологическую модель, исходя из своего культурного и профессионального горизонта; на шаге синтеза он выбирает принцип соединения традиций (дополнительность, субординация или конфликт). Линейность метода задаёт дисциплину исследования, но не отменяет его открытости. Это соответствует постнеклассическому идеалу рациональности, который требует не отказа от структуры, а рефлексивного удержания структуры в условиях принципиальной неопределённости.

Таблица 15

Интегральная схема метода ААР: от контекста к проекту

Фаза метода	Ключевая задача	Основной инструментарий исследователя	Результат фазы
I. ПОДГОТОВКА (Диалогическая установка)	Создание условий для ответственного понимания.	Контекстуальный анализ, работа с интерпретациями, саморефлексия (Таблица 1).	Герменевтически подготовленная позиция исследователя, сформулированная антиномия.
II. РЕКОНСТРУКЦИЯ (AR-1 и AR-2)	Выявление нормативных оснований традиции.	Аксиологическая карта (Таблица 3), антропологическая матрица (Таблица 4), чек-листы верификации.	Гипотетическая модель ценностно-антропологического ядра системы.

III. ТРАНСЛЯЦИЯ И СИНТЕЗ (Шаги 4-5)	Перевод оснований в педагогический проект.	Таблица педагогической трансляции (Таблица 5), принципы проектного моделирования.	Целостная проектная модель, верифицируемая на логическую и антропологическую связность.

Источник: составлено автором.

Такая структура обеспечивает полный инновационный цикл «от идеи к воплощению», где каждый переход методологически обоснован и контролируем.

Их функция аналогична экспертным критериям в деятельностно-компетентностных моделях оценки В. Д. Шадрикова, однако предметом проверки здесь выступает не уровень выполнения профессиональных действий, а логическая и смысловая состоятельность переходов между аксиологическим, антропологическим и педагогическим уровнями анализа [214].

§ 2.3. Инструментарий метода: аксиологические карты, антропологические матрицы и таблица педагогической трансляции

Методологическая строгость и воспроизводимость *аксиолого-антропологической реконструкции* обеспечивается не только чёткой процедурой, но и набором конкретных операциональных инструментов. Эти инструменты выполняют функцию как аналитических «линз», фокусирующих внимание исследователя на ключевых элементах системы, так и проектных «шаблонов», структурирующих процесс перехода от анализа к синтезу. Они формализуют интуитивное понимание, переводя его в плоскость контролируемого моделирования.

Антропологическое обоснование подобной формализации мы находим в работах В. И. Слободчикова, где подчёркивается, что педагогически значимые смыслы требуют особых форм фиксации, позволяющих удерживать образ человека и логику его становления вне субъективного переживания исследователя. В. И. Слободчиков показывает, что отказ от формализованных средств анализа в гуманитарном исследовании неизбежно ведёт либо к произволу интерпретации, либо к подмене педагогического смысла психологическими или социологическими описаниями [185]. В этом контексте карты, матрицы и таблицы ААР могут быть поняты как антропологические инструменты фиксации, предназначенные не для редукции живого смысла, а для удержания нормативного образа человека, лежащего в основании исследуемой педагогической системы.

Философское основание подобной формализации как способа удержания, а не редукции смысла было разработано Г. Г. Шпетом в рамках его феноменологической теории понимания. Он подчёркивает, что смысл не может быть дан непосредственно и требует особых форм фиксации, позволяющих удержать его структуру вне субъективного переживания [220]. Формализация, в этом контексте, выступает не как упрощение или схематизация живого

содержания, а как необходимое средство его объективирования, обеспечивающее возможность аналитического возврата и проверки. С этой точки зрения инструменты ААР – карты, матрицы и таблицы – выполняют именно функцию смысловой фиксации, делая возможным воспроизводимый анализ без утраты герменевтической глубины.

Важно подчеркнуть, что подобная формализация принципиально отличается от моделирования деятельности или психических процессов, характерного для деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. В его концепции аналитические схемы предназначены для реконструкции структуры деятельности, её мотивов, целей и операций [127]. Инструментарий ААР решает иную методологическую задачу: он не моделирует процесс деятельности, а эксплицирует нормативно-смысловые основания, которые делают деятельность педагогически осмысленной и ценностно направленной. Это различие принципиально защищает метод ААР от подмены аксиолого-антропологического анализа деятельностным или психологическим описанием. Инструменты ААР образуют взаимосвязанную систему, где каждый элемент решает свою задачу в общей логике перехода от анализа традиции к педагогическому проекту. Их взаимосвязь и место в методологическом цикле иллюстрирует следующая схема (см.: рисунок 10).

Рисунок 10

Система инструментов ААР и их роль в исследовательском цикле



Источник: составлено автором.

Как видно из рисунка, работа начинается с двух параллельных, но взаимосвязанных реконструкций, результаты которых фиксируются в карте и матрице. Первым таким инструментом, фокусирующимся на ценностном измерении, является *аксиологическая карта*.

В отечественной педагогической методологии аналогичная установка на формализацию и операционализацию исследовательского замысла

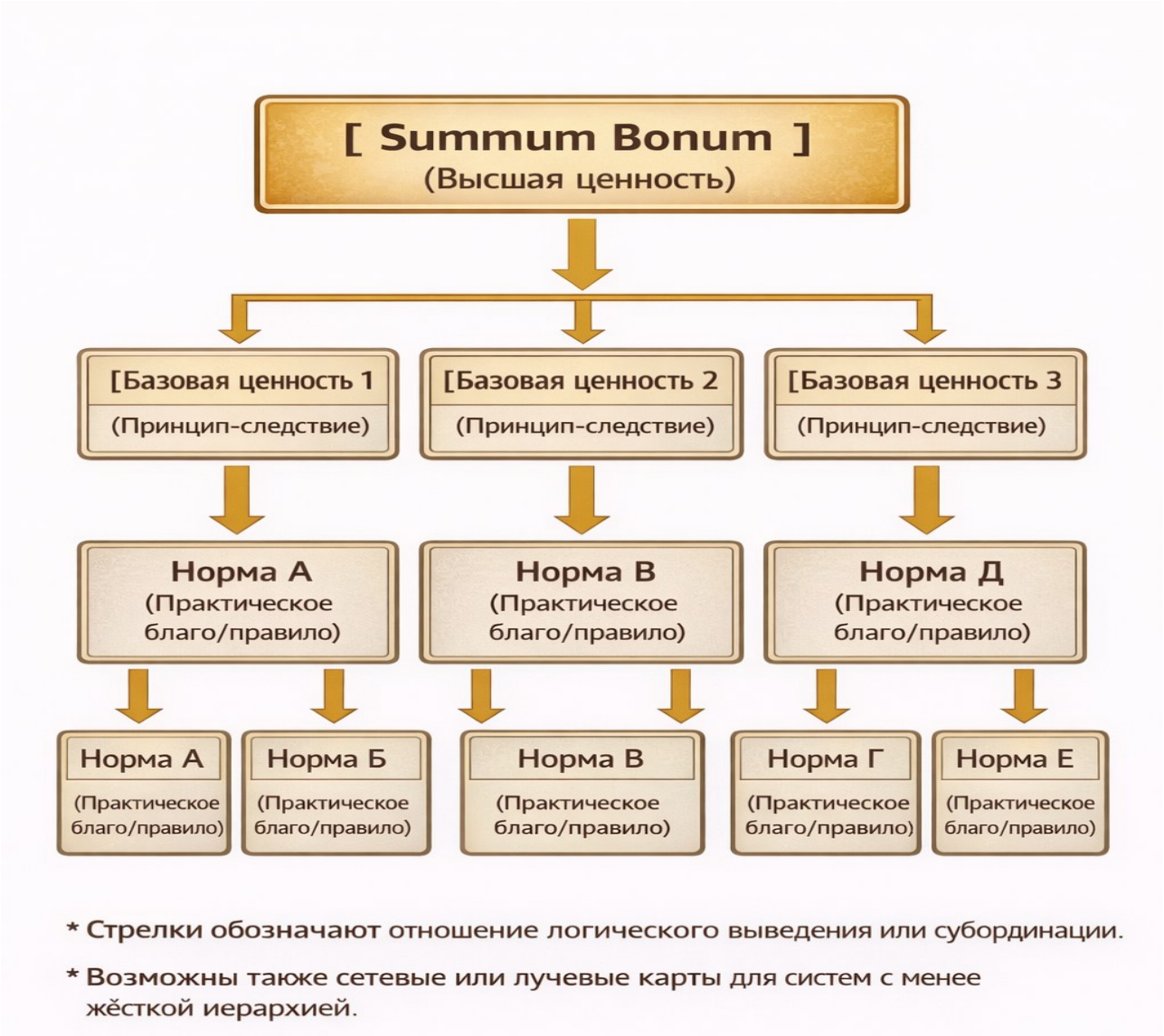
последовательно развивалась в работах Ю. К. Бабанского. Он подчёркивает, что научность педагогического анализа обеспечивается не декларацией целей и ценностей, а введением таких процедур и средств фиксации, которые позволяют отслеживать логику перехода от замысла к результату и воспроизводить этот переход в иных условиях [21]. Рациональность, в данном контексте, понимается им не как технократическая оптимизация, а как методологическая дисциплина, обеспечивающая согласованность целей, содержания, средств и критериев оценки педагогического процесса. В этом смысле инструментарий ААР соотносится с отечественной традицией не на уровне заимствования конкретных методик, а на уровне общего требования к процедуре исследования: ценностно нагруженные основания допустимы в научном анализе постольку, поскольку они переведены в форму контролируемых и проверяемых аналитических операций.

Аксиологическая карта

Этот инструмент визуализирует результаты этапа *аксиологической детекции* (AR-1). Карта представляет собой схему (иерархическую, сетевую или лучевую), отображающую структуру ценностного универсума исследуемой системы. В её центре располагается высшая ценность (summum bonum). На втором уровне фиксируются базовые ценности-принципы, непосредственно вытекающие из высшей и конкретизирующие её (например, если высшая ценность – «Единение с Абсолютом», то производными могут быть «Смирение», «Любовь», «Чистота»). Третий уровень составляет практические блага и нормы, которые являются средствами достижения или воплощения базовых ценностей в конкретных жизненных сферах («послушание», «милосердие», «молитвенное правило»). Стрелки и связи на карте обозначают отношения субординации, порождения или взаимной обусловленности. Графически структура классической иерархической аксиологической карты может быть представлена следующим образом (см.: рис. 11).

Рисунок 11

Пример структуры иерархической аксиологической карты



Источник: составлено автором.

Аксиологическая карта служит «путеводной схемой» для последующей реконструкции, делая явной и обозримой логику ценности, скрытую в тексте. В антропологической перспективе В. И. Слободчикова подобная логика ценности не существует автономно от образа человека, но всегда соотнесена с определённым типом человеческого становления [185]. Ценности, по его мысли, приобретают педагогический смысл лишь постольку, поскольку они организуют пространство возможного развития личности и задают нормативные ориентиры её движения. В этом отношении *аксиологическая карта* в ААР фиксирует не абстрактную иерархию благ, а ценностный каркас антропопрактики – ту

структуру смыслов, через которую традиция конституирует допустимые формы человеческого бытия и воспитательного воздействия.

Методологическое прояснение природы такой «логики ценности» даёт концепция внутренней формы, разработанная Г. Г. Шпетом [219]. Он показывает, что внутренняя форма выражает не перечень содержаний, а способ их смысловой организации, задающий иерархию, напряжения и допустимые переходы внутри целостности. В этом смысле *аксиологическая карта* фиксирует не эмпирически наблюдаемый набор ценностей, а внутреннюю форму ценностного универсума традиции – тот нормативный порядок, который структурирует понимание должного и возможного. Тем самым карта выступает не как вспомогательная иллюстрация, а как аналитический инструмент выявления структурной организации смысла.

Методологически важно подчеркнуть, что подобная карта не является формально-логической редукцией ценностного содержания, а выступает результатом герменевтической реконструкции смысловой иерархии. В этом отношении показательной является практика С. С. Аверинцева, который в анализе античных и христианских текстов последовательно выявляет не перечень ценностей, а внутреннюю логику их подчинения высшему смысловому центру [4]. Ценностный порядок у него не конструируется произвольно, но реконструируется как исторически сложившийся способ смысловой ориентации, проявляющийся через язык, образность и жанровую организацию текста. *Аксиологическая карта* в ААР выполняет аналогичную функцию: она не «навязывает» системе иерархию ценностей, а эксплицирует уже действующую нормативную структуру, делая её доступной для аналитической проверки и последующей педагогической трансляции.

Педагогическая операционализация аксиологической карты разработана в отечественной аксиологии образования. А. В. Кирьякова обосновывает ориентацию личности в мире ценностей как процесс, проходящий три фазы – присвоение, преобразование и проектирование – и опирающийся на механизмы поиска, оценки, выбора и проекции [115, с. 5–15]. Аксиологический квартет

культуры профессиональной деятельности современного учителя задаёт структурную модель ценностного ядра, которая может быть использована как эвристическая схема при построении аксиологической карты [12, с. 20–28]. Тем самым аксиологическая карта в ААР получает не только философское, но и педагогическое обоснование: она фиксирует не абстрактную иерархию благ, а ценностный каркас педагогической деятельности.

Существенное методологическое уточнение в данном отношении вносит анализ С. С. Аверинцева, показывающий, что канон не просто сохраняет тексты и имена, но активно производит авторитет авторства [3]. В канонических традициях статус автора формируется ретроспективно – через признание текста значимым, нормативным и достойным воспроизводства. Авторство оказывается функцией рецепции, а не происхождения. Для инструментария ААР это означает, что *аксиологическая карта* и *антропологическая матрица* должны строиться не на предположении об исходной авторской интенции, а на анализе тех ценностных и антропологических структур, которые были признаны традицией и потому закреплены в каноне.

Антропологическая матрица

Данный инструмент систематизирует результаты *антропологической экспликации* (AR-2). Матрица оформляется в виде таблицы, где по вертикали перечисляются ключевые параметры *антропологической модели*, а по горизонтали производится их содержательная экспликация применительно к анализируемой системе. Базовыми параметрами, как правило, являются:

1. Онтологический статус (природа человека: «образ Божий», «разумное животное», «tabula rasa», «продукт социальных отношений»).
2. Структура личности (состав и иерархия составляющих: дух–душа–тело, разум–воля–чувства, сознание–бессознательное).
3. Телеология (цель) (конечное предназначение: «обожение», «эвдемония», «автономия», «самоактуализация»).

4. Концепция развития/становления (механизм движения к цели: «синергия», «аскеза», «познание», «деятельность», «диалог»).

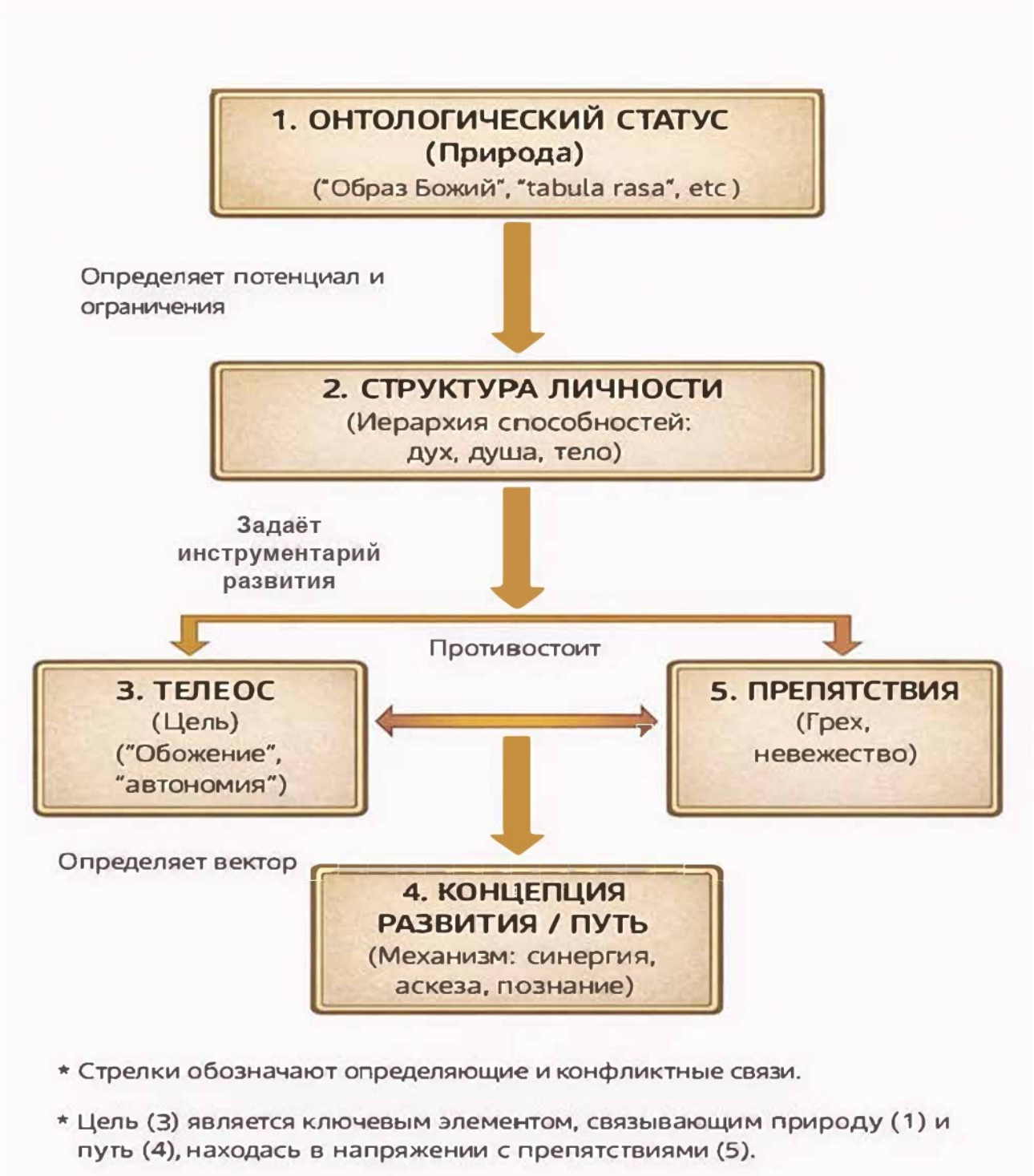
5. Препятствия и вызовы (то, что мешает достижению цели: «грех», «невежество», «страсти», «отчуждение»).

Заполненная матрица предоставляет компактный, но полный «паспорт» человека в рамках исследуемой традиции, выступая основой для сопоставления различных моделей и выявления точек их совместимости или конфликта. Логическая связь между параметрами матрицы, определяющая динамику *антропологической модели*, может быть представлена в виде следующего рисунка (см.: рис. 12).

В антропологической концепции образования В. И. Слободчикова подобный «паспорт» может быть интерпретирован как фиксация образа человека, выполняющего функцию нормативного центра педагогической системы [185]. Он подчёркивает, что именно образ человека – а не совокупность целей, компетенций или методов – задаёт внутреннюю логику педагогической деятельности, определяя допустимые формы педагогического воздействия и границы педагогического проектирования. В этом смысле *антропологическая матрица* в ААР фиксирует не эмпирический тип личности и не психологический профиль субъекта, а нормативную модель человеческого становления, на соответствие которой могут быть проверены любые проектные решения.

Рисунок 12

Логика антропологической матрицы: от природы к цели через преодоление



Источник: составлено автором.

Для операционализации заполнения этой структурной логики используется система параметров, зафиксированная в табл. 16. С философской точки зрения подобный «паспорт» не может быть понят как описание эмпирического субъекта или психологического типа. В логике Г. Г. Шпета *антропологическая модель* представляет собой особую форму смысловой

организации представлений о человеке, в которой фиксируются не свойства, а нормативные отношения – между целью, способом становления и пределами возможного [220]. Г. Г. Шпет подчёркивает, что именно такая структурная фиксация позволяет отличить аналитическое понимание от произвольной интерпретации. Применительно к ААР это означает, что *антропологическая матрица* выполняет функцию фиксации внутренней формы представления о человеке, делая возможной её аналитическую проверку, сопоставление и педагогическую трансляцию.

Подобная функция матричной фиксации напрямую соотносится с представлением о педагогической системе как о целостном образовании, разработанным в отечественной дидактике. Ю. К. Бабанский подчёркивал, что анализ учебно-воспитательного процесса становится методологически состоятельным лишь тогда, когда его ключевые компоненты – цель, содержание, способы деятельности и ожидаемые результаты – рассматриваются во взаимной соотнесённости, а не изолированно [20]. С этой точки зрения *антропологическая матрица* в ААР выполняет не описательную, а координирующую функцию: она задаёт структурное поле, в котором любые педагогические решения могут быть проверены на соответствие исходной модели человека. Тем самым матрица выступает инструментом методологического контроля, аналогичным тем аналитическим схемам, которые Ю. К. Бабанский рассматривал как необходимое условие рациональной организации педагогической деятельности.

Методологическое значение подобной матричной фиксации *антропологической модели* соотносится с принципом анализа высших психических функций, разработанным Л. С. Выготским [62]. Он подчёркивает, что развитие человека представляет собой не линейное накопление свойств, а последовательное переструктурирование системы функций, в ходе которого изменяется их иерархия, способы взаимодействия и нормативные ориентиры. Применительно к ААР это означает, что *антропологическая матрица* должна фиксировать не только статический образ человека, но и нормативную логику его

становления, включая целевые ориентиры, механизмы развития и пределы педагогического воздействия.

В свою очередь, понимание *антропологической матрицы* методологически соотносится с анализом смысловой структуры сознания, произведённого Л. С. Выготским, в котором развитие трактуется как переструктурирование системы, а не как накопление отдельных свойств [61]. В этом контексте *антропологическая модель* фиксирует не эмпирический «портрет» человека, а устойчивую конфигурацию смыслов, целей и способов действия, задающих направление его становления. Тем самым *антропологическая матрица* в ААР выступает не психологической схемой и не типологией личности, а аналитической единицей культурно-нормативного уровня, что принципиально отличает метод от психологических и социологических подходов к педагогическому проектированию.

С одной стороны, разграничение принципиально созвучно позиции В. И. Слободчикова, который последовательно критикует редукцию педагогической антропологии к психологическим или социологическим моделям [185]. Он показывает, что подобные редукции лишают образование его собственно человеческого измерения, подменяя анализ становления личности описанием её функциональных характеристик или социальных ролей. *Антропологическая матрица* в логике ААР, напротив, ориентирована на фиксацию предельных смыслов и целей человеческого бытия, что позволяет сохранить различие между объяснением поведения и пониманием становления человека.

С другой стороны, разграничение методологически соотносится с позицией А. Н. Леонтьева, который подчёркивал принципиальную несводимость анализа личности к описанию её эмпирических характеристик или устойчивых черт [128]. Личность, по А. Н. Леонтьеву, не может быть понята как сумма свойств, но раскрывается через систему смыслов и мотивов, организующих деятельность. В логике ААР *антропологическая матрица* фиксирует именно этот нормативный уровень – не психологический профиль субъекта, а целостную

конфигурацию смыслов, целей и пределов человеческого становления, которая затем может быть реализована в различных деятельностных формах.

Подобное понимание *антропологической модели* методологически сближается с тем, как С. С. Аверинцев работает с образом человека в текстах традиции. В его комментариях антропология никогда не сводится к описанию эмпирических качеств или психологических состояний, но предстаёт как устойчивая конфигурация смыслов, определяющая допустимые формы действия, отношения к миру и самому себе [4]. Человек мыслится не как совокупность свойств, а как носитель определённого способа бытия, структурированного высшими целями и пределами. В этом контексте *антропологическая матрица* ААР фиксирует именно такую конфигурацию – не «портрет личности», а нормативный образ становления человека, что принципиально защищает метод от психологизирующей или социологизирующей редукции.

Такое понимание антропологии как динамической структурной целостности позволяет избежать натуралистической или психологизирующей редукции человека в педагогическом проектировании.

Подобная матричная фиксация согласуется с представлением В. И. Загвязинского о логической структуре педагогического исследования, в которой идея, модель человека, цели и средства образуют взаимосвязанную систему [85]. Формализация *антропологической модели* в виде матрицы позволяет избежать разрыва между исходным замыслом и проектными решениями, обеспечивая возможность поэтапной проверки, корректировки и апробации реконструируемой педагогической концепции. Принципиальное методологическое уточнение данного положения задаётся различением, предложенным П. Бурдье, между логической реконструкцией практики и реальными механизмами её порождения [50]. Согласно его анализу, наиболее связная и концептуально выстроенная модель не тождественна тем основаниям, на которых фактически осуществляется педагогическое действие.

Аналитическая фиксация аксиологических и антропологических параметров выполняет объяснительную и диагностическую функцию, но не

заменяет собой инкорпорированный габитус, в котором эти основания реально действуют. В этом смысле метод ААР осознанно избегает интеллектуалистского соблазна подмены практики теоретической схемой и трактует результаты реконструкции как инструмент понимания логики педагогического действия, а не как его непосредственный порождающий механизм. Такое различение принципиально ограничивает претензии метода и одновременно повышает его аналитическую и проектную корректность.

В методологии В. В. Краевского подобная согласованность трактуется как необходимое условие научности педагогического исследования: модель объекта, цели и средств должна быть соотнесена в рамках единой системы характеристик, исключающей разрыв между объектом, предметом и проектируемыми изменениями педагогической практики [120]. *Антропологическая матрица* в структуре ААР выполняет именно эту функцию системного согласования, переводя философски заданный образ человека в форму нормативной модели, пригодной для проектирования и методологической экспертизы.

Анализ педагогических персоналий в работах М. В. Богуславского [32] наглядно подтверждает продуктивность антропологической матричной фиксации: каждая значимая педагогическая система – от концепции воспитания человечности Н. И. Пирогова [159] до духовно-гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили [6] – имплицитно содержит целостную модель человека, включающую его природу, цель, путь становления и пределы педагогического воздействия. Формализация этих параметров в виде *антропологической матрицы* позволяет перевести интуитивно-описательный анализ истории педагогики в контролируемую и воспроизводимую методологическую процедуру.

Контролируемость и воспроизводимость реконструкции, задаваемые *антропологической матрицей*, требуют конкретных критериев для оценки промежуточных результатов. Такие критерии фиксируются в Инструменте 3: Таблице ключевых параметров *антропологической матрицы* (см.: табл. 16),

которая служит операциональной схемой для заполнения матрицы в ходе любого конкретного исследования.

Таблица 16

Ключевые параметры антропологической матрицы и примеры их содержания

Параметр антропологической модели	Содержательная экспликация (на примере христианско-аскетической традиции)	Методологическая функция параметра
Онтологический статус	Человек как «образ и подобие Божие» (Быт. 1:26), обладающий свободной волей и личностным достоинством.	Фиксирует исходное понимание природы человека, определяющее ценность личности и пределы педагогического воздействия.
Структура личности	Тричастная иерархия: дух (высшая инстанция, тяготеющая к Абсолюту), душа (разум, воля, чувства), тело (инструмент и оболочка).	Задаёт внутреннюю архитектонику субъекта, определяя иерархию целей, конфликты и векторы развития.
Телеология (цель)	«Обожение» (theosis) – максимально возможное единение с Богом, раскрытие божественного образа через уподобление.	Определяет конечный ориентир всего педагогического процесса, его смысл и направление.
Концепция развития	Синергия – совместное действие человеческих усилий (аскеза, молитва, послушание) и божественной благодати.	Описывает механизм движения к цели, роль воли человека и внешних (сверхъестественных) факторов.
Препятствия и вызовы	Грех как онтологическое повреждение природы, порождающее страсти (устойчивые порочные склонности).	Выявляет внутренние и внешние барьеры на пути развития, что задаёт задачи для педагогической коррекции и помощи.

Источник: составлено автором.

Таблица педагогической трансляции

Этот инструмент является сердцевиной метода, операционализирующей этап концептуального переноса. Таблица имеет многоуровневую структуру, задающую траекторию перевода абстракции в практику. Философское основание такого перевода может быть уточнено через анализ смысловой трансформации, предложенный Г. Г. Шпетом [219]. Он показывает, что смысл сохраняется не через тождество формулировок, а через воспроизводство структурного отношения в иной форме выражения. Перевод в этом случае есть не механическое перенесение содержания, а изменение формы его артикуляции при сохранении внутренней логики.

В антропологической теории образования В. И. Слободчикова подобный перевод может быть интерпретирован как переход от антропологического знания к антропопрактике [185]. Он подчёркивает, что педагогический смысл философских и мировоззренческих категорий раскрывается не в их теоретическом истолковании, а в тех формах совместной деятельности и общения, через которые они начинают реально организовывать процесс становления личности. Таблица *педагогической трансляции* в ААР фиксирует именно этот переход, выступая инструментом перевода нормативного образа человека в систему педагогических принципов и практик, способных поддерживать соответствующий тип человеческого развития. В логике ААР таблица *педагогической трансляции* фиксирует именно такую форму перевода: философская или богословская категория утрачивает исходную терминологическую оболочку, но сохраняет свою нормативную функцию, становясь педагогическим принципом или технологией (см.: табл. 17).

Таблица 17

Структура таблицы педагогической трансляции

Уровень анализа	Исходная философская/богос	Смысловое ядро	Педагогический	Конкретная педагогиче

	ловская категория (с указанием источника)	категории (герменевтическая расшифровка)	концепт / ведущий принцип	ская технология или модель (пример)
Онтологический	*Actus* (Фома Аквинский)	Реализация потенции, полная осуществлённость формы, движение к совершенству.	Развитие как раскрытие внутреннего потенциала, принцип актуализации.	Метод проектов, технология создания «ситуации успеха», портфолио достижений.
Аксиологический	*Caritas* (милосердная любовь) (Августин)	Высшая форма любви как безусловное дарение и служение, не ожидающее взаимности.	Педагогика заботы и служения, приоритет бескорыстных отношений.	Социальное проектирование, волонтёрские практики, педагогика сотрудничества.
Антропологический	*Synergia* (синергия) (православная аскетика)	Согласованное, совместное действие человеческой свободы и	Педагогика соработничества, диалогический принцип,	Технология фасилитации, рефлексивный диалог, совместное

		божественной благодати в деле спасения.	партнёрская позиция педагога.	целеполагание и рефлексия.

Источник: составлено автором.

Критически важно подчеркнуть, что табл. 17 – не застывшая догма, а открытый, динамический и пополняемый инструментарий[22]. Её строки не являются исчерпывающим каноном. Каждая новая реконструкция (например, стоицизма, конфуцианства или философии диалога М. Бубера) порождает новые категории для осмысления и трансляции (*«апатия»/бесстрастие*, *«жэнь»/человеколюбие*, *«Я–Ты» отношение*), которые должны быть добавлены в таблицу, расширяя её понятийный аппарат и повышая универсальность метода.

Таким образом, таблица выполняет роль не только справочника, но и *накопителя методологического знания*, отражающего историю применения ААР к различным традициям. Её развитие – прямой индикатор роста методологической школы и глубины проникновения в логику культурных оснований воспитания. Накопление методологического знания требует средств для его верификации и экспертной оценки. Завершающим, четвёртым инструментом ААР, обеспечивающим методологическую рефлексию и проверку всей реконструкции, является *Протокол методологической экспертизы* (чек-лист)[23]. Его структура, представленная в табл. 18, позволяет системно оценить

[22] Динамический и пополняемый характер Таблицы педагогической трансляции отражает эвристическую природу метода ААР. Таблица не является замкнутым каталогом, а представляет собой растущую базу данных об успешных переводах философских категорий в педагогические принципы. Каждая новая реконструкция (стоицизма, конфуцианства и т.д.) вносит в неё новые строки, обогащая общий понятийный аппарат метода и создавая основу для сравнительного анализа. Это делает ААР саморазвивающейся методологической системой.

[23] Протокол методологической экспертизы (чек-лист) – это не контрольный список для «сдачи работы», а инструмент внутренней герменевтической дисциплины и ответственности. Его вопросы (о полноте корпуса, связности инструментов, качестве перевода, рефлексии границ) структурируют критический самоотчёт исследователя, делая процесс мышления прозрачным и уязвимым для проверки. Он институционализирует «конфликт интерпретаций» (П. Рикёр)

корректность применения предыдущих трёх инструментов и внутреннюю согласованность полученной модели.

Антропологическое измерение подобной экспертизы проясняется в работах В. И. Слободчикова, где критерий педагогической состоятельности связывается прежде всего со способностью образовательной модели реально поддерживать процессы становления субъектности, ответственности и свободы человека [185]. С этой точки зрения методологическая экспертиза в ААР проверяет не только логическую связность карт, матриц и таблиц, но и их антропологическую адекватность – соответствие проектируемых педагогических форм тому образу человека, который был реконструирован на предыдущих этапах анализа.

Таблица 18

Протокол методологической экспертизы ААР (чек-лист ключевых критериев)

Блок экспертизы	Ключевой критерий (вопрос для самопроверки)	Индикатор корректности / Типичные ошибки
Источники и герменевтика	Полнота корпуса: Привлечены ли все базовые тексты, задающие канон традиции?	Да: Использован полный корпус канонических текстов и авторитетных комментариев. Нет/Риск: Реконструкция строится на вторичных источниках или выборочных цитатах.
	Герменевтическая ясность: Чётко ли эксплицировано смысловое ядро каждой ключевой категории (уровень 2 Таблицы трансляции)?	Да: Для каждой категории дано определение, выведенное из контекста источника. Риск: Категории используются как «модные ярлыки» без глубокого смыслового анализа.
Согласованность инструментов	Связь «Карта–Матрица»: Находит ли высшая ценность с Аксиологической	Да: Цель человека (напр., «обожение») является прямой проекцией высшей

внутри самого исследования, служа главным гарантом не произвола, а достоверности реконструкции.

	карты прямое отражение в цели человека в Антропологической матрице?	ценности (напр., «Единение с Богом»). Риск: Разрыв между ценностным идеалом и антропологической целью.
	Связь «Матрица–Трансляция»: Все ли параметры Антропологической матрицы (особенно «препятствия») учтены в Таблице педагогической трансляции?	Да: Педагогические принципы и технологии направлены на достижение цели и преодоление указанных препятствий. Риск: Педагогические технологии не решают проблем, заявленных в антропологической модели.
Качество трансляции	Логика перевода: Сохраняется ли смысловая связь между философской категорией (ур.1) и педагогической технологией (ур.4) через промежуточные звенья?	Да: Можно проследить непрерывную логическую цепь: «категория → ядро → принцип → технология». Риск: Технология привязана к категории формально, по созвучию, а не по сути.
	Отсутствие редукции: Не произошла ли подмена духовно-философского содержания психологическими или социологическими суррогатами?	Да: Язык описания педагогических практик сохраняет связь с языком исходной традиции. Риск: «Молитва» редуцируется до «аутотренинга», «грех» – до «социальной дезадаптации».
Рефлексия границ	Обозначение гипотез: Чётко ли отделены строго реконструируемые элементы от гипотетических допущений и авторских интерпретаций?	Да: В тексте явно указано: «Источник позволяет утверждать X, в то время как Y является нашей интерпретацией на основе аналогии Z». Риск: Гипотеза подаётся как непреложный факт.
	Осознание лакун: Обозначены ли области, которые традиция не	Да: Указано, например: «Традиция не даёт детальной возрастной

	прорабатывает детально, и как это влияет на реконструкцию?	периодизации, поэтому мы экстраполируем общие принципы на все возраста». Риск: Лакуны замалчиваются, создаётся иллюзия полноты модели.

Источник: составлено автором.

Итоговую логику работы с инструментарием, включая этап верификации, можно суммировать в виде пошагового алгоритма, который наглядно демонстрирует, как таблицы и схемы взаимодействуют в руках исследователя (см.: рис. 13).

Рисунок 13

Пошаговый алгоритм работы с инструментарием ААР в исследовательском процессе



Источник: составлено автором.

Этот алгоритм показывает, что инструменты – не отдельные формы, а звенья одной цепи. Их совокупное использование, как отмечалось ранее, создаёт целостный аналитико-проектный контур.

Таким образом, инструментарий ААР образует замкнутый аналитико-проектный цикл. *Аксиологическая карта* и *Антропологическая матрица* (с опорой на параметры Таблицы 1) обеспечивают диагностический срез ценностно-антропологических оснований традиции. Таблица *педагогической трансляции* осуществляет проектный синтез, переводя эти основания в язык педагогических принципов и технологий. Наконец, Протокол методологической экспертизы (Таблица 2) выполняет функцию методологической рефлексии и

верификации, обеспечивая внутреннюю согласованность, проверяемость и научную добросовестность реконструкции на всех её этапах.

Аксиологическое измерение верификации педагогического исследования разработано С. А. Писаревой. Она показывает, что аксиологические основания науки от классического к постнеклассическому этапу включают осознание гуманитарного характера научного знания, ценности плюрализма и когнитивных коммуникаций между исследователями [161, с. 125–136]. Особое значение имеет научная этика: уважение к личности, уважение к истине, уважение к демократическим ценностям. Эти принципы непосредственно применимы к верификации ААР: реконструкция должна проверяться не только на логическую связность, но и на этическую состоятельность – уважение к реконструируемой традиции, прозрачность процедуры, открытость к критике. Тем самым критерии верификации ААР получают не только логическое, но и аксиологическое обоснование.

Подобное понимание методологической рефлексии соотносится с позицией Г. Г. Шпета, согласно которой осмысленность анализа обеспечивается не только полученным результатом, но и способностью исследователя реконструировать собственный путь понимания [220]. Он подчёркивает, что рефлексия метода – это не внешняя оценка, а внутренний момент самого акта понимания, позволяющий выявить его предпосылки, границы и точки возможного искажения. В этом отношении протокол экспертизы в ААР выступает не формальной проверкой, а инструментом герменевтической ответственности, фиксирующим меру обоснованности и корректности реконструкции. Эта четырёхкомпонентная система инструментов формализует метод ААР, делая его процедуру прозрачной, воспроизводимой и открытой для конструктивной критики.

Обозначенный аналитико-проектный контур получает дополнительное методологическое уточнение при соотнесении с концепцией персонализированного образования Э. Ф. Зеера [92]. В его работах подчёркивается, что даже наиболее логически связная и ценностно целостная

проектная модель не может рассматриваться как универсальный шаблон педагогического действия, поскольку образовательная реальность разворачивается в пространстве индивидуальных профессиональных и жизненных траекторий субъекта. С этой точки зрения инструменты ААР задают не готовую «матрицу внедрения», а нормативно-смысловую рамку, внутри которой возможно вариативное проектирование персонализированных образовательных маршрутов. *Аксиологическая карта* фиксирует ценностные ориентиры, *антропологическая матрица* – предельный образ человека, однако конкретные формы педагогической реализации требуют дальнейшей настройки в соответствии с возрастными, биографическими и профессиональными проекциями обучающихся.

Тем самым концепция персонализированного образования Э. Ф. Зеера позволяет уточнить статус проектного синтеза в ААР: он мыслится не как финальная стандартизированная модель, а как методологически обоснованное основание для гибкого и вариативного педагогического проектирования[24]. Они позволяют перейти от интуитивного схватывания смысла традиции к его дискурсивному структурированию, а от структурирования – к сознательному конструированию новой педагогической реальности, все элементы которой прочно увязаны с реконструированным онто-аксиологическим основанием.

Таким образом, в рамках методологии ААР разработана полная система операциональных инструментов, включающая *аксиологическую карту, антропологическую матрицу, таблицу педагогической трансляции и протокол методологической экспертизы.* Эти инструменты выполняют двойную функцию: выступая как аналитические «линзы», они фокусируют исследовательское внимание на структуре традиции, а как проектные «шаблоны»

[24] Понимание инструментов ААР как нормативно-смысловой рамки, а не жёсткого шаблона, принципиально важно. Аксиологическая карта и антропологическая матрица задают ценностные границы и антропологический горизонт проектирования. Таблица трансляции предлагает репертуар возможных принципов и технологий, вытекающих из этого горизонта. Однако конкретная конфигурация педагогического процесса (персонализированные траектории, методы) остаётся пространством для творческого проектирования педагога внутри заданной рамки. Это отличает ААР от догматических и технократических моделей.

– структурируют процесс перехода от анализа к педагогическому синтезу. Их системное применение обеспечивает:

1) визуализацию и чёткое структурирование имплицитных ценностных и антропологических оснований;

2) контролируемый, содержательно адекватный перевод философских категорий в язык педагогических принципов и технологий;

3) встроенный механизм рефлексивной верификации, гарантирующий научную добросовестность и внутреннюю согласованность реконструкции на всех её этапах.

С представлением этого инструментария метод ААР обретает завершённую операциональную форму, превращаясь из теоретической концепции в полноценный исследовательский и проектный инструмент, обладающий внутренней строгостью, воспроизводимостью и открытостью для развития. Однако операциональная определённость требует ответа на ключевые методологические вопросы о критериях верификации получаемых результатов и о специфическом месте данного метода в современном научно-педагогическом ландшафте. Эти вопросы, непосредственно вытекающие из представленной системы инструментов, составляют предмет последующих параграфов, в которых будет эксплицирована система критериев научной обоснованности ААР и проведено её размежевание со смежными исследовательскими подходами.

§ 2.4. Критерии верификации и методологическая специфика аксиолого-антропологической реконструкции

Разработка любого нового методологического инструмента предполагает не только описание его процедуры, но и определение критериев, по которым можно оценить корректность его применения и обоснованность полученных результатов. Для метода *аксиолого-антропологической реконструкции* (ААР) эти критерии вытекают из его двойственной природы – как герменевтической (понимающей) и проектно-конструктивной деятельности. Разработка критериев верификации в ААР отвечает на актуальный запрос научного сообщества на оценивание именно качественных результатов, связанных с ценностями и смыслами, и на критику недостаточной алгоритмизированности герменевтических процедур [77]. Критерии ААР предлагают операционализацию этого запроса:

- герменевтическая достоверность проверяется через экспертную оценку по показателям диалогизма, расширения контекста и рефлексивности интерпретации [88];

- контекстуальная адекватность требует, чтобы реконструкция получала убедительное объяснение в рамках историко-культурной ситуации, выступая внутренним защитным механизмом от идеологизации [188];

- системность противостоит сведению ценностей к разрозненному набору навыков, требуя выявления иерархической структуры и взаимосвязей [222].

Таким образом, система критериев ААР не только оценивает результат, но и формализует качество самого исследовательского процесса. Для наглядного представления и сравнения предлагаемых критериев верификации с их ключевыми индикаторами и методологическими основаниями они систематизированы в следующей таблице (см.: табл. 19).

Таблица 19

Критерии верификации метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР)

Критерий	Сущность и задача	Ключевые индикаторы выполнения	Методологические основания (примеры)
Системности (логической связности)	Требует логической взаимосвязи и непротиворечивости всех этапов реконструкции.	а) Прослеживаемость связей между ядром, моделью и принципами. б) Отсутствие смысловых разрывов. в) Целостность итоговой модели.	А. Н. Леонтьев (деятельностный подход), Г. Г. Шпет (внутренняя форма)
Герменевтической достоверности	Оценивает корректность работы с источником и структурную состоятельность интерпретации.	а) Опора на контекст и авторитетные комментарии. б) Прозрачность процедуры интерпретации. в) Способность к диалогу с альтернативными прочтениями.	А. Ф. Закирова (педагогическая герменевтика), Х.-Г. Гадамер, Г. Г. Шпет, С. С. Аверинцев, М. М. Бахтин
Концептуальной валидности (смысловой выводимости)	Проверяет логическую выводимость педагогических принципов из реконструированных оснований.	а) Возможность эксплицитно продемонстрировать логическую цепочку. б) Отсутствие произвольных добавлений. в) Соответствие духу и букве исходной системы.	Г. Г. Шпет (сохранение внутренней формы), М. Фуко (соответствие практик субъективации)
Применимости (практической реализуемости)	Оценивает технологичность и антропологическу	а) Технологичность (цели, этапы, методы).	Ю. К. Бабанский, В. И. Слободчиков (антропопрактик

	ю состоятельность проектной модели.	б) Адаптированность к реальным условиям. в) Возможность апробации и диагностики.	а), Э. Ф. Зеер (персонализация)

Источник: составлено автором.

Как видно из Таблицы 19, система критериев ААР обеспечивает многоуровневую проверку – от историко-герменевтической достоверности до проектной реализуемости.

Для операционализации этого требования в качестве базового протокола верификации может быть использован подход В. В. Краевского, рассматривавшего научность педагогического исследования как систему взаимосвязанных методологических характеристик (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и др.) [121]. Применительно к ААР это означает, что корректность реконструкции должна подтверждаться не только внутренней герменевтической связностью, но и её прохождением через нормативную экспертизу по следующим ключевым параметрам:

- соответствие между заявленной педагогической проблемой и выбранной традицией;

- обоснованность перехода от реконструированных оснований к проектным принципам;

- ясность значения полученных результатов для науки и практики.

Такая экспертиза превращает предложенные далее критерии (системности, герменевтической достоверности и пр.) в работающий инструмент методологической самопроверки и внешней оценки.

Антропологическое измерение подобной процессуальной верификации получает дополнительное обоснование в работах В. И. Слободчикова. Он подчёркивает, что педагогическая теория может считаться состоятельной не тогда, когда она логически завершена, а тогда, когда реконструируемый образ

человека выдерживает проверку на возможность реального становления в образовательной практике [185]. В этом смысле критерием истинности выступает не соответствие внешнему эталону и не эмпирическая подтверждаемость в узком смысле, а антропологическая реализуемость – способность модели быть проживаемой, удерживаемой и разворачиваемой в пространстве педагогического взаимодействия. Такое понимание верификации непосредственно соотносится с логикой ААР, где проверке подлежит не отдельное утверждение о ценностях, а целостная конфигурация смыслов, целей и условий человеческого становления.

С одной стороны, подобное понимание верификации как характеристики исследовательской процедуры, а не фиксированного результата, методологически соотносится и с отечественной деятельностной традицией, представленной в работах А. Н. Леонтьева [127]. В рамках деятельностного подхода корректность научного анализа определяется не совпадением с «объективным» содержанием, а воспроизводимостью логики переходов от исходных категорий к выводам и их функциональной связностью в целостной системе деятельности. А. Н. Леонтьев подчёркивал, что истинность теоретической конструкции проявляется в её способности объяснять и организовывать материал без логических разрывов, а не в апелляции к внешним критериям подтверждения. В этом отношении верификация в ААР оказывается концептуально близкой отечественной традиции процессуальной проверки, где предметом оценки выступает не только итоговая модель, но и прозрачность и обоснованность самого пути её построения.

Постнеклассическая методология педагогики даёт дополнительные ресурсы верификации. С. А. Расчетина обосновывает методы исследования процессов стихийной социализации, основанные на постнеклассическом подходе: нарративные методы, анализ дискурсивных практик, работа с «оценочным дискурсом» [170, с. 4–8]. А. П. Тряпицына и С. А. Писарева показывают, что постнеклассический этап науки характеризуется осознанием роли случайности, вероятности и неопределённости, ценности плюрализма и

когнитивных коммуникаций [194, с. 4–12]. Тем самым верификация в ААР может опираться не только на классические герменевтические процедуры, но и на постнеклассические методы, ориентированные на работу с нелинейными, открытыми системами.

Принципиальное философско-методологическое уточнение данного понимания верификации задаётся в работах Г. Г. Шпета, прежде всего в его концепции смысла как внутренней формы [220]. В интерпретации учёного смысл не сводится ни к субъективному переживанию, ни к эмпирически фиксируемому содержанию, но мыслится как объективируемая структура, возникающая в акте понимания и поддающаяся рациональной реконструкции. Внутренняя форма выступает здесь не как психологический феномен, а как структурный принцип организации значения, обеспечивающий его смысловую целостность и логическую связность. Для автора различение значения и смысла – не отвлечённая филологическая тонкость, а методологический нерв всего исследования. Если бы аксиологическое ядро традиции сводилось к сумме значений – к перечню ценностей, к списку добродетелей, к набору нормативных формул, – то никакой реконструкции не требовалось бы: достаточно было бы переписать эти формулы и передать их дальше. Но смысл не передаётся переписыванием. Он удерживается только в живой работе понимания, которая каждый раз заново воспроизводит внутреннюю форму традиции – её способ связывать ценности в целое, её логику порождения норм из высшего блага. Именно эту работу и выполняет метод ААР: он не «переписывает» традицию, а воспроизводит её внутреннюю форму, делает её видимой, проверяемой и – там, где это необходимо, – переводимой в педагогическое действие.

Существенно, что корректность понимания у Г. Г. Шпета не определяется совпадением интерпретации с «данным» смыслом, но проверяется через адекватность выявленных структурных отношений. Понимание считается состоятельным постольку, поскольку реконструированная смысловая форма обнаруживает внутреннюю необходимость, непротиворечивость и способность объяснять частные элементы в составе целого. Тем самым задаётся

онтологическое основание верификации, альтернативное как позитивистской проверке по фактам, так и релятивистскому признанию произвольности интерпретации.

В контексте метода ААР это означает, что предметом верификации выступает не истинность отдельных утверждений о ценностях, а структурная адекватность реконструированного *аксиологического ядра* как целостной внутренней формы. Таким образом, верификация в ААР опирается на два взаимодополняющих фундаментальных основания, что можно представить в виде следующего рисунка (см.: рис 14).

Рисунок 14

Двойственное философско-методологическое основание верификации в ААР



Источник: составлено автором.

Опора на оба этих основания, как показано на рис. 12, принципиально защищает метод ААР от редукции – как к формальной логической схеме, так и к произвольному релятивизму интерпретаций. Здесь автор считает необходимым

сделать отступление, касающееся статуса верификации в гуманитарном исследовании вообще. Верификация в ААР не является и не может являться проверкой на «истинность» в том смысле, в каком это слово употребляется в естественных науках. Она не устанавливает соответствие реконструкции некоему внеположному ей объекту, поскольку такого объекта – «ценностного ядра как такового» – просто не существует. Верификация в ААР есть проверка на структурную состоятельность: способна ли реконструкция удержать внутреннюю логику традиции, объяснить её напряжения, выдержать сопоставление с альтернативными прочтениями и сохранить продуктивность в диалоге с современностью. Автор настаивает на этом различении, поскольку смешение двух типов верификации – естественнонаучной и герменевтической – дискредитирует саму идею методологической строгости в гуманитарном знании. Строгость здесь не в том, чтобы «доказать», а в том, чтобы сделать процедуру проверяемой, прозрачной и открытой для критики. Если угодно, это строгость не приговора, а протокола: она фиксирует не истину, а условия, при которых утверждение может быть оспорено.

Проверяемость реконструкции обеспечивается возможностью рационально проследить и воспроизвести смысловые связи, связывающие философские основания, *антропологическую модель* и проектируемые педагогические принципы. Таким образом, верификация в ААР получает онтологическую опору в понимании смысла как структурно организованного и рационально реконструируемого образования.

С другой стороны, понимание верификации как характеристики не результата, а процедуры методологически соотносится с концепцией педагогической герменевтики А. Ф. Закировой, в рамках которой достоверность интерпретации определяется воспроизводимостью и рефлексивной прозрачностью исследовательских шагов, а не совпадением с неким «объективным смыслом» текста. Герменевтическая корректность, по А. Ф. Закировой, обеспечивается не внешним контролем, а внутренним режимом работы исследователя, включающим экспликацию пред-пониманий, расширение

контекста и постоянное движение в герменевтическом круге [87, с. 24-25]. В этом отношении критерии верификации метода ААР воспроизводят и развивают данную логику, перенося её с уровня интерпретации педагогических текстов на уровень аксиолого-антропологической реконструкции и проектирования.

Отечественная педагогическая методология также выработала собственные основания для верификации качественных результатов, не сводимых к количественным показателям. В работах Ю. К. Бабанского критерии эффективности обучения трактуются как показатели согласованности между целями, условиями и реальными образовательными результатами, а не как внешние метрики [20]. Он подчёркивает, что проверка педагогического замысла осуществляется через анализ логики процесса: насколько предложенные средства действительно работают на заявленные цели и не порождают побочных, методологически неосмысленных эффектов. В этом отношении критерии верификации ААР могут быть поняты как развитие отечественной традиции процессуальной оценки педагогических систем, перенесённой в сферу ценностно-антропологической реконструкции.

Практическая реализуемость подобного понимания верификации подтверждается герменевтической практикой С. С. Аверинцева, где проверка корректности интерпретации осуществляется не через формальное соответствие правилам, а через совокупность воспроизводимых процедур [4]. К ним относятся систематическое сопоставление с корпусом традиционных толкований, прозрачная экспликация переходов от текста к интерпретации и демонстрация того, как реконструированное смысловое целое делает осмысленными частные элементы текста. Верификация здесь выступает не внешним контролем результата, а внутренним режимом работы интерпретатора. Адаптация данной логики в ААР позволяет рассматривать критерии не как абстрактные требования, а как протоколы проверки, встроенные в саму процедуру реконструкции.

Их соблюдение обеспечивает научную строгость и практическую ценность метода, отделяя содержательную реконструкцию от произвольной спекуляции. Отсутствие в психологической антропологии формализованных процедур

проверки корректности реконструкции указывает на её предельный статус как описательной и интерпретативной теории [187].

Несмотря на глубокий анализ развития и субъектности, выводы остаются методологически незащищёнными от альтернативных интерпретаций. Данное ограничение подчёркивает необходимость разработки в рамках ААР специальных критериев верификации, переводящих реконструкцию из плоскости авторской интерпретации в область воспроизводимого научного метода. Как подчёркивает А. Ф. Закирова, отказ от процедурной герменевтической проверки неизбежно приводит к превращению ценностей в риторические маркеры, используемые для легитимации заранее заданных педагогических решений [86]. В этом случае герменевтика утрачивает исследовательский статус и трансформируется в форму идеологической стилизации традиции. Применительно к ААР данное предупреждение приобретает особую значимость, поскольку проектная ориентация метода усиливает риск подмены реконструкции нормативным конструированием.

Аналогичное предупреждение, сформулированное в иной теоретической рамке, содержится и в отечественной философии психологии А. Н. Леонтьева [128]. Он последовательно указывал, что подмена анализа условий формирования личности нормативным заданием «готового образца» разрушает саму логику развития, превращая воспитание в внешнее программирование. С этой точки зрения методологическая корректность реконструкции предполагает принципиальное различие между выявлением порождающих оснований и их директивным предписанием. Встроенные критерии верификации в ААР выполняют сходную функцию: они препятствуют редукции реконструкции к нормативному проектированию, не прошедшему проверки на антропологическую реализуемость и внутреннюю логическую необходимость.

Сходное методологическое предостережение содержится в антропологической концепции образования В. И. Слободчикова, который последовательно различает реконструкцию условий становления человека и нормативное задание «желаемого образца» [185]. Он подчёркивает, что

педагогическая антропология утрачивает научный статус в тот момент, когда образ человека превращается из аналитического инструмента в директивную норму. В этом случае воспитание перестаёт быть пространством становления субъектности и превращается в технологию формирующего воздействия. Критерии верификации в ААР, ориентированные на выявление порождающих оснований, а не на предписание конечного результата, функционально совпадают с данным различением и выполняют защитную роль по отношению к методу.

Встроенные критерии верификации в ААР тем самым выполняют защитную функцию, препятствуя редукции метода к инструменту символического заимствования или ценностного декорирования педагогических проектов.

Существенное уточнение данного положения содержится в критическом анализе М. Фуко, рассматривающего педагогические практики как формы субъективации [204; 206]. В этой перспективе любая реконструкция ценностных и антропологических оснований подлежит дополнительной проверке на предмет того, не трансформируется ли она в скрытый механизм нормализации и управления субъектом под видом ценностного проектирования. М. Фуко показывает, что педагогическое воздействие неизбежно сопряжено с режимами власти, производящими определённые типы субъективности; следовательно, методологическая корректность ААР предполагает рефлексивное удержание границы между реконструкцией условий становления субъекта и нормативным предписанием его «должного» образа. Данный ракурс позволяет дополнить систему критериев верификации требованием критической чувствительности к эффектам власти, возникающим в процессе педагогической трансляции, и тем самым предотвратить редукцию метода к дисциплинарной технологии.

Система критериев верификации метода ААР: Критерий системности (логической связности).

Данный критерий требует, чтобы все этапы реконструкции – от идентификации проблемы до проектного синтеза – были логически взаимосвязаны и непротиворечивы. Индикаторы выполнения данного критерия при этом можно сформулировать следующим образом:

а) прослеживаемость логических связей между аксиологическим ядром, антропологической моделью и выведенными педагогическими принципами;

б) отсутствие смысловых разрывов и эклектичного соединения несовместимых элементов на разных этапах анализа;

в) целостность итоговой проектной модели, в которой цели, содержание и методы образуют единый воспитательный контур.

Нарушение системности ведёт к созданию эклектичной, внутренне противоречивой конструкции.

Критерий герменевтической достоверности (интерпретационной точности).

Помимо внутренней логической связности, необходимым критерием является герменевтическая достоверность. Ее основу, как показывает N. Friesen, составляет классический принцип герменевтического круга: реконструкция считается достоверной, если выдвинутое гипотетическое «целое» (*аксиологическое ядро*) делает понятными и осмысленными все значимые «части» (конкретные утверждения и практики системы) [234]. Однако, как отмечают Х. Г. Каладин и И. Тамарит, в современной педагогической герменевтики этого недостаточно; требуется способность реконструкции выдержать критическую проверку на соответствие универсальным этическим ориентирам образования [235].

Этот критерий оценивает корректность работы с первоисточником, индикатором выполнения которого является:

а) опора на авторитетные академические издания и контекстуальный анализ текста;

б) учёт историко-культурного фона и понятийного аппарата эпохи;

Однако, следуя мысли В. П. Зинченко, герменевтическую достоверность нельзя свести только к технической корректности. Подлинная достоверность реконструкции проверяется её органичностью – способностью удерживать «живое слово» традиции, её внутреннее напряжение и незавершённость, не подменяя их «мёртвой» формальной схемой [93]. Поэтому верификация в ААР включает в себя не только проверку на соответствие каноническим комментариям, но и экспертно-интуитивную оценку того, остаётся ли реконструированное ядро *открытым для диалога*, продуктивным для педагогического осмысления, или оно превращено в закрытый догматический конструкт.

в) сопоставление собственной интерпретации с классическими комментариями и исследованиями.

В методологическом плане данное требование не является внешним ограничением интерпретации, но представляет собой способ её внутренней верификации. В комментариях С. С. Аверинцева сопоставление с традицией выполняет функцию выявления границ допустимого прочтения: интерпретация считается состоятельной постольку, поскольку она способна быть включённой в исторический диалог толкований, не разрушая смысловой идентичности текста [4]. Для метода ААР это означает, что круг «классических комментариев» должен определяться не произвольно, а исходя из признанной внутри традиции авторитетности, а сама процедура сопоставления – быть эксплицитно описана как этап методологической проверки. В этом отношении концепция внутренней формы Г. Г. Шпета позволяет дополнительно уточнить критерий герменевтической достоверности, смещая акцент с внешнего соответствия интерпретации корпусу комментариев на анализ её структурной состоятельности [219]. Для Г. Г. Шпета понимание является корректным не тогда, когда оно воспроизводит совокупность признанных толкований, а тогда, когда выявленная внутренняя форма демонстрирует логическую необходимость и объяснительную силу по отношению к целому смыслового поля.

Применительно к методу ААР это означает, что сопоставление с традицией выполняет не только функцию исторической легитимации интерпретации, но и служит средством проверки того, сохраняет ли реконструированное *аксиологическое ядро* статус внутренней формы, а не превращается в произвольную компиляцию ценностных мотивов. Если реконструкция утрачивает структурную связность и перестаёт объяснять логику взаимосвязи антропологических и педагогических положений, она оказывается методологически несостоятельной независимо от риторической убедительности.

Таким образом, герменевтическая достоверность в ААР предполагает двойную проверку: историко-культурную – через включённость в традицию интерпретаций, и структурно-смысловую – через адекватность реконструированной внутренней формы. Именно это сочетание позволяет удерживать интерпретацию в пространстве рационального гуманитарного знания, не редуцируя её ни к субъективной интуиции, ни к формальной процедуре согласования. Показательным контрастом здесь может служить методология Ш. А. Амонашвили. Будучи одной из наиболее развёрнутых гуманистических педагогических систем, она тем не менее не содержит формальных критериев верификации. Сам автор прямо характеризует её основание: «Гуманная Педагогика, Педагогика Света, основывается на Вере, иначе – на допущениях, которые не имеют обычных доказательств, кроме Веры, которая есть предчувствие знания, Мудрость Сердца» [6, с. 76–77]. Это не недостаток его педагогики, а иной тип обоснования, который, однако, не может быть перенесён в методологию ААР без утраты её научного статуса. Именно поэтому ААР вводит формальные критерии верификации: они не отрицают веру или интуицию как источники педагогического знания, но задают минимальную рамку, без которой реконструкция не может быть воспроизведена и проверена другими исследователями.

Позитивный контраст этому даёт современная методология педагогики. Н. В. Бордовская рассматривает доказательность как «необходимое свойство рассуждений исследователя в отборе аргументов при доказательстве

объективности полученной новой научно-педагогической информации, а значит, и как обязательный атрибут любого педагогического исследования» [42, с. 6]. Существенно, что в педагогическом исследовании различаются два критерия: «истина» (в рамках научной рациональности) и «глубокое понимание» (в рамках гуманитарности педагогического знания) [42, с. 6]. Это различение важно для ААР: реконструкция не претендует на «истину» в естественнонаучном смысле, но и не растворяется в «глубоком понимании» – она требует проверки на структурную состоятельность. Бордовская вводит и конкретные требования к доказательной базе: «репрезентативность… надёжность… достаточность… интерпретация отрицательных данных» [42, с. 13]. Эти требования прямо релевантны критериям верификации ААР: они задают минимальную методологическую дисциплину, без которой реконструкция не может быть воспроизведена. Наконец, принцип фальсификации К. Р. Поппера – «допущение возможности опровержения любой теории или концепции с помощью эксперимента (реального или мысленного)» [42, с. 7–8] – позволяет рассматривать результаты ААР не как окончательные, а как открытые для критической проверки, что соответствует постнеклассическому пониманию научности.

г) прозрачность процедуры перехода от текстуальной цитаты к её интерпретации в рамках *аксиологической карты* или *антропологической матрицы.*

Метод ААР не допускает вольного «приписывания» традиции ценностей или идей, в ней не содержащихся. В педагогической герменевтике А. Ф. Закировой данное требование получает статус принципиального методологического ограничения: интерпретация признаётся некорректной в тех случаях, когда она разрывает связь между текстом, контекстом и логикой традиции, подменяя реконструкцию модернизирующей проекцией [86]. Сопоставление собственной интерпретации с корпусом признанных внутри традиции комментариев выполняет здесь не репрессивную, а верификационную функцию, фиксируя границы допустимого прочтения.

Автор хотел бы заострить этот тезис, поскольку он часто понимается превратно. Обращение к корпусу комментариев – это не апелляция к авторитету и не попытка «подпереть» свою интерпретацию чужими мнениями. Это способ проверить, способна ли реконструкция выдержать встречу с традицией, которая уже работала с этим материалом и уже выработала его понимание. Если реконструкция не выдерживает такой встречи – если она требует от традиции молчания или согласия с любым утверждением исследователя, – это верный признак того, что она не реконструирует, а конструирует. Автор рассматривает этот критерий как защиту от самого опасного в гуманитарной работе: от подмены понимания проекцией, от выдачи собственных ожиданий за голос традиции. Именно поэтому протокол методологической экспертизы (см.: табл. 18) включает требование эксплицитно различать строго реконструируемые элементы и авторские гипотезы. Это требование – не формальность. Это признание того, что исследователь всегда рискует услышать в традиции собственный голос и что единственная защита от этого риска – дисциплина различения. Для метода ААР это означает, что герменевтическая достоверность должна проверяться не субъективной убедительностью реконструкции, а её способностью быть включённой в исторический и научный диалог без утраты смысловой идентичности традиции.

Дополнительное углубление данного критерия возможно через обращение к пониманию истины М. Фуко как результата определённых «практик себя», а не как совокупности теоретических положений [204]. М. Фуко показывает, что смысл философских и этических доктрин античности раскрывается не на уровне доксографического содержания, а в совокупности аскетических, дискурсивных и институциональных практик, формирующих способность субъекта к истине. Применительно к методу ААР это означает, что герменевтическая достоверность реконструкции предполагает анализ не только концептуального аппарата традиции, но и тех практик формирования субъекта, в которых аксиологические основания реально действуют. Игнорирование данного измерения ведёт к абстрактной идеализации ценностей и утрате их педагогической предметности.

В диалогической перспективе М. Бубера герменевтическая достоверность интерпретации определяется не степенью её окончательности, а способностью выдерживать диалог с альтернативными прочтениями и сохранять смысловую продуктивность в новых контекстах [46]. Интерпретация считается методологически состоятельной постольку, поскольку она остаётся открытой к возражению, уточнению и дальнейшему диалогическому разворачиванию, не разрушая при этом внутренней целостности реконструируемой традиции.

Существенным методологическим следствием герменевтики Х.-Г. Гадамера является признание принципиальной незавершённости и открытости любой интерпретации [65]. Следовательно, итоговым нормативным критерием верификации результатов ААР может выступать их соответствие идеалу целостного образования, противостоящего редукции к «полуобразованию». B. Milerski операционализирует этот критерий через тетрагольную модель рациональности, позволяющую оценить, продвигает ли реконструированная система прагматико-утилитарную, эмансипаторную, герменевтическую или негационную рациональность [239]. Проект, выведенный из ААР, должен демонстрировать доминирование эмансипаторной и герменевтической рациональности, ориентированных на развитие автономии и понимания.

Понимание не может быть окончательно верифицировано в логико-позитивистском смысле, однако оно подлежит нормативной оценке по ряду отрицательных критериев: произвольности актуализации, игнорированию исторической и языковой опосредованности смысла, утрате предметности исследуемой традиции. В этом отношении метод ААР осознаёт собственные границы и не претендует на исчерпывающее воспроизведение ценностного содержания традиции, а функционирует как рефлексивный инструмент ответственной реконструкции, результаты которой сохраняют принципиальную открытость для уточнения и корректировки в контексте дальнейшего диалога с традицией и педагогической практикой.

Дополнительный верификационный ракурс задаётся философской антропологией М. Бубера, в которой интерпретация ценностных оснований

проверяется не только текстуальной корректностью, но и антропологической состоятельностью [45]. Если реконструированное *аксиологическое ядро* не находит непротиворечивого выражения в целостном образе человека – его мотивации, способах действия и траектории становления, – это свидетельствует о методологической несостоятельности реконструкции. В этом смысле антропологическая непротиворечивость выступает дополнительным негативным критерием верификации: ценностная схема, не выдерживающая проверки на антропологическую реализуемость, подлежит пересмотру независимо от её логической стройности.

В логике антропологического подхода В. И. Слободчикова данное требование может быть уточнено как принцип целостности образа человека [185]. Он показывает, что любая педагогическая система имплицитно формирует определённый тип субъектности, вне зависимости от декларируемых целей. Если реконструированное *аксиологическое ядро* не согласуется с тем типом субъекта, который реально формируется в образовательной практике, это свидетельствует о методологической несостоятельности исходной реконструкции. В этом смысле антропологическая непротиворечивость выполняет функцию негативной верификации: она позволяет выявить расхождение между смысловым основанием и фактической логикой педагогического воздействия ещё до этапа масштабной практической реализации.

В этом контексте продуктивным методологическим ориентиром выступает принцип «ответственного понимания» М. М. Бахтина, согласно которому интерпретация считается состоятельной не постольку, поскольку она исчерпывает смысл текста, а постольку, поскольку она способна вступать в аргументированный диалог с альтернативными прочтениями, не разрушая предметности исследуемой традиции [25]. Для метода ААР это означает, что герменевтическая достоверность может быть проверена через способность реконструированного *аксиологического ядра* и *антропологической модели* выдерживать сопоставление с иными интерпретациями без утраты внутренней логики и нормативной связности.

Такая установка переводит критерий герменевтической достоверности из плоскости субъективной убеждённости исследователя в плоскость межсубъектной научной коммуникации, где реконструкция оценивается как временно стабилизированная, но принципиально открытая структура смысла. В отечественной педагогической науке данная установка получила выражение в принципе коллективной экспертизы и обсуждаемости результатов исследования. Ю. К. Бабанский подчёркивал, что педагогическое знание по своей природе не может быть верифицировано индивидуальным актом, поскольку его предмет – деятельность и развитие человека – всегда разворачивается в пространстве взаимодействия [20]. Отсюда следует требование представимости и обсуждаемости методологических решений, их открытости для профессионального диалога и корректировки.

В педагогической герменевтике, разработанной А. Ф. Закировой, данная установка выражается в принципе интерсубъективной проверяемости интерпретации, предполагающем её предъявляемость профессиональному сообществу и готовность к аргументированному пересмотру [86]. Интерпретация считается методологически состоятельной не постольку, поскольку она завершена, а постольку, поскольку она способна выдерживать критику без разрушения собственной логики. Для метода ААР это означает, что критерии верификации ориентированы не на фиксацию окончательного результата, а на стабилизацию реконструкции как временно обоснованной и принципиально открытой структуры смысла. Включение этого принципа в метод ААР позволяет рассматривать его результаты как элементы разворачивающейся научной традиции, а не как завершённую авторскую конструкцию, что принципиально усиливает его научную легитимность.

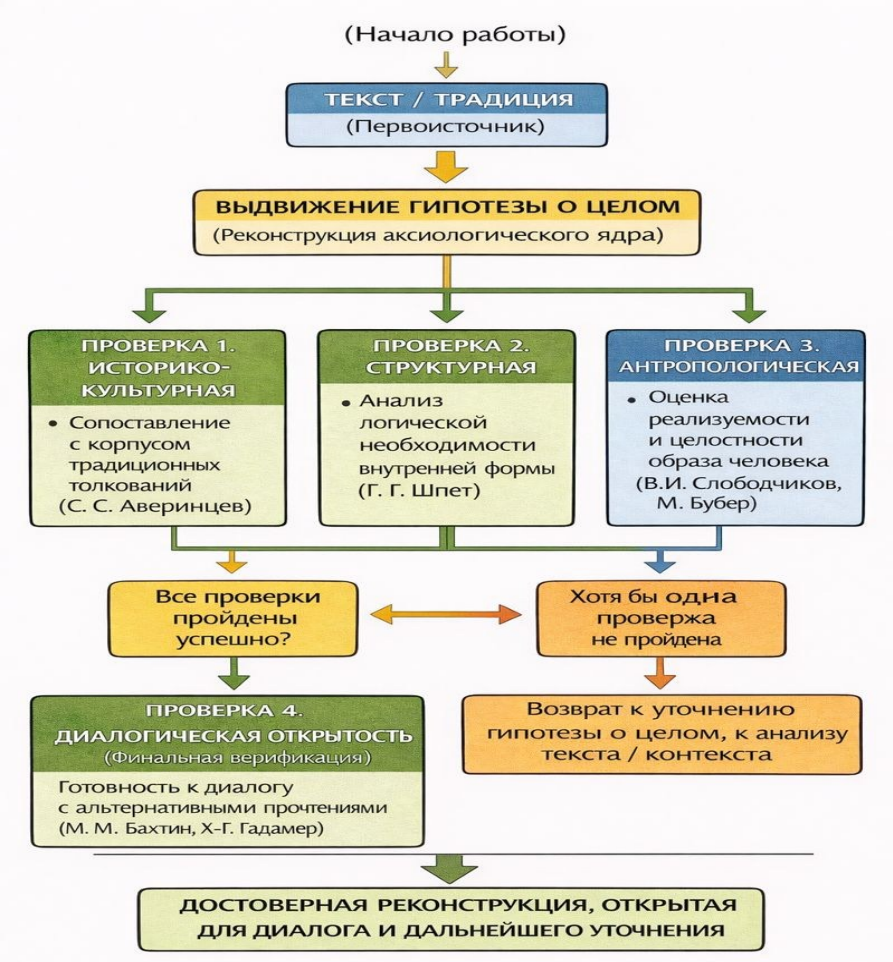
Философско-методологическим основанием такой установки выступает понимание гуманитарного познания как формы ответственного поступка М. М. Бахтина. Исследователь последовательно подчёркивает, что интерпретация в гуманитарных науках не может быть сведена к технической операции или формальной процедуре: она всегда предполагает принятие ответственности за

произведённый смысл и его последствия в пространстве культуры и практики [26]. Состоятельность интерпретации определяется не её претензией на окончательность, а способностью выдерживать критику, вступать в диалог с альтернативными прочтениями и сохранять предметность исследуемой традиции.

В контексте метода ААР это позволяет рассматривать герменевтическую достоверность как метакритерий, регулирующий применение всех частных процедур верификации. Достижение герменевтической достоверности представляет собой не линейный акт, а циклический процесс постоянной проверки и уточнения, который можно визуализировать следующим образом (см.: рис. 15).

Рисунок 15

Циклический процесс обеспечения герменевтической достоверности в ААР



Источник: составлено автором.

Реконструкция признаётся методологически корректной постольку, поскольку исследователь способен эксплицировать собственные интерпретативные основания, указать границы применимости полученных выводов и принять возможность их пересмотра в результате экспертной и практической проверки.

Тем самым верификация в ААР получает не только процедурное, но и этико-методологическое измерение, принципиально защищающее метод от догматизации. В этом отношении показательной является позиция С. С. Аверинцева [3], согласно которой авторитет интерпретации не может быть установлен посредством формального доказательства по образцу естественных наук. Он формируется через длительный процесс признания, в ходе которого интерпретация демонстрирует свою способность удерживать смысловую целостность, быть воспроизводимой и вступать в диалог с альтернативными прочтениями. Такой режим верификации принципиально интерсубъективен и культурно опосредован. Применительно к ААР это означает, что критерии проверки должны фиксировать не «истинность» реконструкции в узком смысле, а её способность быть включённой в научный и педагогический дискурс без разрушения нормативной логики анализируемой традиции.

Критерий концептуальной валидности (смысловой выводимости).

Ключевой критерий, проверяющий логическую выводимость и смысловую адекватность педагогической трансляции. Критерий концептуальной валидности в методе ААР непосредственно связан с пониманием реконструкции как выявления внутренней формы смыслового целого. В логике Г. Г. Шпета педагогическая трансляция может считаться корректной лишь постольку, поскольку она сохраняет структурные отношения, для исходного смыслового образования [220]. Любое концептуальное или проектное положение, не выводимое из этой структуры, нарушает целостность внутренней формы и тем самым утрачивает методологическую обоснованность.

Это означает, что педагогический принцип не может рассматриваться как произвольное нормативное дополнение к реконструкции, даже если он декларативно соотносится с ценностями традиции. Его состоятельность проверяется тем, сохраняет ли он логическую и смысловую связь с реконструированным аксиологическим ядром и антропологической моделью. В противном случае имеет место подмена реконструкции конструированием, не прошедшим проверки на смысловую выводимость.

Он требует, чтобы каждый педагогический принцип, концепт или технология, предложенные на этапе синтеза, были прямым, логически прослеживаемым и обоснованным следствием реконструированных аксиологических и антропологических оснований, исключая произвольные добавления или смысловые разрывы. Проверка соблюдения этого критерия заключается в возможности эксплицитно продемонстрировать непротиворечивую логическую цепочку, что наглядно представлено на рисунке ниже (см.: рис. 16).

Рисунок 16

Цепочка концептуальной валидности в ААР: от ценности к педагогическому принципу



Источник: составлено автором.

Схема на рис. 14 демонстрирует, что критерий концептуальной валидности служит защитой от произвольного конструирования, требуя плотной смысловой «сшивки» всех элементов реконструкции. Этот критерий напрямую соотносится с требованием непротиворечивости и обоснованности научного знания, индикатором выполнения которого служат:

а) возможность эксплицитно продемонстрировать логическую цепочку «философская категория → её смысловое ядро → педагогический принцип»;

б) отсутствие в этой цепочке скачков и внешних, не вытекающих из реконструкции, добавлений;

в) соответствие духу и букве исходной системы. Если принцип «коллективизма» выводится из индивидуалистической антропологии Просвещения, критерий валидности не соблюдён.

В этом контексте показательной является позиция М. Фуко, согласно которой несоответствие между дискурсивно артикулируемыми основаниями и фактически формируемыми типами субъективности свидетельствует не о теоретической неточности, а о смене режима истины [204]. Педагогический принцип может быть формально выведен из философской категории, но при этом порождать практики субъективации, противоречащие её исходной логике. Для метода ААР это означает, что концептуальная валидность должна проверяться не только на уровне логической выводимости, но и на уровне соответствия производимых педагогических практик реконструированной антропологической модели.

Критерий применимости (практической реализуемости).

Данный критерий оценивает не только аналитическую, но и конструктивную сторону метода, индикатором выполнения которого служат:

а) технологичность итоговой проектной модели (наличие чётких целей, этапов, методов, критериев оценки);

б) её адаптированность к условиям реального образовательного процесса (учёт возрастных особенностей, временных и ресурсных ограничений);

в) возможность эмпирической апробации и диагностики результатов.

Проектный синтез, остающийся на уровне теоретической схемы, не удовлетворяет критерию применимости. Дополнительно к обозначенным критериям целесообразно ввести онтолого-аксиологический критерий верификации, имплицитно применяемый Н. О. Лосским при анализе нравственных и культурных систем. Его суть состоит в сопоставлении декларируемой ценности или антропологического принципа с реальными антропологическими и социальными последствиями их систематической

реализации [131]. Если воплощение ценностного принципа приводит к подавлению свободы и достоинства личности, разрушению человеческой общности или производству институционального зла, это свидетельствует о внутренней деформации *аксиологического ядра* либо о его ошибочной интерпретации. Данный критерий может быть операционализирован в методе ААР как проверка когерентности и жизнеспособности всей цепочки «ценность – антропологическая модель – педагогическая практика» на этапе экспертизы проектного синтеза.

Данное требование принципиально созвучно позиции Ю. К. Бабанского, согласно которой педагогическая модель считается состоятельной лишь постольку, поскольку она допускает реальное внедрение в условиях массовой образовательной практики без утраты своей смысловой логики [21]. Рациональная организация учебной деятельности, по его мысли, предполагает не упрощение ценностного содержания ради удобства реализации, а поиск таких форм педагогического действия, которые позволяют сохранить целевую направленность при изменении условий. Применительно к методу ААР это означает, что реконструированное аксиолого-антропологическое основание должно быть не только концептуально выверенным, но и способным к многообразной педагогической реализации, не превращаясь при этом в риторическую декларацию.

Антропологическое углубление критерия применимости задаётся понятием антропопрактики, введённым В. И. Слободчиковым [185]. Под антропопрактикой он понимает такие формы педагогического действия, которые направлены не на формирование отдельных качеств или компетенций, а на поддержку целостного процесса становления человека как субъекта собственной жизни. В этом контексте практическая реализуемость проекта, выведенного из ААР, предполагает не только его технологическую осуществимость, но и способность создавать условия для развития субъектности, ответственности и рефлексии. Если проект допускает формальное внедрение, но не порождает антропопрактических эффектов, его методологическая состоятельность

оказывается сомнительной независимо от логической стройности реконструкции.

Данный критерий может быть дополнительно конкретизирован через обращение к концепции персонализированного образования Э. Ф. Зеера, в которой практическая состоятельность педагогической модели проверяется её способностью сопровождать индивидуальные траектории профессионального и личностного становления обучающегося [92]. В логике Э. Ф. Зеера применимость образовательного проекта определяется не только его технологической завершённостью, но и тем, создаёт ли он пространство осмысленного выбора, пробы и коррекции образовательных решений в условиях неопределённого профессионального будущего. Применительно к методу ААР это означает, что реконструированное аксиолого-антропологическое основание должно быть трансформируемо в такие педагогические формы, которые допускают вариативную реализацию ценностей без утраты их нормативного ядра. Если проект, выведенный из ААР, допускает персонализацию образовательных маршрутов, не разрушая при этом целостности реконструированной ценностной логики, это служит дополнительным аргументом в пользу его методологической и практической состоятельности.

Дополнительным способом верификации практической ценности модели, созданной с помощью ААР, может служить её проверка на наличие конкретных «единиц образовательного процесса», обеспечивающих декларируемые ценности. Как показывает сравнительный анализ успешных практик, такими операциональными единицами могут быть: специфическая организация ситуаций выбора, выстроенная работа над ошибками как процесс развития, институты сотрудничества и особые формы оценивания, направленные на развитие субъектности [91]. Если проектная модель, порождённая ААР, позволяет эксплицировать и спроектировать подобные конкретные механизмы реализации ценностей в педагогическом процессе, это служит веским аргументом в пользу её концептуальной валидности и практической

реализуемости, выводя верификацию за рамки умозрительной логической проверки.

При этом анализ педагогических форм власти М. Фуко позволяет уточнить, что практическая реализуемость не может пониматься как безусловная воспроизводимость нормативного идеала [206]. Учёный подчёркивает, что педагогика, ориентированная на формирование субъекта истины, принципиально отличается от дисциплинарных технологий тем, что она не предписывает конечное состояние субъекта, а организует пространство возможных форм его становления. В логике ААР это означает, что критерий применимости предполагает не жёсткую телологическую фиксацию результата, а проверку того, создаёт ли проект условия для ответственного самоотношения, рефлексии и внутренней работы субъекта, соответствующие реконструированному аксиолого-антропологическому основанию.

Принципиальное уточнение характера верификации метода ААР возможно через обращение к критическому рационализму К. Поппера [165]. Научность метода связывается автором не с возможностью окончательной верификации результатов, а с их принципиальной опровержимостью и открытостью для рациональной критики. С этой точки зрения методологическая корректность определяется не подтверждаемостью реконструкции, а тем, допускает ли она эксплицитную формулировку альтернативных интерпретаций и условий, при которых собственные выводы могут быть поставлены под сомнение.

В данном контексте ААР осознанно отказывается от претензии на окончательное «доказательство» истинности реконструированного аксиологического ядра, позиционируя свои результаты как гипотезы, подлежащие критической проверке через сопоставление с альтернативными чтениями традиции, экспертную оценку и практическую апробацию в образовательной среде. Такая установка переводит метод ААР из режима интерпретативной самодостаточности в режим критически контролируемой научной процедуры, что принципиально защищает его от догматизации и методологического релятивизма.

Дополнительным измерением критической проверяемости результатов аксиолого-антропологической реконструкции выступает анализ функциональных проявлений реконструированных оснований в педагогической деятельности. Хотя ценности и антропологические модели, как утверждает В. Д. Шадриков, не поддаются прямому эмпирическому измерению, они неизбежно опосредуются через устойчивые способы действия, типы педагогических решений и формируемые у обучающихся структуры деятельности [214]. В этом смысле проект, выведенный из ААР, может быть подвергнут частичной верификации через анализ того, формируются ли такие способности, способы действия и уровни квалификационной готовности, которые функционально соответствуют реконструированному аксиологическому ядру и антропологической модели.

Подобная проверка не сводит ценности к компетенциям и не редуцирует антропологию к психологии деятельности, но позволяет выявить несоответствия между декларируемыми основаниями и фактической логикой педагогического воздействия. Если проект, апеллирующий к ценностям свободы, диалога и соработничества, систематически воспроизводит исполнительские, репродуктивные и иерархически зависимые формы деятельности, это является основанием для критического пересмотра корректности педагогической трансляции. Тем самым функциональный анализ становится инструментом негативной верификации, позволяющим выявлять неудачные или внутренне противоречивые реконструкции без претензии на окончательное подтверждение их истинности.

В отечественной педагогической науке аналогичная логика отрицательной проверки проектных решений была разработана в рамках теории педагогического эксперимента и анализа эффективности обучения. Ю. К. Бабанский последовательно настаивал на том, что оценка педагогической системы должна включать выявление не только заявленных достижений, но и латентных несоответствий между целями и фактической организацией деятельности обучающихся [21]. Рациональная организация учебного процесса,

по его мысли, предполагает постоянное выявление зон перегрузки, формализма и декларативности, где провозглашаемые ценности не находят функционального выражения. Включение данного принципа в метод ААР усиливает его диагностический потенциал и позволяет рассматривать реконструкцию не как завершённый продукт, а как гипотезу, подлежащую поэтапной проверке через анализ проектных и деятельностных последствий.

В совокупности рассмотренные критерии позволяют определить специфику верификации в методе ААР как проверку структурной состоятельности реконструированного смысла[25]. Специфика верификации в ААР определяется не только его герменевтической природой, но и тем, что метод работает в условиях постнеклассического этапа развития педагогической науки. Как отмечают И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева и А. П. Тряпицына, постнеклассический подход учитывает связи между внутринаучными и вненаучными социальными ценностями и целями; общему вектору эволюции научного познания, переходящему к постнеклассическому этапу, в педагогике соответствует внимание к человеку и наукам о человеке, в первую очередь антропологии, отход от жёстких рационально-логических, формализованных схем [124, с. 3–13]. Исследователь, подчёркивают авторы, «должен иметь не только профессиональные знания, усвоить этос науки..., но и осуществлять рефлексию над ценностными основаниями научной деятельности, выраженными в научном этосе. Такого рода рефлексия предполагает соотнесение принципов научного этоса с социальными ценностями, представленными гуманистическими идеалами, и затем введение дополнительных этических обязательств при исследовании и технологическом освоении сложных

[25] Специфика верификации в ААР радикально отличается от эмпирической (подтверждение фактов) и нормативной (соответствие идеалу) моделей. Она представляет собой герменевтически-рациональную проверку внутренней связности и необходимости реконструированной смысловой целостности (аксиологического ядра и антропологической модели). Её предмет — не истинность отдельных утверждений, а логическая когерентность, контекстуальная оправданность и проективная продуктивность всей системы выявленных оснований. Это соответствует неклассическому, но строгому пониманию научности в гуманитарной сфере.

человекоразмерных систем». В логике ААР это означает, что методологическое самоопределение исследователя – его ценностное отношение к объекту реконструкции, осознание собственной позиции и границ её применимости – становится не внешним условием, а внутренним моментом верификации. Свобода и ответственность исследователя в области педагогики обусловливают направленность научного поиска на раскрытие смысла педагогической деятельности как средства развития личностного ресурса человека. Поэтому верификация в ААР не может быть сведена к формальной проверке логической связности; она предполагает рефлексию над ценностными основаниями самой реконструкции и её педагогической значимостью. Именно в этом смысле метод ААР соответствует постнеклассическому типу рациональности, который требует не отказа от структуры, а рефлексивного удержания структуры в условиях принципиальной неопределённости.

В отличие от эмпирических методов, ориентированных на подтверждение фактов, и от нормативных подходов, апеллирующих к заданным идеалам, ААР исходит из предпосылки рациональной реконструируемости смысловых оснований педагогических систем. Эта предпосылка может быть дополнительно обоснована через различение двух типов нормирования, предложенное в методологической дискуссии о практиках развития. Б. Д. Эльконин различает «стандарт того, как надо» и «рамочный стандарт: „Можно всё, кроме вот этого“» [156, с. 25]. Критерии верификации в ААР строятся по модели рамочного стандарта: они не предписывают, какой именно должна быть реконструкция, а задают границы, за которыми она перестаёт быть корректной. Это соответствует и герменевтической установке Ю. В. Сенько, который показывает, что понимание всегда опирается на пред-понимание и пред-рассудок, и что рефлексия выступает как особый источник знания [156, с. 26]. Верификация в ААР, таким образом, – это не проверка на соответствие внешнему эталону, а рефлексивная проверка на структурную состоятельность и смысловую адекватность. Показательно, что такая модель верификации соответствует и требованию «права на ошибку», которое, как подчёркивает В. А. Болотов, является условием развития: «в

организации, которая создаёт условия для развития, должно быть право на ошибку. Если его нет – забудьте про индивидуальное развитие» [156, с. 35]. В логике ААР это означает, что критерии верификации должны не блокировать риск, а делать его осмысленным и обратимым. Эта установка восходит к философской герменевтике Г. Г. Шпета, в рамках которой смысл понимается как внутренняя форма, подлежащая аналитическому выявлению и критической проверке [219].

Тем самым верификация в ААР приобретает статус методологически контролируемой процедуры, направленной на выявление, удержание и проверку смысловой целостности реконструкции. При этом сами критерии верификации должны рассматриваться не как формальные показатели, а как элементы методологической саморефлексии. В этом отношении показателен подход С. С. Хоружего, который последовательно подчёркивает границы применимости любой антропологической реконструкции и необходимость соотнесения полученных выводов с альтернативными интерпретациями и историческими данными [211]. Такая установка позволяет рассматривать верификацию в ААР не как окончательное подтверждение «истинности» реконструированного ядра, а как процедуру проверки его внутренней когерентности, контекстуальной оправданности и концептуальной ответственности, что соответствует неклассическому, но строгому пониманию научности в гуманитарной сфере. Она не фиксирует окончательную истинность результата, но обеспечивает рациональные основания для признания реконструкции временно обоснованной, воспроизводимой и открытой к дальнейшему уточнению в научном и педагогическом диалоге.

Методологическая специфика ААР в сравнении со смежными подходами

Определение места ААР в современном научном ландшафте требует его сопоставления с существующими исследовательскими парадигмами. Это сравнение подчеркивает его уникальный синтетический и проектный характер.

В сравнении с историко-педагогическим подходом. Историко-педагогические исследования фокусируются на реконструкции и описании конкретных педагогических систем, практик, институций в их историческом развитии. Их цель – научное описание феномена в его контексте. ААР, используя историко-педагогический материал, радикально смещает цель: он нацелен не на описание прошлого, а на конструирование будущего. Его предмет – не историческая педагогическая реальность как таковая, а процедура извлечения из историко-философского наследия действующих моделей для современного проектирования. Если первый подход отвечает на вопрос «как было?», то ААР – на вопрос «что из этого можно построить сегодня?».

В сравнении с культурологическим подходом. Культурологический анализ рассматривает воспитание как элемент культурной трансляции, выявляя связь педагогических практик с ценностями, нормами и символами культуры. Его сила – в контекстуализации. Однако он часто остаётся в плоскости интерпретации и объяснения существующих практик. ААР идёт дальше, используя культурологический анализ как стартовую площадку для проектирования. Он не только объясняет, почему та или иная практика имела смысл в определённой культуре, но и предлагает алгоритм, как транслировать этот культурный смысл в новую практику, адекватную изменившимся условиям. Это переход от герменевтики культуры к её инженерному переосмыслению в педагогических целях.

В сравнении с феноменологическим подходом. Феноменология в образовании направлена на постижение сущностных структур педагогического опыта, на раскрытие мира учащегося или педагога «как он дан» в непосредственном переживании. Это глубокий, но преимущественно дескриптивно-рефлексивный метод. ААР, сохраняя уважение к субъективному опыту, вводит принципиально иное измерение – нормативно-проектное. Его интересует не столько описание наличного опыта, сколько конструирование условий для порождения нового, ценностно насыщенного опыта на основе реконструированных идеальных моделей. Он задаёт не только феноменологию

«как есть», но и онтологию «как должно быть», и технологию перехода к этому «должному».

Таким образом, методологическая специфика ААР заключается в его трансляционно-проектном ядре. В этом отношении метод ААР методологически сближается с педагогической герменевтикой А. Ф. Закировой, однако принципиально выходит за её рамки [86]. Если педагогическая герменевтика фокусируется преимущественно на понимании и интерпретации педагогических смыслов, то ААР использует герменевтическую реконструкцию как подготовительный этап для нормативного и проектного конструирования. Тем самым ААР может быть охарактеризован как мета-метод, интегрирующий герменевтическую дисциплину интерпретации с логикой педагогического проектирования, не редуцируя ни одну из этих составляющих.

Он занимает уникальную нишу, выступая мета-методологическим мостом между реконструктивно-описательными дисциплинами (история, культурология, феноменология) и сферой педагогического конструирования[26]. Содержательное сравнение с современными исследовательскими подходами позволяет точнее определить эту нишу. В отличие от нарративного исследования, которое фокусируется на реконструкции и интерпретации индивидуального и коллективного опыта, призывая «думать вместе с историями» [237], ААР ориентирован на нормативную реконструкцию того аксиологического и антропологического ядра, которое эти истории порождает и структурирует. Наиболее принципиальное методологическое различие ААР обнаруживает в сопоставлении с деятельностным подходом в его классических версиях (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев), который справедливо критикуется за остаточный натурализм и неспособность концептуализировать развитие как

[26] «Мета-метод» и «мост» — ключевые метафоры для определения методологического статуса ААР. «Мета-» означает, что ААР работает на уровне реконструкции оснований других педагогических подходов и моделей. «Мост» означает его синтетическую функцию: он берёт процедуры из герменевтики, культурологии, истории идей (левый берег — реконструкция) и организует их для решения задачи педагогического проектирования (правый берег — конструирование). Сам ААР не является ни чистой герменевтикой, ни чистой проектологией, а представляет собой технологию перевода с одного языка на другой.

внутренне обусловленное свободное движение (causa sui) [119]. Если деятельностный подход в его классических формулировках (А. Н. Леонтьев) ориентирован на анализ механизмов формирования сознания и личности через включённость в деятельность и усвоение общественно выработанных способов действия, то метод аксиолого-антропологической реконструкции работает на ином методологическом уровне – уровне выявления и проектирования тех ценностно-антропологических оснований, которые предшествуют конкретным формам деятельности. А. Н. Леонтьев последовательно подчёркивал, что деятельность объясняет процесс становления личности, но не подменяет собой анализа смысловых и ценностных горизонтов, в пределах которых это становление получает направление [127].

В этом смысле ААР не противопоставляется деятельностному подходу, а логически его предваряет, восполняя тот методологический уровень, который в отечественной психологии фиксируется, но не алгоритмизируется. В этой традиции, актуализируемой современными исследователями, первичным является целостный личностный смысл, а развитие понимается как саморазвитие [119]. Задача ААР состоит в том, чтобы операционализировать эти неклассические принципы (историзма, целостности, смысловой организации сознания) для нужд педагогического проектирования. Таким образом, ААР занимает нишу мета-метода, реконструирующего условия возможности саморазвития в конкретной традиции, в то время как деятельностный подход чаще ориентирован на формирование заданных способов действия. В этом отношении позиция В. И. Слободчикова позволяет дополнительно прояснить место ААР в современном методологическом поле [185]. Он подчёркивает, что деятельностные, компетентностные и технологические подходы работают преимущественно на уровне организации действий, тогда как педагогическая антропология фиксирует более фундаментальный уровень – условия возможности человеческого становления как такового. Метод ААР, реконструируя аксиологические и антропологические основания педагогических систем, действует именно на этом пред-деятельностном уровне, задавая

нормативно-смысловое пространство, в пределах которого деятельность получает направление и смысл. Тем самым ААР может быть интерпретирован как антропологически ориентированный мета-метод, дополняющий и методологически предваряющий деятельностные модели педагогического проектирования.

Если критико-эмпирические подходы, основанные на интерсекциональности, отвечают на вопросы «что есть?» и «как власть и сопротивление работают?» в актуальной реальности, то ААР решает принципиально иную задачу: «что должно быть?» и «на каком ценностно-антропологическом основании может быть построена педагогическая система?» [231]. Наконец, в отличие от эмпирико-конструктивных методов (например, Constructivist Grounded Theory), генерирующих теорию из современной практики, ААР работает как мета-метод, реконструирующий нормативное основание из историко-культурной традиции для целей обоснованного проектирования. Его уникальность – в совмещении герменевтической реконструкции «завершённых» культурных объектов с проектной ориентацией на создание новых педагогических целостностей.

ААР – это не просто анализ традиции, а технология её оживления; не просто понимание культурных оснований, а инструкция по их сборке в новые образовательные системы. Таким образом, методологическую специфику и уникальную синтетическую роль ААР можно наглядно представить в виде следующей схемы, демонстрирующей его позицию между реконструктивными и проектными парадигмами (см.: рис. 17).

Рисунок 17

Место метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) в спектре исследовательских подходов



Источник: составлено автором.

Как иллюстрирует Рис. 12, ААР занимает уникальную мета-методологическую нишу.

Вместе с тем осознание проектного потенциала метода ААР предполагает чёткую фиксацию его границ и условий некорректного применения. Одним из индикаторов методологической ошибки, как утверждает В. Д. Шадриков является ситуация, при которой реконструированное *аксиологическое ядро* и *антропологическая модель* не находят устойчивого выражения в проектируемых формах педагогической деятельности или вступают с ними в латентное противоречие [215]. В подобных случаях имеет место не продуктивная трансляция, а формальная символизация традиции, при которой ценностные категории функционируют лишь на уровне риторики, не определяя реальную логику педагогического действия.

Фиксация подобных расхождений позволяет использовать метод ААР не только как инструмент конструирования, но и как средство критической диагностики уже существующих образовательных проектов[27]. Анализ разрыва

[27] Критически-диагностическая функция ААР является его важным побочным продуктом. Применяя процедуру реконструкции к декларируемым основаниям существующей образовательной программы или модели, можно выявить системные разрывы: 1) между

между декларируемыми основаниями и фактическими способами педагогического воздействия выступает важным механизмом методологического самоконтроля, предотвращающим подмену реконструкции эклектичным заимствованием или идеологической стилизацией традиции.

В антропологической концепции образования В. И. Слободчикова принципиальным условием научной добросовестности педагогического исследования выступает ответственность за тот образ человека, который производится и транслируется в результате методологической работы [185]. Он подчёркивает, что любой исследовательский метод в педагогике неизбежно участвует в формировании антропологических предпосылок практики и потому не может быть нейтральным.

В этом отношении критерии верификации в ААР выполняют не только методологическую, но и этико-научную функцию, фиксируя меру ответственности исследователя за реконструируемый и проектируемый образ человеческого становления. В этом его ответ на вызов кризиса: он предлагает не ещё один способ описания тупика, а работающий алгоритм выхода из него через сознательное и контролируемое возвращение к смысловым истокам. Актуальность и практическая востребованность подобного подхода подтверждается глобальными исследовательскими трендами. Системный анализ публикаций в области образования, например, показывает устойчивый запрос на интеграцию традиционного *аксиологического ядра* (character education, религиозные ценности) в современные цифровые и гибридные педагогические модели [245]. Это свидетельствует, что задача, решаемая методом ААР, – не умозрительная, а соответствует насущной потребности педагогической теории и практики в осмысленном синтезе наследия и инноваций, в обоснованном ответе на вызовы современности через диалог с культурной традицией.

заявленными ценностями и реальной антропологией (какой образ человека фактически формируется); 2) между антропологической моделью и применяемыми технологиями; 3) между разными ценностями внутри одной системы. Таким образом, ААР может служить не только для создания нового, но и для экспертизы и «ремонта» существующего, вскрывая источники внутренних противоречий и симуляции.

§ 2.5. Место методологии аксиолого-антропологической реконструкции в современном научно-педагогическом ландшафте России

Становление и обоснование новой методологии требует не только внутренней строгости, но и рефлексии её места в существующем поле научных исследований. В России сложился ряд влиятельных научных школ и направлений, чьи предметные области пересекаются с проблематикой *аксиолого-антропологической реконструкции* (ААР), что делает необходимым содержательное сопоставление.

Сравнение метода *аксиолого-антропологической реконструкции* с существующими педагогическими подходами требует учёта различия логических уровней анализа. Как показывает философский опыт, представленный, в частности, в работах С. С. Хоружего, методы реконструкции и понимания не конкурируют с предметно-ориентированными теориями, а функционируют как мета-уровень, задающий условия осмысленного проектирования [210]. В этом смысле ААР следует рассматривать не как альтернативу конкретным педагогическим моделям, а как методологический конструктор[28], обеспечивающий выявление и артикуляцию их аксиолого-антропологических оснований, что принципиально предваряет и легитимирует последующее проектирование.

С точки зрения формирующегося методологического направления, ААР осуществляет трансдисциплинарный синтез на стыке истории философии, теологии, антропологии и практической педагогики. Данный трансдисциплинарный вектор методологически созвучен культурно-историческому пониманию личности, разработанному А. Г. Асмоловым, в рамках которого психология личности трактуется как область, принципиально

[28] *Методологический конструктор* — здесь: формализованная система процедур и инструментов (карты, матрицы, алгоритмы), позволяющая собирать (конструировать) педагогические модели на основе реконструированных оснований различных традиций. Противопоставляется готовой теории или методике.

выходящая за границы одной дисциплины и функционирующая на пересечении антропологии, философии, культурологии и социальной практики [18]. Учёный подчёркивает, что редукция личности к «частичным образам» неизбежно ведёт к методологическому кризису, тогда как обращение к целостным смысловым и ценностным основаниям открывает возможность конструктивного проектирования человеческого развития. В этом контексте ААР может быть понята как педагогическая операционализация той неклассической методологии, которую Асмолов формулирует на уровне общей теории личности.

Его стратегическая задача – предоставить исследовательскому и педагогическому сообществу формализованный инструментарий для проектирования образовательных систем, обладающих свойством методологической и ценностной самодостаточности.

Метод ААР не предписывает, как педагог должен использовать полученный результат. Он даёт инструмент реконструкции и проектирования, но не диктует, какая именно образовательная модель должна быть построена. Ответственность за применение результата лежит на педагоге как на творце, действующем в рамках своей культуры и своего профессионального и правового контекста. Педагог не является пассивным исполнителем предписаний; он является субъектом педагогической деятельности, который принимает решения, исходя из своего понимания ситуации, своего профессионального опыта и своей ценностной позиции. Метод лишь обеспечивает его инструментом, который позволяет этим решениям быть методологически обоснованными.

Выбор традиции для реконструкции также остаётся за педагогом: он определяется культурой страны, в которой работает педагог, её правовым и ценностным контекстом. Метод не регламентирует этот выбор – он обеспечивает его методологическую обоснованность. Это означает, что педагог, работающий в определённом культурном и правовом поле, выбирает для реконструкции те традиции, которые являются для этого поля значимыми и которые позволяют ему отвечать на актуальные педагогические вызовы. Метод не навязывает ему этот выбор, но помогает сделать его осознанным и обоснованным.

Более того, метод не предполагает, что результат реконструкции должен быть немедленно воплощён в педагогическую практику. Реконструкция может выполнять и чисто аналитическую функцию – помогать педагогу понять основания собственной деятельности, увидеть их сильные и слабые стороны, осознать их культурную обусловленность. В этом случае результат реконструкции становится не проектом, а инструментом рефлексии, позволяющим педагогу более глубоко понимать то, что он делает, и то, ради чего он это делает. Именно в этом качестве метод и обретает свою подлинную педагогическую ценность – не как предписание, а как средство углубления профессионального самосознания.

Поэтому определение его места требует демонстрации уникальной позиции как методологического «конструктора», предлагающего проектно-синтетический уровень работы. Однако такое сопоставление сопряжено с существенной методологической сложностью. Ряд влиятельных научных школ и направлений в России, таких как школа социокультурной и экзистенциально-философской антропологии А. Д. Похилько, исследования «многоединства человека» Т. В. Лугуценко, феноменологические проекты изучения бытия личности, а также прикладные школы духовно-нравственного воспитания И. В. Чеботарёвой и психолого-педагогические школы саморазвития А. А. Цахаевой, О. А. Сычёва действительно работают в смежных с ААР понятийных полях: философской антропологии, аксиологии, теории воспитания [54]. Это создаёт риск поверхностного отождествления. Ключевая задача, поэтому, состоит не в поиске внешнего сходства, а в выявлении логического типа и уровня методологической работы[29]. Принципиальную педагогическую легитимацию подобного различения уровней методологической работы даёт антропологическая концепция образования В. И. Слободчикова [185]. Он

[29] Различение уровней (например, онтологический, методологический, теоретический, технологический) является классическим для философии науки и методологии. В педагогике его подробно разрабатывали В. В. Краевский, В. И. Слободчиков, М. А. Данилов. ААР претендует на работу преимущественно на мета-методологическом уровне (уровне оснований).

последовательно показывает, что в педагогике существует особый уровень анализа, не совпадающий ни с уровнем описания образовательных практик, ни с уровнем разработки методик и технологий. Этот уровень связан с реконструкцией условий становления человека как субъекта образования, то есть с теми антропологическими основаниями, которые предшествуют любым частным педагогическим решениям. Фиксация данного уровня позволяет рассматривать работу с основаниями не как философское «надстроение», а как необходимое условие научной состоятельности педагогического проектирования.

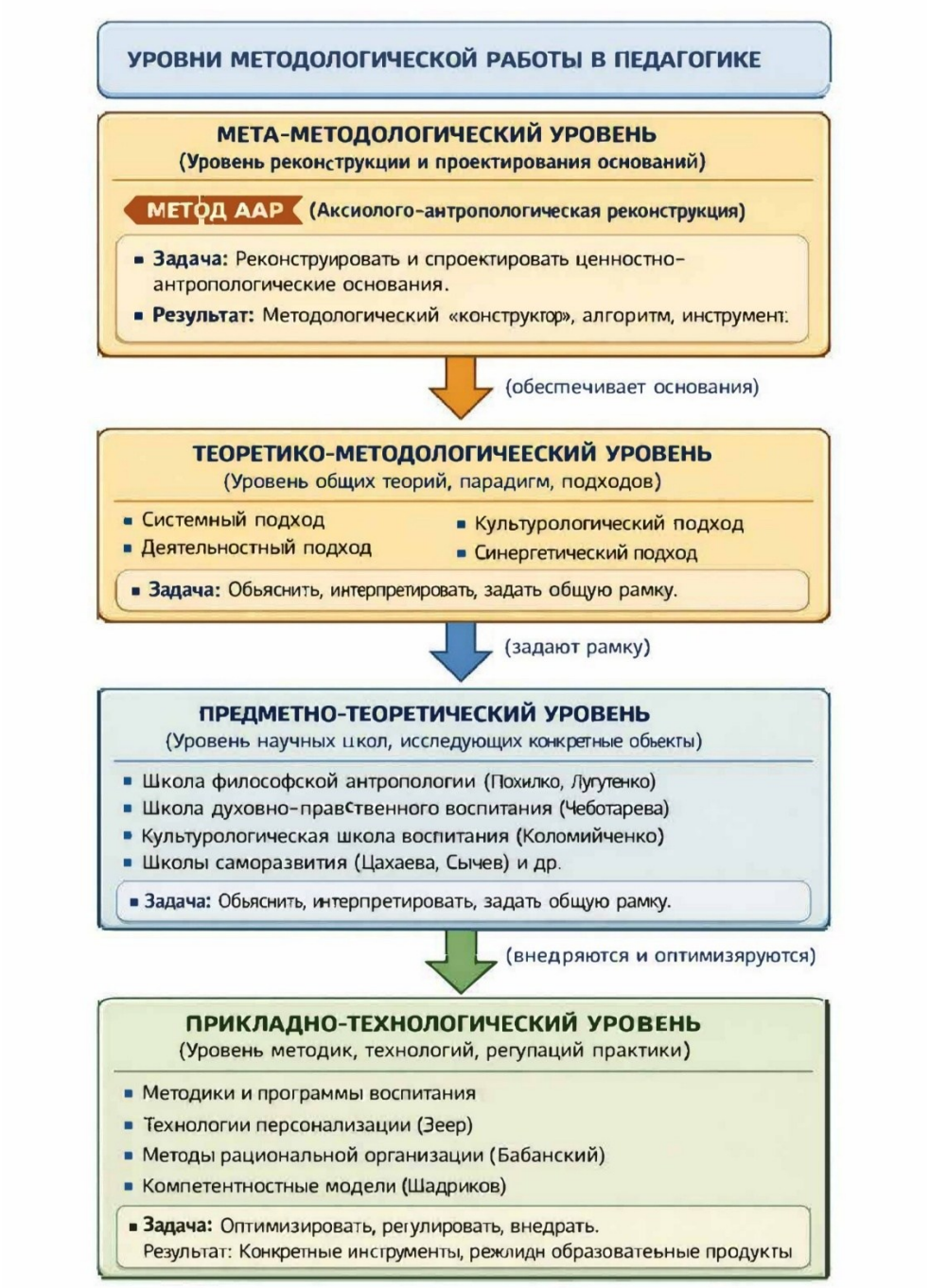
С одной стороны, подобное различение уровней методологической работы принципиально важно и в логике культурно-исторического подхода А. Г. Асмолова, который последовательно разграничивает исследования, описывающие отдельные психологические механизмы, и методологии, реконструирующие основания развития личности как целостной системы. А. Г. Асмолов показывает, что методологическая ошибка возникает тогда, когда инструменты регуляции или диагностики подменяют анализ смысловых и ценностных детерминант развития [9]. В этом смысле ААР занимает именно тот уровень, который в культурно-исторической психологии обозначается как уровень реконструкции порождающих оснований, предшествующих конкретным педагогическим и психологическим практикам.

С другой стороны, различение предметного и методологического уровней принципиально соответствует позиции педагогической герменевтики, разработанной А. Ф. Закировой, где подчёркивается, что корректное сопоставление исследовательских подходов возможно лишь при совпадении уровня методологической рефлексии, а не тематической близости объектов [87]. В противном случае возникает эффект ложной конкуренции между теориями, работающими с разными типами задач: одни – с интерпретацией смыслов, другие – с проектированием нормативных оснований педагогической деятельности. В этом отношении метод ААР изначально позиционируется не как альтернативная предметная теория, а как методологическая процедура более высокого порядка,

что позволяет избежать некорректного отождествления его с частными научными школами. Таким образом, корректное позиционирование ААР требует чёткого различения уровней методологической работы, что схематически представлено ниже (см.: рис. 18).

Рисунок 18

Уровни методологической работы в педагогике и позиция методологии аксиолого-антропологической реконструкции



Источник: составлено автором.

Как показано на рис. 18, метод ААР сознательно работает на мета-методологическом уровне, предшествующем и задающем основания для теорий, школ и технологий.

В работах В. И. Слободчикова данное различие выражено через разграничение педагогической теории и антропопрактики [185]. Он подчёркивает, что антропопрактика не сводится к применению готовых теоретических схем, а предполагает сознательную работу с образами человека, типами субъектности и формами человеческого становления, которые имплицитно задаются образовательной системой. В этом смысле метод ААР совпадает с логикой антропопрактики по уровню ответственности, но отличается от неё степенью формализации, предлагая универсальную процедуру реконструкции и проектирования антропологических оснований, применимую к различным традициям и контекстам.

Показательным в этом отношении является методологический статус работ С. С. Аверинцева, которые не образуют отдельной педагогической системы и не предлагают готовых моделей воспитания, но задают эталон герменевтической строгости и работы с ценностно-антропологическими основаниями культуры [3]. Его подход функционирует на уровне реконструкции смысловых целостностей, предшествующем как педагогическому проектированию, так и эмпирическому анализу практик. В этом смысле методология ААР соотносится с подобной традицией не по предмету, а по уровню методологической рефлексии, наследуя её строгость, но выходя за пределы интерпретации к проектному синтезу.

Аналогичное смещение акцента с предметного содержания на уровень методологической процедуры характерно и для педагогической герменевтики А. Ф. Закировой, в которой интерпретация рассматривается не как самоценный результат, а как строго организованный этап исследовательской работы, подчинённый задаче дальнейшего педагогического осмысления и трансляции [86]. Однако, в отличие от педагогической герменевтики, метод ААР принципиально расширяет зону методологической ответственности, включая в неё не только понимание и реконструкцию смыслов, но и их нормативно-

проектное преобразование. Тем самым ААР занимает позицию надстроечного методологического конструктора, использующего герменевтическую дисциплину как необходимое, но не исчерпывающее основание.

Необходимо показать, что ААР не является ни частным случаем этих школ, ни их эклектическим объединением, а представляет собой мета-методологическую процедуру иного порядка, для которой результаты перечисленных направлений выступают не как конкурирующие теории, а как возможный материал для анализа и проектирования.

Это сопоставление позволяет точнее очертить уникальную нишу метода ААР, показав, что он не дублирует, а дополняет и надстраивает существующие подходы, предлагая иной – методологически-конструкторский – уровень работы.

Ключевое различие между ААР и смежными подходами заключается в логическом типе решаемых задач. Дополнительное основание для подобного способа сопоставления методологических подходов задаёт концепция множественных режимов легитимации знания, разработанная Ж.-Ф. Лиотаром [129]. В его интерпретации различие между научными и гуманитарными методами определяется не степенью строгости или эффективности, а типом языковой игры и нормативными правилами, в рамках которых производится и обосновывается знание.

С этой точки зрения корректное сравнение педагогических подходов предполагает анализ не их прикладных результатов или декларативных целей, а тех режимов легитимации, в которых они функционируют: объяснительного, нормативно-практического, интерпретативного или проектного. Применение данного принципа позволяет рассматривать метод ААР не как конкурирующий с существующими научными школами, а как мета-методологический инструмент, работающий на ином уровне анализа – уровне реконструкции и проектирования ценностно-антропологических оснований педагогической деятельности. Данная позиция методологически согласуется с аргументацией А. Ф. Закировой о множественности легитимных режимов научного знания в педагогике, где герменевтические, нормативные и проектные формы не подлежат сведению к

единому критерию эффективности [87]. В рамках педагогической герменевтики подчёркивается, что интерпретативное знание обладает собственной логикой научной обоснованности, но не подменяет собой нормативное или проектное измерение. Метод ААР, встраиваясь в эту логику, институционализирует проектный режим как самостоятельный уровень методологической работы, опирающийся на, но не сводимый к герменевтическому пониманию.

В этом контексте принципиально важно различать методы, ориентированные на оценку и регуляцию уже заданной педагогической деятельности, и методы, направленные на реконструкцию её ценностно-антропологических оснований. Методология рациональной организации учебной деятельности, разработанная Ю. К. Бабанским, представляет собой образцовый пример педагогического подхода, эффективно работающего на уровне оптимизации и регуляции учебного процесса при наличии заданных нормативных оснований [20]. Аналогичное различение уровней анализа проводится А. Г. Асмоловым при сопоставлении деятельностного и историко-эволюционного подходов в психологии личности [18]. Он подчёркивает, что деятельностные модели эффективно описывают механизмы усвоения и функционирования, но оказываются недостаточными для понимания развития как самодетерминирующегося и ценностно нагруженного процесса. Историко-эволюционный подход, напротив, ориентирован на выявление смысловых установок и целевых детерминаций, обеспечивающих устойчивость личности в изменяющемся мире. В этой перспективе метод ААР может рассматриваться как педагогическое продолжение историко-эволюционной логики, переводя её философско-методологические принципы в процедуру проектирования образовательных систем. В отличие от неё, метод аксиолого-антропологической реконструкции ориентирован на выявление и проектирование самих этих оснований, что делает данные подходы методологически не соперничающими, а структурно комплементарными.

Компетентностно-деятельностный подход, представленный, в частности, в работах В. Д. Шадрикова, демонстрирует высокую эффективность на этапе

институциональной валидации и управления качеством педагогического труда, однако он функционально предполагает уже сформулированные нормативные основания [214]. Метод ААР, напротив, работает на предшествующем уровне – уровне выявления и проектирования этих оснований, что делает данные подходы не конкурирующими, а комплементарными в структуре педагогического исследования. В этом контексте показательным является сопоставление метода ААР с концепцией персонализированного образования Э. Ф. Зеера [92]. Последняя ориентирована преимущественно на проектирование образовательных траекторий в условиях неопределённого социально-профессионального будущего и эффективно работает на уровне адаптации и вариативной реализации уже заданных нормативных ориентиров. Метод ААР, в свою очередь, предшествует этому уровню, обеспечивая реконструкцию тех ценностно-антропологических оснований, которые делают персонализацию не произвольной, а содержательно осмысленной. Тем самым персонализированное образование может быть рассмотрено как одно из возможных пространств применения результатов ААР, тогда как сама ААР выполняет мета-методологическую функцию по выявлению и проектированию тех нормативных горизонтов, в пределах которых персонализация сохраняет культурную и ценностную связность.

В этом отношении метод ААР принципиально отличается как от нормативно-регулятивных педагогических технологий, так и от критической педагогики, ориентированной преимущественно на деконструкцию властных эффектов образования. В отличие от последней, вдохновлённой, в том числе, анализом власти и дискурса М. Фуко, ААР не ограничивается критикой существующих режимов субъективации, но ставит задачу ответственного проектирования альтернативных педагогических форм на основе реконструированных ценностно-антропологических оснований [206]. Тем самым метод ААР занимает промежуточную позицию между критическим анализом педагогической власти и нормативным проектированием, соединяя

рефлексивную чувствительность к эффектам управления с конструктивной задачей формирования образовательных практик.

Традиционные научные школы, как правило, сосредоточены на исследовании определённого объекта (например, духовно-нравственного развития, феномена личности, культурных оснований воспитания) в рамках заданной парадигмы. Метод ААР, напротив, сфокусирован на создании универсального методологического конструктора (инструмента), применимого для анализа и проектирования на материале любых целостных мировоззренческих систем.

С одной стороны, акцент на уровне методологического конструктора концептуально согласуется с отечественным различением уровней анализа, разработанным в философии деятельности А. Н. Леонтьева [128]. Он подчёркивал, что смешение уровня анализа деятельности, уровня анализа сознания и уровня анализа личности неизбежно приводит к методологическим искажениям. Перенося это различение в педагогическую методологию, можно утверждать, что ААР сознательно работает на уровне реконструкции оснований, а не на уровне регуляции или оптимизации уже заданных процессов. Это позволяет корректно вписать метод ААР в отечественную научную традицию как продолжение неклассической методологии, а не как заимствование внешних проектных схем.

С другой стороны, акцент на универсальности методологического инструмента принципиально соотносится с позицией А. Г. Асмолова, согласно которой психология (и шире – гуманитарное знание) призвана выступать не только описательной, но и конструктивной наукой, участвующей в проектировании различных сфер социальной практики [18]. Учёный рассматривает развитие личности как процесс, в котором культура, ценности и смыслы выступают не фоном, а активными порождающими основаниями. ААР, формализуя процедуру перехода от этих оснований к педагогическому проекту, восполняет тот методологический разрыв, который в культурно-исторической психологии фиксируется, но не алгоритмизируется.

Подобная ориентация на универсальный методологический конструктор отличает ААР и от большинства прикладных педагогических школ, что перекликается с критическим анализом педагогических методик, представленным в работах А. Ф. Закировой [86]. В рамках педагогической герменевтики подчёркивается, что готовые методики и программы, будучи эффективными в конкретных условиях, часто имплицитно несут неэксплицированные антропологические и аксиологические предпосылки. Метод ААР институционализирует процедуру их выявления и реконструкции, превращая то, что в прикладных школах остаётся фоном, в предмет целенаправленной методологической работы. Если первые дают глубокое, но частное знание об объекте, то второй предлагает общий алгоритм получения такого знания и его преобразования в практику. Таким образом, используя классификацию уровней методологической работы В. В. Краевского, метод ААР следует позиционировать не как одну из конкурирующих предметных теорий или научных школ, а как нормативно-проектный мета-метод [121]. Его функция – обеспечить строгий переход от анализа культурных оснований (уровень философско-педагогической теории) к конструированию педагогических систем (уровень нормативной модели и проекта). В этом качестве ААР не отменяет и не подменяет деятельностный, системный или культурологический подходы, но ценностно и антропологически предваряет и настраивает их, задавая нормативный горизонт, в пределах которого частные методики и технологии обретают осмысленность и связность. Таким образом, ААР занимает уникальную нишу, которую можно обозначить как проектная герменевтика. Он наследует глубину понимания и диалогичность органического подхода В. П. Зинченко, но совершает принципиальный шаг дальше – к методологически контролируемому педагогическому синтезу [93]. Если работы В. П. Зинченко показывают, как рождается понимание культурных смыслов в напряжении между человеком и традицией, то ААР предлагает алгоритм, как на основе этого рождённого в диалоге понимания строить новую педагогическую реальность. В

этом – его ответ на вызовы как чистого герметизма, так и технологического редукционизма.

В связи с этим методологически корректное сравнение должно проводиться не между ААР и конкретными предметными школами, а между различными типами методологической работы в педагогике. ААР следует рассматривать как методологический конструктор, сопоставимый с системным, деятельностным или синергетическим подходами по уровню абстракции, а не по тематической направленности. Такое уточнение логического уровня сравнения позволяет избежать подмены анализа методологии сравнением готовых педагогических продуктов и делает позиционирование ААР в научном ландшафте методологически прозрачным. В педагогической герменевтике А. Ф. Закировой специально подчёркивается риск эклектического заимствования элементов различных теорий без прояснения их исходных оснований и логики порождения [87]. Эклектика, маскируемая под междисциплинарность, рассматривается как симптом методологической неотрефлексированности. Метод ААР принципиально дистанцируется от подобной практики, предлагая формализованную процедуру работы с основаниями традиций и тем самым обеспечивая контролируемый и воспроизводимый характер синтеза. В. И. Слободчиков специально подчёркивает, что подлинная междисциплинарность в педагогике невозможна без антропологической рефлексии, способной удерживать целостный образ человека как внутренний критерий синтеза. В противном случае интеграция различных подходов превращается в механическое соединение техник и понятий. В этом отношении метод ААР может быть интерпретирован как институционализированная форма такой антропологической рефлексии[30], переводящая её из уровня авторской интуиции в воспроизводимую методологическую процедуру. Это позволяет рассматривать

[30] *Институционализация* в данном контексте означает превращение индивидуального исследовательского акта или интуиции в формализованную, алгоритмизированную и, следовательно, передаваемую и воспроизводимую другими исследователями методику.

ААР как методологически строгую альтернативу стихийному объединению разнородных педагогических подходов.

Следующая сравнительная таблица наглядно демонстрирует это различие на примере ряда признанных отечественных научных школ (см.: табл. 20).

Таблица 20

Сравнительный анализ методологического статуса ААР и смежных подходов

Параметр / Критерий сравнения	Метод ААР (Санников М.А.)	Школа социокультурной и экзистенциально-философской антропологии (А.Д. Похилько и др.)	Школа духовно-нравственных основ дошкольного образования (И.В. Чеботарёва и др.)	Культурологическая школа воспитания (Л.В. Коломийченко и др.)
Философско-методологическое основание	Синтез философской герменевтики, аксиологии, антропологии и методологии проектирования. Фокус на процедуре перевода.	Экзистенциальная философия, феноменология, социокультурный подход. Фокус на описании человеческого бытия.	Православная антропология и теология, личностно-ориентированный подход. Фокус на конфессиональной традиции.	Культурология, теория социализации. Фокус на механизмах инкультурации.
Основной предмет исследования	Процедура (метод) реконструкции и педагогической трансляции онто-аксиологических систем.	Личность как культурно-антропологический и экзистенциальный феномен.	Духовно-нравственное развитие ребёнка в контексте православной традиции и современного дошкольного образования.	Процесс освоения культуры и ценностей в образовательном пространстве.

Целевая установка	Создание универсального инструмента (алгоритма) для построения педагогических моделей из различных традиций.	Понимание и описание человека в его экзистенциальных и социокультурных измерениях.	Разработка и внедрение моделей и технологий духовно-нравственного воспитания в дошкольной среде на православной основе.	Теоретическое обоснование и методическое обеспечение культурологического подхода в воспитании.
Характер результата	Методологическая технология («станок»), набор процедур и инструментов (карты, матрицы, таблицы трансляции).[31]	Философская теория человека, система категорий для анализа антропологической реальности.	Конкретные воспитательные модели, программы и методики для дошкольных учреждений.	Концепции, программы и методики культурологического воспитания.
Уровень обобщения и потенциал применения	Мета-методологический. Инструмент применим к анализу и синтезу педагогического потенциала любой целостной традиции (от	Общефилософский. Создаёт общую рамку для понимания человека, применимую в широком гуманитарном контексте.	Конкретно-прикладной (конфессионально-педагогический). Результаты напрямую внедряются в практику дошкольного православног	Общепедагогический (культурологический). Задаёт общие принципы, реализуемые в различных воспитательных программах.

[31] Важно подчеркнуть, что, будучи методологической концепцией, ААР сам по себе не является педагогической теорией в строгом смысле, так как не формулирует законов педагогической действительности. Его цель – предоставить инструмент для построения таких теорий на основе реконструированных традиций. Продуктом применения ААР к конкретной традиции (например, томизму) может стать как педагогическая концепция, так и – при выявлении устойчивых закономерностей педагогического процесса – полноценная теория. Таким образом, ААР функционирует на мета-уровне, обеспечивая переход от мировоззренческих систем к теориям и моделям педагогического действия.

	схоластики до современной идеологии).		о и светского воспитания.	

Источник: составлено автором.

А. П. Тряпицына, обосновывая антропологический подход в современных педагогических исследованиях, отмечает, что «человекоразмерность» становится смысловым императивом образования, и это требует от исследователя постоянного обращения к антропологической проблематике [193]. Метод ААР отвечает на этот императив, но на своём уровне. Если антропологический подход А. П. Тряпицыной задаёт общую рамку для педагогического исследования, требуя соотносить любое знание с знанием о человеке, то ААР предлагает операциональную процедуру для того, чтобы эта рамка не оставалась декларацией. Он позволяет реконструировать тот образ человека, который имплицитно содержится в любой педагогической системе, и проверить, насколько он соответствует заявленным ценностям. Таким образом, ААР не заменяет антропологический подход, а инструментализирует его, превращая требование «знать человека» в конкретную исследовательскую процедуру.

Выводы из проведённого сравнения:

1. Методология ААР функционирует как методологический «конструктор». Этот статус конструктора подкрепляется его синтетическим философским основанием. ААР сознательно интегрирует несколько современных герменевтико-педагогических линий: установку на понимание смысловых целостностей от дильтеевской традиции [234]; этико-критическое измерение от критической герменевтики [235; 239]; феноменологическое внимание к ситуации от прагматической феноменологии [238]; и рефлексию о балансе метода и диалога от педагогической герменевтики [230]. В этом синтезе – его сила и уникальность как мета-методологии.

В то время как другие научные школы производят готовые продукты (теории, модели, программы) для своих предметных областей, *методология*

аксиолого-антропологической реконструкции производит инструмент для производства таких продуктов. Понимание места ААР в современном научно-педагогическом ландшафте требует учёта волновой динамики ценностей, характерной для отечественного образования последних десятилетий. Как показывает М. В. Богуславский, за период 1991–2022 гг. в российской системе образования прошли «два больших инновационных цикла» и «две „возвратные модернизации“ на патриотической основе» [29, с. 33]. Исследователь выделяет пять инновационных циклов: становление постсоветской системы образования (1991–1999), комплексная модернизация (2000–2012), эволюция на основе традиционных ценностей (2013–2019), технологизация (2020–2021) и суверенизация (2022) [29, с. 32–33]. Эта волновая динамика свидетельствует о том, что педагогическая мысль постоянно колеблется между полюсами либеральных и патриотических ценностей, не находя устойчивого основания для синтеза. Метод ААР предлагает инструмент, который позволяет не просто фиксировать эти колебания, но и реконструировать те онто-аксиологические ядра, которые лежат в основе каждой из волн, и на этой основе строить осмысленный синтез, а не очередную ситуативную реакцию.

Автор не претендует на то, что метод является единственно верным или исчерпывающим. Это инструмент, который позволяет исследователю выстроить линейность своей исследовательской деятельности, но на каждом этапе оставляет пространство для открытия, удивления, неожиданных находок. Линейность метода не означает линейности результата: каждый шаг может привести к неожиданным выводам, каждый этап может открыть новые перспективы, каждая реконструкция может привести к пересмотру исходных предположений. Именно в этом сочетании линейности процедуры и открытости результата и заключается специфика метода: он задаёт маршрут, но не предопределяет пункт назначения.

Ценность метода не в том, что он отменяет другие подходы, а в том, что он даёт возможность увидеть привычные вещи в новом свете и построить на этом основании нечто новое. Метод не конкурирует с другими методологиями – он

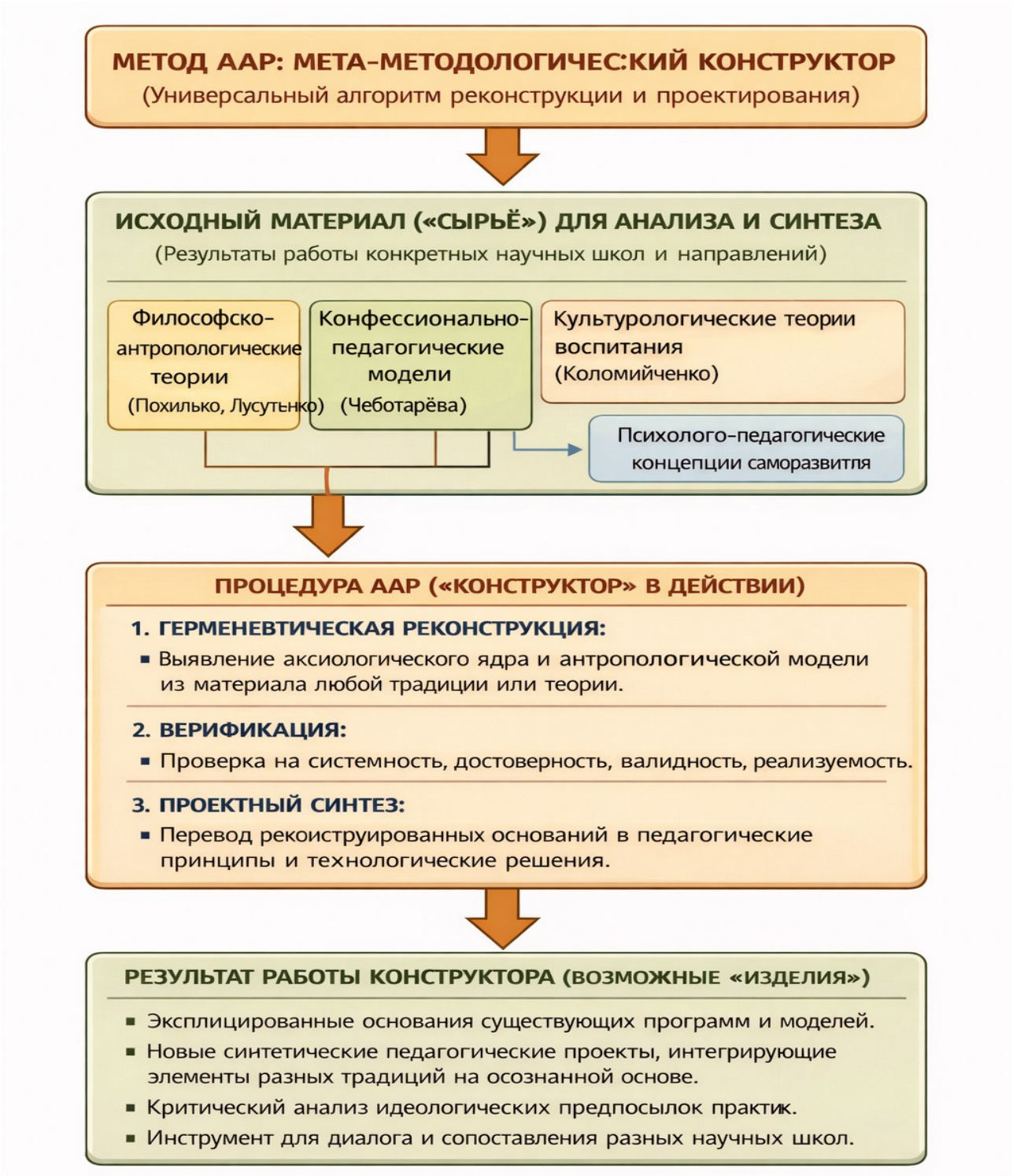
дополняет их, предлагая иной уровень работы с основаниями педагогической деятельности. Если другие подходы работают с содержанием, методами или формами организации образовательного процесса, то метод ААР работает с теми ценностно-антропологическими основаниями, которые предшествуют содержанию, методам и формам и определяют их смысл. В этом смысле метод не заменяет другие подходы, а предваряет их, задавая тот нормативный горизонт, в пределах которого они обретают свою осмысленность.

Более того, метод не предполагает, что исследователь, использующий его, должен отказаться от других методов и подходов. Напротив, метод предполагает, что исследователь владеет всем арсеналом педагогических средств и использует их в зависимости от конкретных задач. Метод ААР является лишь одним из инструментов в этом арсенале – инструментом, который позволяет работать с основаниями, но не отменяет необходимости работать с содержанием, методами и формами. Именно в этом сочетании разных инструментов и заключается подлинная методологическая культура исследователя, и метод ААР вносит в неё свой вклад, не претендуя на то, чтобы быть единственным или исчерпывающим.

Он не конкурирует с ними в области конкретных разработок, а предоставляет универсальную методологическую рамку, внутри которой могут быть осмыслены и переосмыслены результаты этих научных школ. Этот статус конструктора можно визуализировать через схему его работы с результатами других направлений (см.: рис. 19).

Рисунок 19

Методология ААР как «мета-методологический конструктор»: логика работы с материалом смежных научных школ



Источник: составлено автором.

Таким образом, как показано на рис. 19, ААР не дублирует и не отменяет другие научные школы, а использует их результаты в качестве исходного материала для своей методологической работы, производя на выходе либо аналитическую экспликацию их оснований, либо принципиально новые проектные решения педагогической деятельности. В этом отношении

показателен пример гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили. Она не является ни «полярным» кейсом в том смысле, в каком полярны системы святителя Игнатия Брянчанинова и А. С. Макаренко, ни предметной теорией, которую ААР мог бы заменить. Но она представляет собой целостную педагогическую традицию, к которой инструментарий ААР применим: аксиологическое ядро (духовное совершенствование, Любовь-Бог, Благородный Человек), антропологическая модель («Чаша» как ядро духа, Ребёнок как Явление, Миссия, энергия Духа), педагогическая трансляция (принципы сущностносообразности, творящего терпения, «жизни с помощью самой жизни», «Кодекс Учительского Сердца») могут быть реконструированы по той же процедуре, что и системы Игнатия и Макаренко [6, с. 85–86, 146–147; 7, с. 275, 277; 8, с. 35–36, 45, 50, 58, 113–114]. Это подтверждает универсальность ААР не как претензию на исчерпание всех традиций, а как методологическую возможность работать с гуманистической линией наравне с теоцентрической и антропоцентрической.

В этом отношении ААР соотносится и с линией доказательного подхода в образовании. Н. В. Бордовская, развивая идеи В. В. Краевского о единстве педагогической науки и образовательной практики, фиксирует: «Идея о единстве педагогической науки и образовательной практики, сформулированная и раскрытая в работах В.В. Краевского, академика РАО, получила развитие в современных условиях как проблема применения доказательного подхода в образовании» [41, с. 46]. ААР не конкурирует с доказательным подходом: доказательный подход работает на уровне оценки эффективности уже существующих практик, тогда как ААР работает на уровне реконструкции их ценностно-антропологических оснований. Это разные уровни методологической работы, и их различение позволяет точнее позиционировать ААР как мета-методологический конструктор, а не как ещё одну методику доказательной оценки.

В этом же ряду стоит и педагогическая транскрипция А. Г. Асмолова. Он прямо формулирует образовательную политику как «политику проектирования альтернативных образов человека и общества, образов, либо поддерживающих

разнообразие, либо явно или не явно культивирующих стратегию унификации и деперсонализации личности» [16, с. 43]. Его собственная позиция – «педагогика достоинства», «педагогика самостояния», «педагогика сотрудничества», «развивающее вариативное образование», «поддержка разнообразия как механизма историко-эволюционного процесса» [16, с. 38, 41]. Существенно, что Асмолов называет и традицию, к которой принадлежит: «педагогическая антропология Константина Ушинского, несущая установки на развитие разнообразия и достоинства» [16, с. 42]. Тем самым он фиксирует ту же линию, к которой апеллирует ААР: педагогическая транскрипция возможна как продолжение классической антропологической традиции, а не как её разрыв. Это позволяет рассматривать ААР не как замену педагогической антропологии, а как её операционализацию: ААР делает то, что Асмолов формулирует как задачу, – «проектирование альтернативных образов человека и общества» – но в форме воспроизводимой процедуры реконструкции и трансляции.

Например, педагогическая концепция, разработанная в школе И. В. Чеботарёвой, может быть подвергнута анализу с помощью инструментов ААР для экспликации её *аксиологического ядра* и *антропологической модели*, что позволит глубже понять её основания и возможности интеграции с другими подходами [54].

2. Универсальность и специализация. Сила специализированных школ – в глубине проникновения в свой предмет. Сила ААР – в широте охвата и технологической переносимости. Он не привязан к одной традиции (православной, экзистенциальной) или одному уровню образования (дошкольному), а предлагает общую логику работы с любой традицией как с источником педагогических смыслов.

3. Проектно-синтетическая миссия. Уникальность ААР проявляется в его завершающей, синтетической фазе. Если многие подходы останавливаются на этапе анализа, описания или разработки методики, ААР доводит процесс до проектного синтеза новой целостности. Он специально настроен на преодоление

антиномий через диалог и синтез реконструированных оснований, что делает его не просто исследовательским, а инновационно-проектным методом.

4. Статус мета-методологического конструктора: демаркация по уровню методологической работы. Расширенное сопоставление с более широким спектром смежных научных направлений позволяет окончательно зафиксировать уникальный статус ААР, который не сводим к уже существующим:

- От школ философской и экзистенциальной антропологии (А. Д. Похилько, Т. В. Лугуценко) [54]: Эти школы создают теоретические категориальные системы для описания человека, его бытия и культурных измерений. Их цель – философское понимание и интерпретация. Метод ААР использует подобные антропологические модели (в том числе может их реконструировать), но не останавливается на их описании. Его цель – процедурная операционализация этих моделей как оснований для строгого педагогического проектирования. ААР добавляет к философской антропологии аксиологическую детекцию и алгоритм трансляции.
- От конфессионально-педагогических школ (И. В. Чеботарёва и др.) [54]: Данные направления разрабатывают конкретные модели и методики воспитания, укоренённые в определённой религиозной традиции (например, православной). Их сила – в глубине погружения в одну традицию и создании практических инструментов. Метод ААР не создаёт готовые программы для одной конфессии. Он является методологией для создания таких программ из *любой* целостной традиции (томистской, протестантской, светско-гуманистической), обеспечивая формальный переход от её оснований к педагогической модели. Он предлагает не готовый продукт, а станок для его производства.
- От культурологических и социокультурных школ (Л. В. Коломийченко и др.) [54]: Эти подходы исследуют процессы инкультурации, социализации и роль культуры в воспитании. Они работают на уровне социальных и культурных механизмов. ААР фокусируется на реконструкции

имплицитной нормативной логики самих культурных и мировоззренческих систем, предшествующей эмпирическим процессам социализации.

- От психолого-педагогических школ саморазвития и позитивной психологии (А. А. Цахаева, О. А. Сычёв) [54]: Данные направления изучают психологические механизмы, диагностируют моральное развитие и личностные ресурсы. Они оперируют категориями психологии личности. ААР работает на до-психологическом, философско-нормативном уровне, выявляя те идеальные образы человека и иерархии ценностей, которые лишь затем могут быть реализованы в психологическом опыте и диагностированы соответствующими методами.

Синтезируя проведённый анализ, можно утверждать, что метод ААР предлагает уникальную логическую архитектуру, не сводимую к смежным подходам. В то время как существующие школы создают теории, модели или методики в рамках своих предметных областей, ААР формализует сам процесс перехода от целостного мировоззрения к педагогическому проекту. Его ядро – единая процедура, последовательно связывающая (1) герменевтическую реконструкцию аксиолого-антропологического ядра, (2) операциональный перевод в педагогические принципы и (3) завершающий проектный синтез технологий. Благодаря этому ААР функционирует не *внутри* отдельной парадигмы, а *над* ними, реализуя методологический суверенитет – способность самостоятельно порождать педагогические системы из различных оснований, минуя заимствование готовых внешних моделей.

Таким образом, аксиолого-антропологической реконструкции занимает в научно-педагогическом ландшафте России стратегическую нишу мета-методологии, обеспечивающей проектный переход от культурного наследия к современной образовательной практике. Разработанный в её русле метод представляет собой формализованный инструмент для реализации этой задачи.

В этом контексте метод ААР сближается не с частными педагогическими школами, а с философскими мета-подходами, работающими на уровне условий возможности воспитания и онтологических оснований ценностного выбора.

Аналогичным образом Н. О. Лосский, анализируя основания добра и зла, не предлагает нормативных рецептов, но реконструирует онтологические условия абсолютного добра и его исторически обусловленные искажения [132]. Это позволяет окончательно зафиксировать статус ААР как аксиолого-антропологического конструктора, который выполняет мета-методологическую функцию: он предваряет и направляет применение частных педагогических методик, задавая для них проверяемое нормативное основание и обеспечивая связность между культурным наследием и проектируемой образовательной реальностью.

В антропологической педагогике В. И. Слободчикова подчёркивается, что главный методологический дефицит современного образования заключается не в отсутствии эффективных технологий, а в разрыве между культурно-антропологическими основаниями и реальной педагогической практикой [185]. Он указывает, что без специально организованной работы по выявлению и удержанию этих оснований образование неизбежно утрачивает целостность и субъектный смысл. Метод ААР непосредственно адресует этот дефицит, институционализируя процедуру перехода от ценностно-антропологических оснований к проектированию педагогических систем, что позволяет рассматривать его как ответ на фундаментальный антропологический вызов современной педагогики. Практическая востребованность методологии, способной к содержательной интеграции разнородных педагогических подходов, подтверждается современными проектными разработками. Так, в рамках создания концепции «новой школы» предпринимаются попытки сравнительного анализа и синтеза систем развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода, которые опираются на общее культурно-историческое основание и разделяют ценности развития, сотрудничества и субъектности [91]. Ключевой трудностью при этом признаётся необходимость интеграции на уровне теоретических оснований, а не только практических приёмов. Метод ААР предлагает решение этой задачи более высокого порядка. Если сравниваемые в исследовании В. К. Зарецкого, Ю. В. Зарецкого, О. С. Островерх и других

подходы уже имеют явную общность генезиса (школа Л. С. Выготского – Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова), то ААР предоставляет инструментарий для выявления и конструирования такой общности там, где она изначально неочевидна – между различными философскими, религиозными и культурными традициями. Через процедуру реконструкции аксиолого-антропологического ядра ААР переводит разнородные традиции в сопоставимый концептуальный формат (карты, матрицы), делая возможным их осознанный синтез в проекте педагогической системы, а не эмпирическое «смешение» практик.

Метод ААР предлагает прямой ответ на ключевые вызовы, диагностируемые в современном научно-педагогическом ландшафте. В этом отношении метод ААР концептуально продолжает линию неклассической методологии, обозначенную А. Г. Асмоловым, в рамках которой развитие личности понимается как переход от адаптации к саморазвитию, от воспроизводства норм – к их осмысленному преобразованию [18]. А. Г. Асмолов подчёркивает, что ключевая задача гуманитарных наук состоит в переходе от культуры полезности к культуре достоинства, где ценности не навязываются извне, а реконструируются как основания свободного и ответственного действия. ААР, институционализируя эту установку в виде методологической процедуры, придаёт ей педагогическую и проектную определённость. Во-первых, он противостоит «аксиологическому субъективизму», редуцирующему ценности образования к индивидуальным траекториям, навыкам и компетенциям [222]. В отличие от вопроса «что ценно для меня?», ААР ставит вопрос «что считалось безусловно ценным в данной традиции?», восстанавливая транссубъективные нормативные матрицы. Во-вторых, ААР адресован глубокому методологическому разрыву между теорией и практикой воспитания, когда лишь меньшинство практиков опирается на научные подходы, а сообщество констатирует дефицит инструментов для исследования «живых систем» и ценностных результатов [77]. ААР синтезирует и операционализирует востребованные качественные методы (герменевтику, экспертизу) в единую алгоритмизированную процедуру. В-третьих, метод осознаёт риск

идеологизации, когда педагогические основания могут конструироваться под внешним политическим заказом [188]. Поэтому ААР изначально включает в себя встроенные механизмы рефлексии и контекстуализации, дистанцирующие научную реконструкцию от воспроизведения идеологических конструктов.

Его уникальное предложение, отчётливо выделяющее его на фоне смежных подходов, структурируется вокруг нескольких ключевых принципов:

1. Фокус на антиномиях как источнике развития: ААР системно превращает неразрешимые педагогические противоречия в источник для инновационного проектирования, предлагая алгоритм их продуктивного синтеза.

2. Операционализация оснований: Метод обеспечивает процедурный перевод абстрактных философских и теологических категорий в конкретные педагогические принципы и технологии.

3. Конструктивный мост между традицией и современностью: ААР выстраивает интегративную связь между историко-философской традицией и актуальными проблемами педагогики (цифровизация, кризис идентичности, поляризация).

4. Формирование надсистемной рамки: ААР функционирует как мета-методологический инструмент, предоставляющий универсальную логику для реконструкции и педагогической актуализации потенциала любых целостных традиций.

В этом своём качестве данное направление непосредственно отвечает на большие вызовы, связанные с необходимостью укрепления социокультурной идентичности[32], предлагая не ситуативные методики, а целостный методологический инструментарий для синтеза. Системный ответ метода ААР на актуальные проблемы, диагностированные в первой главе, можно обобщить в виде следующей схемы (см.: рис. 20).

[32] Речь идёт об одном из «больших вызовов», сформулированных в Стратегии научно-технологического развития РФ, который предполагает необходимость сохранения культурного многообразия и формирования национально-культурной идентичности в условиях глобализации. ААР предлагает методологический инструмент для осмысленной работы с традициями как ресурсом идентичности.

Рисунок 20

Ответ методологии ААР на ключевые вызовы современной педагогики



Источник: составлено автором.

Таким образом, как схематично представлено на рис. 20, методология аксиолого-антропологической реконструкции предлагает системный и инструментальный ответ на комплекс взаимосвязанных вызовов, возвращая педагогическому проектированию утраченную связность оснований. Педагогическая конкретизация цели ААР может быть уточнена через понимание смысла образования, разработанное С. А. Писаревой. Она определяет смысл школьного образования как помощь ребёнку в самоопределении, «нахождении себя»; именно поэтому сегодня наблюдается всплеск интереса к профессиональному самоопределению [160, с. 47–55]. Тем самым ААР работает не с абстрактными ценностями, а с теми смысловыми структурами, которые делают возможным самоопределение личности в образовательном процессе. Это позволяет рассматривать ААР не только как методологический инструмент, но и как педагогическую технологию, ориентированную на поддержку самоопределения и становления субъектности.

В условиях, которые М. Фуко характеризует как кризис универсальных форм легитимации истины и распад классических образовательных авторитетов, особую значимость приобретает способность педагогической методологии работать не с трансляцией готовых истин, а с реконструкцией и проектированием практик субъективации [204]. Метод ААР отвечает на данный вызов, предлагая инструментарий, позволяющий осмысленно возвращаться к культурным и философским традициям не как к источникам нормативных предписаний, а как к репозиториям исторически апробированных форм работы над собой и формирования человека. В этом смысле ААР может быть интерпретирован как методология проектирования практик истины в педагогике, что придаёт ему особую актуальность в современном научно-педагогическом ландшафте.

Он не отрицает и не заменяет существующие плодотворные школы, а выстраивает над ними новый, мета-уровень методологической рефлексии и проектирования, предлагая ответ на системный вызов фрагментации через

сознательное и контролируемое восстановление связности между культурным наследием и будущим образования.

Современные исследования трансформации образования подтверждают востребованность методологии, способной к содержательной интеграции разнородных педагогических подходов. И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева и Е. В. Тинкован показывают, что трансформация подготовки педагога ориентирована на персонификацию и нелинейность образования; вместе с тем экспертный опрос выявляет разрыв между целями деятельности преподавателей и целями развития системы общего и педагогического образования [23, с. 9–20]. А. В. Кирьякова обосновывает взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах, показывая, что сохранение баланса нового и старого обеспечивает развитие образовательных систем [113, с. 6–14]. А. В. Кирьякова и В. В. Мороз показывают, что цифровая эпоха преобразила ландшафт креативности, предоставив новые средства и платформы, но одновременно создала проблемы, которые могут подорвать саму суть творческого самовыражения; реализация аксиологического подхода к использованию технологий в творчестве позволит найти баланс, при котором креативность будет усиливаться за счёт рационального применения цифровых технологий [111, с. 25–36]. Тем самым ААР отвечает на актуальные вызовы современной педагогики: трансформацию образования, цифровизацию, кризис ценностных оснований.

Выводы второй главы демонстрируют, что разработанная методология аксиолого-антропологической реконструкции представляет собой последовательную реализацию принципов научного исследования, изложенных в первой главе. ААР операционализирует переход от идеи преодоления методологического кризиса через выдвижение гипотетического алгоритма к развёрнутой методологической концепции, снабжённой строгими критериями верификации. Эта концепция-конструктор задаёт дисциплинарные рамки для легитимного восхождения от абстрактных оснований традиций к конкретным педагогическим концепциям и проектам, обеспечивая тем самым искомую

связность онтологических, аксиологических, антропологических и технологических оснований современного воспитания. Тем самым метод ААР переводит диагностированную в первой главе проблему из плоскости констатации в плоскость инструментального решения.

Выводы по главе 2

Проведённое в настоящей главе исследование позволяет сформулировать следующие выводы, характеризующие метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) как целостный и операциональный научный инструмент.

1. Разработан и концептуально обоснован новый методологический инструмент – аксиолого-антропологическая реконструкция (ААР / Two AR). Его суть заключается в технологии двойного восстановления (Twofold Augmented Reconstruction): последовательной экспликации *аксиологического ядра* (AR-1) и *антропологической модели* (AR-2), имплицитно содержащихся в любой целостной философско-теологической, культурной или идеологической системе. Метод ААР преодолевает разрыв между историко-философским анализом и педагогическим проектированием, переводя абстрактные мировоззренческие системы в плоскость конкретных воспитательных задач.

2. Метод ААР представляет собой формализованную, воспроизводимую процедуру, представленную в виде последовательного пятишагового алгоритма: (1) Идентификация и проблематизация; (2) *Аксиологическая детекция* (AR-1); (3) *Антропологическая экспликация* (AR-2); (4) *Концептуальный перенос* (Педагогическая трансляция); (5) *Проектный синтез*. Каждый шаг содержит встроенные критерии верификации (системности, герменевтической достоверности, концептуальной валидности, применимости), обеспечивающие научную строгость и контролируемость процесса реконструкции и синтеза.

3. Создан и апробирован специализированный инструментарий, материализующий процедуру метода и делающий её наглядной и технологичной. Ключевыми инструментами являются: аксиологическая карта (визуализация иерархии ценностей), антропологическая матрица (структурированное описание модели человека) и таблица педагогической трансляции (открытая система соответствий между философскими категориями и педагогическими понятиями,

принципами и технологиями). Этот инструментарий выступает как средство анализа, так и средство проектирования.

4. Определена методологическая специфика и уникальное место ААР в современном научно-педагогическом ландшафте. В отличие от исследовательских школ, фокусирующихся на глубоком изучении конкретного объекта (например, духовно-нравственного развития в православной традиции или феномена личности в экзистенциальной антропологии), метод ААР представляет собой мета-методологический конструктор. Он предлагает универсальный алгоритм для работы с *любыми* целостными мировоззренческими системами с целью извлечения и трансляции их педагогического потенциала. Его сила – не в специализации, а в технологической универсальности и способности к синтезу.

5. Установлено, что метод ААР носит ярко выраженный конструктивно-проектный характер. Он не ограничивается герменевтической реконструкцией или культурологическим описанием, а целенаправленно завершается этапом проектного синтеза – созданием конкретных, технологически оформленных педагогических моделей, программ или методик. Это позволяет рассматривать ААР не только как инструмент анализа кризиса, но и как действенный механизм его преодоления через сознательное конструирование новых образовательных реальностей.

Таким образом, метод аксиолого-антропологической реконструкции представляет собой формализованную, снабжённую инструментарием и критериями проверки процедуру перевода философских систем в язык педагогического проектирования. Он предлагает ответ на диагностированный в первой главе методологический тупик, предоставляя не ещё одно описание проблемы, а рабочий алгоритм её решения. Обоснованный теоретический каркас и операциональный аппарат метода создают необходимые предпосылки для его практического применения, демонстрации которого посвящена следующая глава монографии.

Глава 3. Практика реконструкции и синтеза: анализ кейсов

Теоретическая разработка метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР), завершившаяся созданием формализованного пятишагового алгоритма и специализированного инструментария, сформировала необходимый концептуально-операциональный базис. Однако валидность любого методологического конструкта определяется не внутренней непротиворечивостью его схем, а способностью к продуктивной работе с эмпирическим материалом, к раскрытию имманентной логики сложных культурных систем и переводу этой логики в плоскость практического проектирования. Настоящая глава, таким образом, ставит своей целью практическую апробацию и эмпирическое доказательство состоятельности метода ААР. Эта цель имеет двуединый характер: с одной стороны, требуется верифицировать метод на релевантном для российской интеллектуальной и педагогической традиции материале, с другой – продемонстрировать его высшую, синтезирующую функцию, выходящую за рамки аналитической реконструкции.

Первый аспект цели предполагает последовательное применение формального алгоритма ААР к конкретным, содержательно насыщенным и исторически значимым мировоззренческим комплексам. Такая апробация служит испытанием методологической дисциплины, проверкой способности инструментария – аксиологических карт, антропологических матриц, таблиц трансляции – структурировать исследовательский процесс и обеспечить контролируемый, верифицируемый переход от историко-герменевтического анализа к педагогической операционализации. Второй аспект раскрывает эвристический потенциал метода как средства не только понимания, но и преодоления культурно-исторических антиномий. Речь идёт о демонстрации того, как ААР, работая с результатами собственной реконструктивной работы,

способен инициировать продуктивный диалог между полярными антропологическими парадигмами и порождать на их основе новые, синтетические модели, обладающие проектной силой.

Логика главы отражает эту восходящую сложность задач. Первоначально метод подвергается проверке в режиме аналитической реконструкции. В качестве объектов избираются две принципиально различные, но ключевые для осмысления отечественной мысли традиции: теоцентрическая, представленная аскетической системой святителя Игнатия (Брянчанинова), и антропоцентрическая, социально-инженерная, воплощённая в педагогическом проекте А.С. Макаренко. Каждая из них рассматривается как самостоятельный кейс, проходящий полный пятишаговый цикл ААР – от контекстуальной проблематизации до эскиза педагогического проекта. Этот этап призван доказать универсальную применимость метода, его способность к адекватной экспликации как аксиологического ядра, так и имплицитной антропологической модели, сколь бы различными ни были их основания.

Успешное завершение аналитической фазы создаёт условия для перехода к синтезу, представляющему собой мета-применение методологии ААР. На этом этапе объектом работы становятся не первичные тексты, а сами реконструированные и верифицированные нормативные схемы – аксиологические карты и антропологические матрицы двух полярных моделей. Задача заключается в организации их методологически управляемого диалога по принципу герменевтической дополнительности, где сильные стороны одной системы компенсируют имманентные риски другой. Целью является конструктивное преодоление выявленной фундаментальной антиномии между «терапией повреждённого образа» и «проектированием нового человека», между интроспективной аскезой и коллективным социальным действием. Результатом этого синтеза должно стать порождение новой концептуальной целостности – интегративной аксиолого-антропологической модели, – которая, в свою очередь, проходит полный цикл ААР, завершаясь созданием конкретного проектного эскиза педагогической технологии. Таким образом, глава в целом реализует

полный инновационный цикл: от эмпирической проверки метода на отдельных кейсах к демонстрации его максимального потенциала как инструмента генерации нового педагогического знания через глубинный диалог с культурным наследием.

§ 3.1. Реконструкция теоцентрической модели: святоотеческая традиция как источник антропологии

Настоящий параграф является первым кейс-анализом в рамках эмпирической верификации работоспособности метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР). Применение данного метода, логика которого изложена в § 2.2, начинается с обязательного этапа герменевтической подготовки, целью которого является глубокая историко-культурная и биографическая контекстуализация исследуемой традиции (см.: Таблица 10). Этот этап не является внешним фоном, а выполняет функцию выявления имманентной логики системы, ограничения произвола интерпретации и формулировки исходной педагогической проблематики[33], что служит основой для последующей формальной реконструкции (см.: § 2.2, шаг 1). В качестве объекта анализа избрана аскетическая система святителя Игнатия (Брянчанинова), представляющая собой рефлексивно выстроенный ответ на глубокий церковно-антропологический кризис синодальной эпохи.

Прежде чем приступить к анализу, необходимо сделать принципиальную оговорку, проясняющую статус святоотеческого наследия в контексте данного светского педагогического исследования. Корпус текстов святителя Игнатия Брянчанинова рассматривается здесь не как объект конфессиональной апологетики или богословской герменевтики, а как эмпирический материал – исторически сложившаяся, целостная и внутренне непротиворечивая антрополого-педагогическая система. Целью анализа является не «перевод» святоотеческого учения на светский язык и не его адаптация для нужд церковного образования, а выявление универсальных антропологических механизмов

[33] В методологии ААР герменевтическая подготовка рассматривается как обязательная процедура «вхождения в герменевтический круг». Её цель – максимально объективировать понимание традиции, минимизировав проекции современных категорий на исторический материал, и точно сформулировать ту внутреннюю проблему (антиномию), которую сама традиция стремилась разрешить.

(терапевтической рефлексии, дисциплины внимания, алгоритмов самокоррекции), которые, будучи очищены от специфического конфессионального контекста и переосмыслены в категориях современной психологии и педагогики, могут обогатить арсенал средств светской педагогической практики. Метод ААР выступает здесь как инструмент такой дескриптивной и одновременно конструктивной работы, позволяющей использовать культурное наследие (вне зависимости от его религиозного или идеологического генезиса) в качестве ресурса для проектирования новых образовательных моделей. Аналогичным образом в §3.2 педагогическая система А. С. Макаренко будет анализироваться не как идеологический продукт советской эпохи, а как эмпирический образец антропотехники социального конструирования.

Историко-культурный контекст формирования аскетического сознания первой половины XIX века

Эпоха, в которую формировалось мировоззрение святителя Игнатия, характеризуется системным напряжением внутри русской церковной традиции. Первая половина XIX века разворачивается в условиях уже устоявшегося Синодального строя, который, по справедливому замечанию А. В. Карташёва, являлся не просто новой формой высшего церковного управления, но выражением качественно иного культурно-правового принципа, заимствованного с Запада и исказившего восточно-христианскую модель «симфонии» Церкви и государства [110]. Формально сохраняя догматическую и каноническую преемственность, Церковь фактически оказалась встроенной в государственный аппарат, где высшая мера ответственности смещалась с духовного рассуждения на административную лояльность. Особенно остро эта зависимость проявилась в эпоху усиления роли обер-прокурора Святейшего Синода. Институт обер-прокуратуры превратился из надзорного органа в механизм прямого управления церковной жизнью, включая кадровые решения,

монастырскую политику и образовательные стандарты. Карташёв подчёркивает, что в результате Церковь всё чаще действовала как «ведомство», а не как духовный организм, что неизбежно вело к обмирщению церковного сознания и ослаблению внутренней аскетической автономии [110].

Ключевым симптомом кризиса становится состояние духовного образования. Семинарии и академии первой половины XIX века ориентировались преимущественно на рационально-систематическое богословие, во многом восходящее к латинской схоластической традиции. В образовательном процессе доминировали логика, философия, полемика, тогда как патристика и аскетика либо сокращались, либо преподавались фрагментарно. Н. Д. Тальберг прямо указывает, что ради формального упрощения и унификации учебных программ из семинарских курсов исключались даже базовые дисциплины, связанные с живым церковным Преданием, включая патристику и учение о богослужебной традиции [190]. В результате формировался тип образованного клирика, хорошо ориентированного в догматических схемах, но слабо укоренённого в опыте внутренней духовной жизни. Неслучайно в своей эпистолярной педагогической практике святитель Игнатий столь резко противопоставлял образование, действующее «исключительно на ум» и порождающее «материальное направление», – образованию, которое должно «действовать не только на ум, но и на сердце», давая воспитаннику «решительный характер христианина» [22, с. 47]. Его критика была направлена не на знание как таковое, а на его отрыв от практики духовного делания, что вело к подмене живого опыта схоластической формализацией. Этот разрыв между интеллектуальной образованностью и аскетической зрелостью создавал антропологический дисбаланс: духовенство оказывалось неспособным быть проводником опытного богословия и личного духовного руководства, что имело прямые последствия для монашества и церковной педагогики.

Интеллектуальный климат эпохи характеризовался активным проникновением в русскую культурную среду западноевропейского рационализма, идей Просвещения, масонства и светского гуманизма. Это

влияние было не только внешним, но и опосредованно формировало внутрицерковные дискуссии. Как показывает исследование А. В. Абрамова, светское образование святителя Игнатия и его критика картезианского дуализма привели его к построению оригинальной онтологической модели, полемичной даже в рамках православной традиции. Его учение об относительной «вещественности» души и ангелов, развивавшее одну из линий святоотеческой мысли (преподобный Иоанн Дамаскин), было резко раскритиковано святителем Феофаном Затворником, усмотревшим в нём опасность «ультра-материализма» [1]. Этот спор высвечивает глубинный философский вызов, стоявший перед святителем Игнатием Брянчаниновым: как, оставаясь на почве Предания, дать ответ рационалистическому дуализму Нового времени, не впадая в крайности спиритуализации или вульгарного материализма? Его антропология и аскетика стали практическим ответом на этот вызов[34].

Эти течения предлагали альтернативную антропологию, в центре которой находился автономный разум и идея нравственного самосовершенствования без аскетического подвига и церковной благодати. По свидетельству Тальберга, подобные влияния воспринимались как в образованном обществе, так и в части духовенства, что приводило к размыванию границ между церковным и внеконфессиональным пониманием духовности [190]. Аскеза всё чаще интерпретировалась как разновидность моральной дисциплины, а духовная жизнь – как форма этического самоконтроля. На этом фоне усилия отдельных церковных фигур – прежде всего митрополита Филарета (Дроздова) – и первые признаки возрождения старческого руководства (Оптина пустынь) выглядят как очаги сопротивления, но не как доминирующее течение. Однако значение этих «очагов сопротивления» не стоит преуменьшать, ибо именно в их среде вызревали антропологические модели, предлагавшие глубокие ответы на вызовы

[34] Святитель Игнатий Брянчанинов развивал учение об относительной «вещественности» души и ангелов, восходящее к прп. Иоанну Дамаскину. Это была не материалистическая, а анти-дуалистическая позиция, направленная против картезианского разрыва духа и материи. Он подчёркивал тварность и ограниченность *всякой* природы, включая духовную, что, по его мнению, лучше согласовывалось с православным учением о обóжении всего тварного естества.

эпохи, созвучные общеевропейскому философскому поиску. Как отмечает К. А. Вишняков, антропология святителя Игнатия, при всём её православном фундаменте, затрагивает темы, ставшие центральными для экзистенциальной философии XIX-XX веков: трагичность земного бытия, «пограничная ситуация» смерти, отчуждение человека от своей подлинной природы [57]. Это сходство проблемного поля (при радикальном различии в основаниях и выводах) указывает на то, что его система была не архаичным анахронизмом, а живым и глубоким ответом на общечеловеческий кризис смысла, что придаёт ей особую актуальность и объясняет интерес к ней со стороны современной философии и педагогики.

Важно отметить, что интеллектуальный вызов эпохе носил не только внешний, но и внутренний для религиозной мысли характер, выражаясь в полемике о природе подлинного духовного опыта. Как показывает анализ отзыва святителя Игнатия на книгу Н. В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями», для образованной среды была актуальна дилемма между «душевным» вдохновением, опирающимся на естественные чувства и моральный порыв, и «духовным» знанием, очищенным строгой святоотеческой традицией и аскетической практикой [58, с. 19-21]. Критика Брянчаниновым популярного мистического сочинения Фомы Кемпийского за «кокетничанье пред Богом» и ведущее к «общению с Богом без предочищения покаянием», демонстрирует, что его система формировалась как ответ не только на секулярный рационализм, но и на широко распространённую в культуре подмену духовного делания душевной экзальтацией, что он определял как «прелесть». Это уточняет контекст, подчёркивая, что защита «опытного знания» велась на два фронта.

Карташёв подчёркивает, что общее направление эпохи определялось не духовным ренессансом, а попыткой рационально упорядочить церковную жизнь, часто в ущерб её мистическому измерению [110].

Монашество первой половины XIX века переживало противоречивое состояние количественного роста и качественного ослабления. С одной стороны,

увеличивалось число монастырей и насельников, особенно в результате государственных и синодальных инициатив. С другой – утрачивалась внутренняя цель монашеской жизни как пути непрестанного трезвения и духовного рассуждения. Н. Д. Тальберг фиксирует тенденцию к «учредительному» монашеству, при котором акцент смещался на внешнее благочиние, хозяйственную устойчивость и административную отчётность [190]. Старчество – как форма личного духовного водительства, основанного на опытном знании человеческой души, – оказывалось редким и уязвимым явлением. Это приводило к опасной подмене: внешнее правило заменяло внутреннюю борьбу со страстями, формальное послушание – живое различение воли Божией. В таких условиях монастырь переставал быть школой аскезы и превращался в религиозно-административный институт.

Таким образом, историко-культурный контекст может быть охарактеризован как поле системного напряжения между:

1) государственным контролем и духовной свободой Церкви;

2) рационализированным «школьным богословием» и опытной традицией святых отцов;

Проблема, выявленная в синодальную эпоху – доминирование формального, программного знания над знанием опытным и личностно-преобразующим, – отнюдь не является достоянием лишь истории. Она получает своё точное концептуальное отражение в современной дидактической теории как «программоцентрированная парадигма», для которой, по словам И. Ю. Тархановой, характерны предопределённость целей программой, доминирование вербальных методов и акцент на измерении результатов [191]. Это означает, что критика «школьного богословия» Игнатием Брянчаниновым оказывается не просто историческим фактом, но верифицируемым диагнозом устойчивой деформации образовательного процесса, при которой средства (программа, методика) подменяют собой цель – целостное становление человека. Следовательно, реконструкция его ответа на этот кризис сохраняет свою

методологическую актуальность для диалога с современными педагогическими вызовами.

3) формализованным монашеством и подлинной аскезой трезвения. Именно в этой ситуации становится очевидной насущная необходимость реставрации и строгой систематизации святоотеческой аскетики, очищенной от морализма, рационализма и формализма.

Историко-педагогический анализ, предлагаемый в настоящем параграфе, следует той логике, согласно которой история педагогики не является набором разрозненных идей и персоналий, но представляет собой целостное пространство, структурированное ценностями, антропологическими моделями и культурными архетипами.

Историко-педагогическое знание является основой современной и будущей педагогической культуры. Как подчёркивают исследователи, оно даёт координаты и инструменты ориентации в педагогических проблемах, помогает понять их истоки и осмыслить имеющийся опыт их решения; история педагогики является уникальной лабораторией, в которой на протяжении многих веков накапливался и апробировался опыт постановки и решения проблем воспитания и обучения новых поколений [126, с. 3–13]. В этом смысле реконструкция теоцентрической модели святителя Игнатия (Брянчанинова) не является лишь историческим экскурсом. Она представляет собой акт восстановления той целостной онто-аксиологической структуры, которая может быть положена в основание современного педагогического проектирования. Именно поэтому метод ААР рассматривает историко-педагогическое наследие не как музейный экспонат, а как живой ресурс для ответа на вызовы современности.

Реконструкция, осуществляемая в рамках настоящего исследования, не ограничивается анализом отдельных текстов или изолированных положений; её задача состоит в выявлении той целостной онто-аксиологической и антропологической структуры, которая стоит за ними и которая определяет их внутреннюю связность. В этом смысле метод ААР может рассматриваться как операциональное продолжение историко-педагогического подхода: он переводит

требование «видеть целое» в конкретную процедуру реконструкции аксиологического ядра и антропологической модели.

Материал для такой реконструкции предоставляет и педагогическая мысль Российского Зарубежья. Как показывает М. В. Богуславский, в трудах Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского и И. А. Ильина была выработана целостная система традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания. Н. А. Бердяев рассматривал воспитание как «самосозидание и самопознание личностью своего внутреннего мира в ходе свободной творческой деятельности» [37, с. 19]. В. В. Зеньковский отрицал идею «гармонично развитой личности» и выдвигал идею «иерархической структуры личности», где «духовная страта опосредовала все другие уровни личности и придавала ей целостный характер» [37, с. 20]. И. А. Ильин подчёркивал, что «образование не воспитывает человека. А полуобразованность прямо развращает людей… образование без воспитания есть дело ложное и опасное» [37, с. 21]. Эти модели могут быть подвергнуты реконструкции методом ААР с целью выявления их аксиологического ядра и антропологической модели, что откроет возможность их педагогической трансляции в современную практику.–Если историко-педагогическое исследование отвечает на вопрос «как было?», то ААР отвечает на вопрос «что из этого целого может быть восстановлено как действующее основание для современного педагогического проектирования?». Тем самым историко-педагогический контекст не остаётся внешним фоном, а становится необходимым условием и предпосылкой реконструкции.

Биографический контекст: экзистенциальные основания аскетической мысли святителя Игнатия (Брянчанинова)

Жизненный путь Дмитрия Александровича Брянчанинова представляет собой последовательную цепь экзистенциальных разрывов, каждый из которых углублял его трезвое понимание человека и формировал его как уникального носителя и ответчика на выявленный выше кризис. Его биография выступает

практической лабораторией, в которой формировалась и проверялась та аскетическая система, которая позднее была изложена в строгой, почти клинической форме [181].

Первый и фундаментальный разрыв – отказ от блестящей светской карьеры после окончания Главного инженерного училища (1827 г.). Этот поступок нельзя интерпретировать как романтический жест; это было сознательное отвержение антропологии светского мира, в которой человек мыслится как самодостаточный субъект, реализующий себя через карьеру, признание и рациональную полезность [181]. Данный опыт заложил основу его позднейшей критики «мирской мудрости» и ложного знания, которое не ведёт к исцелению человека. Уже здесь формируется ключевая интуиция: образованность и талант без покаяния не только бесполезны, но и опасны, поскольку укрепляют иллюзию духовного здоровья.

Встреча со старцем Леонидом (Львом) Наголкиным в Оптиной пустыни стала для Брянчанинова событием экзистенциальной важности, ознаменовавшим переход от книжного поиска к живому усвоению Предания [181]. Здесь он впервые столкнулся с аскетикой не как с системой текстов, а как с практикой духовного руководства, основанной на различении духов и личной ответственности старца за душу ученика. Этот опыт сформировал его строгое понимание послушания: истинное духовное руководство возможно лишь при наличии опытного наставника, а его отсутствие делает механическое подражание древним формам аскезы духовно опасным. Таким образом, личный опыт общения со старцем объясняет его жёсткую критику самочинного подвижничества и ложного старчества в зрелых сочинениях.

Хроническая болезнь, сопровождавшая святителя Игнатия на протяжении почти всей жизни, стала не побочным обстоятельством, а ключевым экзистенциальным и богословским фактором [181]. Постоянное переживание телесной немощи разрушало любые иллюзии о человеческой автономии и «естественной добродетели». Именно отсюда проистекает его трезвое, нередко резкое учение о повреждённости естества и необходимости смирения как

терапевтического основания духовной жизни. Болезнь приучила его мыслить аскетику в медицинских категориях: как лечение, а не как путь героического совершенствования.

Опыт игуменства в Троице-Сергиевой пустыни и позднее епископского служения в Ставропольской епархии стал для святителя Игнатия Брянчанинова болезненным, но принципиально важным этапом столкновения аскетического идеала с институциональной реальностью [181]. Здесь его представления о духовной жизни вступили в прямой конфликт с церковным формализмом, инерцией братии и бюрократической логикой управления. Эти конфликты не только подорвали его физические силы, но и радикализировали его взгляды. Он всё яснее осознавал, что внешняя церковная структура не гарантирует духовной жизни и может даже препятствовать ей. Источником этого радикализма было не только личное разочарование, но и его уникальное социокультурное положение «маргинала»: дворянина в духовном сословии, где он так и не стал «своим» [213]. Это «одиночество на два фронта» позволило ему занять позицию бескомпромиссного критика обмирщения и бюрократизации синодального духовенства, которое, по его мнению, утратило аскетическую основу и превратилось в сословную «касту». Его резкая критика и скепсис были направлены не на институт пастырства как таковой, а на его искажённую, несакральную форму. С этим связано его стремление к радикальной реформе – отмене сословности, введению выборности священства, возвращению к аскетическому идеалу пастыря как «таинственного священника» и главной силе Церкви. Следовательно, его педагогическая система формировалась не в тишине кельи, а в полемическом противостоянии с целой социальной системой, что объясняет её суровость, системность и ориентацию на выживание в условиях упадка.

Отсюда – его подчёркнутая строгость, недоверие к институциональным формам благочестия и настойчивое требование внутреннего трезвения как единственного надёжного критерия. Однако эта «строгость» и «недоверие» парадоксальным образом сочетались у него с активной и эффективной

социально-преобразовательной деятельностью, что доказывает не негативный, а нормативно-критический характер его позиции. Важно подчеркнуть, что речь здесь не идёт о моралистическом самосовершенствовании или психологической регуляции поведения. Как показывает С. С. Хоружий, подвижническая аскеза представляет собой особый тип антропологической практики, ориентированной на пределы человеческого существования и трансформацию способа бытия субъекта [211]. В этом смысле аскеза формирует не «характер», а иную конфигурацию человеческого присутствия, что позволяет рассматривать святоотеческую традицию как целостную антропологическую модель, а не совокупность нравственных предписаний.

Как показывает Н. Е. Шафажинская, будучи епископом, Игнатий Брянчанинов проявил себя как талантливый администратор и педагог-реформатор. Он успешно улаживал конфликты между сословиями, гуманизировал воспитательную систему в подведомственных семинариях, настаивая на замене телесных наказаний развитием «совестливости» [217]. Он вёл обширный диалог с государственными и культурными деятелями (Н. Н. Муравьёв-Карский, К. П. Брюллов, М. И. Глинка), утверждая, что подлинный патриотизм и творчество должны быть основаны на духовном росте и евангельских заповедях. Таким образом, его аскетический максимализм был не бегством от мира, а проектом его исцеления и преображения изнутри, через воспитание личности, чьи внутренние иерархии выстроены правильно.

Эволюция его взглядов демонстрирует путь от личного поиска к систематическому ответу. Ранние письма отличаются эмоциональной напряжённостью и поиском ориентира. По мере накопления монашеского, управленческого и болезненного опыта его стиль становится всё более строгим, расчленённым и систематическим. Предисловия к «Аскетическим опытам» демонстрируют высокую степень саморефлексии: святитель Игнатий Брянчанинов ясно осознаёт ограниченность современной ему духовной среды и потому адресует свои тексты не подвижникам древности, а людям «последних времён», живущим в условиях духовной рассеянности [181]. Его аскетика

окончательно оформляется как практическое руководство по выживанию в условиях упадка, а не как описание высот святости.

Итог подготовительного этапа: Контекстуальный анализ выявил исходную педагогическую антиномию эпохи: формальное, рационализированное знание о человеке (даваемое семинариями и светской культурой) versus опытное, терапевтическое знание, ведущее к его преображению (хранимое святоотеческой традицией). Биографический контекст показывает, что святитель Игнатий Брянчанинов стал живым носителем и ответчиком на эту антиномию, а его корпус текстов представляет собой рефлексивно выстроенную, систематическую попытку её разрешения. Это делает данный корпус релевантным и репрезентативным объектом для первой аксиолого-антропологической реконструкции, цель которой – эксплицировать имплицитную модель человека и выявить потенциал для педагогической трансляции. Однако перед реконструкцией необходимо разрешить одно существенное противоречие в рецепции наследия святителя, которое может поставить под сомнение саму возможность педагогической трансляции его системы. Речь идёт о распространённом мнении, будто Брянчанинов, констатируя оскудение духоносных старцев в «последние времена», полностью отрицал возможность духовного руководства в современном мире, предлагая заменить его лишь чтением святых отцов. Как убедительно показывает современный исследователь А. И. Черный, такая трактовка является упрощением и редукцией [213]. Проведя системный анализ, он демонстрирует, что святитель проводил ключевое различие между «духовником»-священником (необходимым наставником в покаянии, которого следует искать) и «духовным руководителем»-старцем (редким учителем умного делания). Констатируя редкость последних, Брянчанинов не только не упразднял иерархический принцип руководства, но и сам активно его осуществлял, выстраивая отношения с духовными чадами на основе совета, а не властного приказа. Таким образом, его система содержит не отказ от педагогики, а её сложную, адаптивную модель, где в условиях дефицита «идеальных» наставников акцент смещается на развитие у человека внутренней

дисциплины трезвения при поддержке внешних институтов (исповедь, совет, чтение канонических текстов). Это делает её не менее, а более релевантной для современного образования, также переживающего кризис авторитета.

На этом основании, в соответствии с методологическими принципами AAP, мы переходим к формальному применению её пятишагового метода (алгоритма), начиная с этапа идентификации и проблематизации.

Биографический и интеллектуальный контекст показывает, что святитель Игнатий (Брянчанинов) стал живым носителем и ответчиком на эту антиномию, а его корпус текстов представляет собой рефлексивно выстроенную, систематическую попытку её разрешения. Рефлексивный и системный характер его подхода подтверждается современными исследованиями, которые отмечают, что его наследие представляет собой целостную педагогическую систему, решающую «фундаментальные проблемы воспитания» через раскрытие «сущности, цели и содержания духовно-нравственной жизни человека» [68, с. 60]. Эта система, укоренённая в Евангелии и святоотеческом Предании, была осознанным ответом на «всеобщее отпадение… от евангельских истин» и рассматривалась самим святителем как служение, необходимое для «современных православных христиан, крайне нуждающихся в ясном изложении духовного христианского подвига». Это делает данный корпус релевантным и репрезентативным объектом для первой аксиолого-антропологической реконструкции.

Шаг 1. Идентификация и проблематизация (применительно к кейсу)

Первая задача метода – операционализация выявленной исторической антиномии в виде чёткой педагогической проблемы, актуальной для реконструкции. В контексте учения святителя Игнатия Брянчанинова глубинная антиномия его эпохи обретает форму антропологического диагноза, обладающего универсальной значимостью. Святитель переводит внешнее противоречие между «школьным богословием» и «опытным знанием» во

внутренний конфликт самого человеческого сознания. Ключевым становится его тезис о фундаментальном разрыве между субъективным самоощущением человека и его объективным состоянием: «… [человек] не очищенный от страстей не способен ко вкушению Божественной благодати..» [98, с. 258]. Таким образом, на уровне индивидуального существования антиномия кристаллизуется в противоречие между *субъективным чувством автономии, самоуправления и разумности* и *объективной несвободой, определяемой господством страстей, рассеянностью ума и самообольщением*.

Игнатий не просто констатирует это противоречие, но предлагает его герменевтику, раскрывающую природу заблуждения. Он описывает состояние современного ему человека как системную болезнь, не сознающую болезни [98]. Эта медицинская метафора перестаёт быть риторической и становится строгим аналитическим инструментом. Болезнь заключается не в наличии отдельных пороков, а в утрате способности к самодиагностике, в повреждении самого механизма различения истинного и ложного, здорового и повреждённого. Наиболее опасной формой этой болезни является «прелесть», которая в трактате «Слово о чувственном и о духовном видении духов» определяется не как частное мистическое отклонение, а как универсальная структурная ошибка восприятия [99, с. 377]. Прелесть есть подмена объективной духовной реальности субъективными чувственными впечатлениями, эмоциональными состояниями или умственными конструкциями. В этом смысле она представляет собой патологию познавательной и оценочной способности, при которой иллюзия принимается за истину, а самообман – за духовный прогресс.

Данная диагностика позволяет сформулировать внутреннюю проблему традиции, которую призвана решить аскетическая система Игнатия. Проблема заключается в следующем: как возможно подлинное развитие и исцеление человека, если его сознание изначально повреждено и склонно к систематическому самообману? Как можно говорить о педагогике, ориентированной на самореализацию или автономию, если сам субъект не способен адекватно оценить свое состояние и направление движения? Таким

образом, аскетика Игнатия с самого начала ставит под радикальное сомнение предпосылки любой педагогики, исходящей из тезиса о внутренней цельности и рациональной самодостаточности воспитанника. Его ответ заключается не в отрицании развития, а в его радикальном переопределении: путь к подлинной свободе и цельности лежит не через раскрытие потенциала «я», а через его терапию, не через утверждение автономии, а через признание гетерономии (зависимости от страстей) и поиск иного, благодатного источника исцеления.

Следовательно, на этапе проблематизации метод ААР фиксирует, что собрания творений святителя Игнатия («Аскетические опыты» как систематическое издание [98], «Аскетическая проповедь» как риторическая актуализация [99] и «Отечник» как нарративная верификация модели in vivo [97]) является не просто собранием назиданий, а целостным проектом разрешения этой фундаментальной антрополого-педагогической антиномии. Это обосновывает его выбор в качестве объекта для следующего шага – аксиологической детекции (AR-1), задача которой состоит в том, чтобы эксплицировать ценностное ядро, предлагаемое в качестве ответа на поставленную проблему. Герменевтическая релевантность источника подтверждается тем, что он предлагает не поверхностное, а радикальное переосмысление самой природы педагогической задачи, переводя её из плоскости внешнего формирования в плоскость внутреннего исцеления и трезвого самопознания. Таким образом, реализация Шага 1 и его верификация по промт-матрице проблематизации (см. табл. 11) позволяют зафиксировать чётко очерченное проблемное поле и обоснованный корпус источников. Это создаёт необходимые условия для перехода к следующему этапу – собственно реконструкции нормативных оснований традиции, который осуществляется через процедуры аксиологической детекции (AR-1) и антропологической экспликации (AR-2).

Проведённая проблематизация задаёт точку входа в герменевтический круг реконструкции. Если на первом шаге была выявлена антропологическая проблема (самообман как препятствие развитию), то на втором шаге метод ААР

направлен на выявление того ценностного универсума, который предлагает исследуемая традиция в качестве ответа и нормативного горизонта для её разрешения. Эта процедура аксиологической детекции (AR-1) требует перехода от диагностики к терапии, от констатации болезни к реконструкции предлагаемого ею идеала здоровья и путей его достижения.

Шаг 2. Аксиологическая детекция (AR-1).

Аксиологический строй учения святителя Игнатия Брянчанинова выстраивается как строгая иерархическая система, где каждое понятие обретает смысл лишь в своём отношении к верховному благу. Summum Bonum в его системе лишено абстрактности; оно определяется не как отвлечённая идея, а как конкретное, онтологически укоренённое состояние бытия человека. Этим высшим благом является спасение, понимаемое не в узко эсхатологическом или юридическом ключе, но как «возвращение человека в должный ему порядок» [98]. Это возвращение есть процесс исцеления повреждённого образа Божия, восстановления утраченной иерархии внутри личности и гармонии в отношениях с Абсолютом. Таким образом, спасение – это не награда за заслуги, а синоним обретаемой целостности и подлинной свободы от детерминации страстями. Эта целостность понимается им как становление «нового, богоподобного человека», обретшего «свойства Христовы. Центральным и исходным из этих свойств в иерархии добродетелей является смирение, которое святитель определял как «начало, источник всего благого» и «полную преданность Богу при полном недоверии к себе» [22, с. 48]. Таким образом, *аксиологическое ядро* его системы образует чёткая связь: спасение-обóжение (телос) достигается через стяжание евангельских свойств, первое из которых – смирение, выступающее основанием и условием для всех остальных.

Непосредственным текстуальным подтверждением этой иерархии служит оценка святителем Игнатием духовного творчества Н.В. Гоголя, в которой ясно артикулируется аксиологический принцип «очищения» как условия подлинного

«просвещения». Он указывал, что «для Религии… необходима в ней определительность, и определительность сия заключается в точном познании истины, в отделении её от всего ложного», а сердечное вдохновение без предварительного очищения истиной производит «свет… смешанный, обманчивый» [58, с. 19]. Данная оценка служит прямым верифицирующим маркером для реконструированного ядра: *Summum Bonum* (спасение-целостность) достигается не через спонтанный порыв (*душевное*), а через строго выверенный процесс терапевтического *очищения* (трезвение, рассуждение), ведущего к возможности благодатного *просвещения*. Это эмпирически подтверждает, что метод ААР корректно эксплицирует имманентную логику традиции.

Из этого верховного блага с необходимостью вытекает вся система производных ценностей. Поскольку спасение есть исцеление, то первым и безусловным условием его становится трезвение (νήψις). В интерпретации Игнатия трезвение – это не просто одна из добродетелей, а фундаментальная установка ума, «внимание к себе», делающее возможным вообще всякое дальнейшее духовное делание. Он настаивает, что без трезвения все добродетели превращаются в самообман [98; 99]. Трезвение выполняет функцию терапевтического инструмента, восстанавливающего способность к различению, утраченную в состоянии «болезни». Оно, в свою очередь, опирается на два взаимосвязанных навыка: внимание (собранность ума, направленность сознания) и рассуждение (критический анализ помыслов, их классификация и оценка с точки зрения их происхождения и цели).

Эти ценности-условия получают свою конкретизацию и воплощение в комплексе практик, образующих операциональный уровень системы. К ним относятся: молитва как постоянное обращение ума и сердца к Богу, актуализирующее зависимость от благодати; послушание как дисциплинирующая практика отсечения своеволия и принятия внешней (сперва – старца, затем – евангельской) нормы; и отсечение помыслов как непосредственная техника работы с возникающими в сознании страстными

движениями [98; 99]. Важно подчеркнуть, что в логике Игнатия Брянчанинова эти практики лишены самодостаточности: их ценность исключительно инструментальна и обусловлена их служением цели трезвения, а через него – спасения.

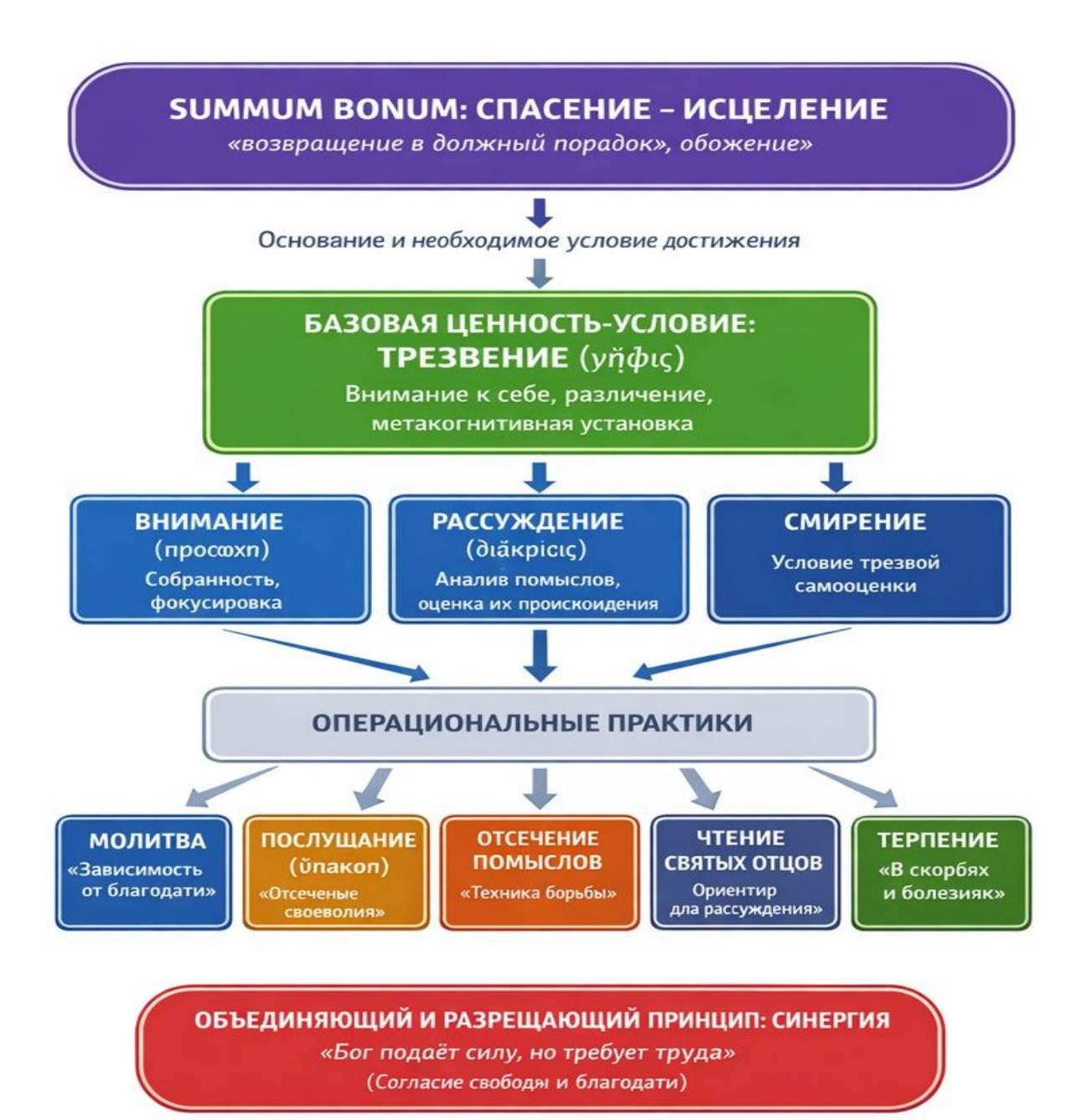
Реконструированная иерархия демонстрирует внутреннюю связность, однако в её сердцевине заключено ключевое напряжение, которое сам святитель не снимает, а делает двигателем духовной динамики. Это антиномия между абсолютным бессилием падшего человека, не способного исцелить себя сам, и безусловной необходимостью личного труда, подвига и усилия. Разрешение этого противоречия достигается через концепцию синергии – совместного, согласованного действия человеческой свободы и божественной благодати. Лаконичной формулой этого принципа служит его утверждение: «… христианское совершенство есть дар Божий, а не плод человеческого труда и подвига, подвигом доказывается только действительность и искренность желания получить дар…» [99, с. 313]. Таким образом, ценностная система святителя Игнатия избегает как пелагианского оптимизма, возлагающего всё на волю человека, так и фаталистического квиетизма, снимающего с него ответственность. *Аксиологическое ядро* его учения можно визуализировать как строгую пирамиду, где спасение-исцеление является вершиной, поддерживаемой столпом трезвения, который, в свою очередь, покоится на фундаменте практик, а всё здание удерживается в равновесии динамическим напряжением синергии. Полученная реконструкция находит дополнительное подтверждение в персоналистической этике Н. О. Лосского, для которого аскетическое усилие не направлено на уничтожение личности, но служит условием её онтологического раскрытия [132]. Добродетель в этой перспективе понимается не как подавление природы, а как восстановление иерархии бытия в человеке, что согласуется с интерпретацией аскезы как практики внутренней свободы, а не дисциплинарного насилия.

Построенная аксиологическая карта служит не только наглядным итогом детекции, но и инструментом его верификации по критерию системности (см.:

табл. 19). Она позволяет наглядно проверить наличие логических связей между уровнями ценностей, отсутствие смысловых разрывов и целостность нормативного горизонта традиции, что является первым признаком корректности реконструкции.

Рисунок 19

Аксиологическая карта учения святителя Игнатия Брянчанинова



Источник: составлено автором.

Выявление этого ядра позволяет перейти к следующему аналитическому шагу – экспликации той модели человека, которая имплицитно содержится в данной аксиологии и является её необходимой антропологической проекцией.

Теперь, имея реконструированное *аксиологическое ядро*, мы переходим к следующей обязательной аналитической процедуре. Если аксиология отвечает на вопрос *«что является высшим благом и какова иерархия стремлений?»*, то *антропологическая экспликация* (AR-2) призвана ответить на вопрос *«каков человек, для которого это благо является целью, и каков путь его к ней?»*. В логике метода ААР эти два шага неразрывны, так как всякая система ценностей имплицитно содержит образ своего носителя, а всякая модель человека подразумевает определённую иерархию благ.

Шаг 3. Антропологическая экспликация (AR-2)

Антропологическая модель, имплицитная в учении святителя Игнатия, выстраивается как прямое следствие и конкретизация его аксиологии. Исходным пунктом является понимание природы человека. Человек трактуется как благое творение, носящее в себе образ Божий, однако пребывающее в состоянии глубоко повреждённого естества в результате грехопадения [95]. Эта двойственность – между высшим достоинством и глубоким падением – находит своё концептуальное выражение в понимании человека как «микротеоса» (малого бога) – образа и подобия Пресвятой Троицы, призванного быть свободным посредником между Богом и тварным миром [57]. Телос (цель) человеческого существования, таким образом, имеет двухуровневую структуру: негативно-терапевтическую – исцеление от последствий грехопадения, восстановление утраченного «подобия» через борьбу со страстями; и позитивно-миссионерскую – реализация своего статуса «образа», то есть сознательное и творческое осуществление богоданной свободы воли для уподобления Богу и служения в мире. Первое есть условие второго: «очищение сосуда» предваряет его «наполнение». Центральным же событием, раскрывающим суть этого пути,

является смерть, понимаемая не как конечность, а как «великое таинство» и «рождение в вечность», то есть ключевой момент трансформации, к которой должна быть направлена вся земная жизнь.

Для корректного понимания этого «повреждения» необходимо учитывать важное терминологическое различение, проводимое святителем. В его онтологии «тело» понимается как нейтральная категория, обозначающая всякую тварную, ограниченную субстанцию или форму. В этом смысле и душа может быть названа «телом», но «телом без плоти». «Плоть» же (σάρξ) – это этически нагруженное понятие, обозначающее греховное, страстное состояние тварного естества, жизнь по низшим чувствам и помрачённому уму [1]. Таким образом, повреждение касается не онтологического статуса человека как воплощённого духа («тела»), а нравственного и энергийного качества его жизни, которое определяется как жизнь по «плоти». Это уточнение снимает возможное упрощённое понимание аскезы как борьбы с телесностью как таковой; её цель – исцеление и преображение всей тварной природы, освобождение её от власти «плотского» мышления и чувствования.

Это повреждение не уничтожает образ, но делает его затемнённым, а естественные силы – расстроенными и направленными ко злу. Таким образом, антропология святителя Игнатия сочетает в себе высокое достоинство («образ Божий») и суровый реализм («поврежденность»), исключая как натуралистический оптимизм, так и человеконенавистнический пессимизм.

Внутренняя архитектоника личности описывается через чёткую триаду: ум (νοῦς), сердце и воля. Ум понимается как высшая способность, центр сознания, внимания и, что принципиально важно, различения (διάκρισις). Сердце представляет собой средоточие чувств, эмоций, неосознанных склонностей и страстей. Воля выступает как исполнительная сила, реализующая решения ума или импульсы сердца. Нормативное, здоровое состояние, соответствующее замыслу Творца, предполагает строгую иерархию: ум, просвещённый благодатью и упражняемый в трезвении, должен владычествовать над сердцем, очищая его чувства, а воля должна послушно следовать указаниям

просвещённого ума [100]. Падшее же состояние характеризуется инверсией: страстное сердце диктует свою волю помрачённому уму, который лишь находит оправдания для греховных импульсов, а воля становится рабыней страстей. Нормативное, здоровое состояние личности, к восстановлению которого направлен аскетический путь, предполагает иную, иерархическую архитектонику. Как отмечают исследователи, в антропологии Брянчанинова человек понимается как единое существо из тела, души и духа, где «преимущественное значение имеет дух» [68, с. 61]. Духовность, определяемая как «способность знать Бога и служить Ему», является сущностной характеристикой и основой бытия обновлённого человека. Таким образом, телос (цель) духовно-нравственного развития заключается в том, чтобы дух, просвещённый благодатью и укреплённый добродетелями, направлял душу (ум, чувства, волю) и освящал телесное бытие. Этот процесс есть не что иное, как исцеление повреждённой иерархии и стяжание «свойств Христовых».

Восстановление нарушенной иерархии составляет суть предлагаемого святителем метода духовно-нравственного воспитания. Его отправной точкой является «начало самоотвержения в уме», то есть добровольное подчинение рассудочной деятельности евангельским заповедям. Этот акт первичного послушания открывает путь к воспитанию «духовного разума» – высшей познавательной способности, основанием которой является Сам Бог и который тождественен «здравому разуму» и «извещённой вере» [22, с. 48-49]. Путь предстаёт как движение от дисциплины ума (рассуждение, отсечение помыслов) через очищение сердца (стяжание смирения, кротости, терпения) к просвещению всего естества «духовным разумом». Данный процесс немыслим без аскетической практики «бдения» (трезвения), определяемого как неусыпное наблюдение за сердцем при свете Писания.

Из этой структуры с логической необходимостью вытекает телос – конечная цель человеческого существования. У святителя Игнатия Брянчанинова он имеет двухфазную структуру. Первая, отрицательная фаза – это «очищение сосуда», то есть освобождение от власти страстей, исцеление повреждений ума,

сердца и воли. Только по достижении этой предварительной цели становится возможной вторая, положительная фаза – стяжание евангельских добродетелей, прежде всего смирения и любви, как полноты восстановленного образа. «… глубина смирения есть вместе и высота преуспеяния. Нисходя в бездну смирения, восходим на небо. Покушающийся взойти на небо без посредства смирения низвергается в бездну самомнения и погибели – эта формула является ключевой для понимания его педагогической последовательности [101, с. 33]. Путь к совершенству лежит не через прямое культивирование положительных качеств, а через кропотливую «терапию» негативных.

Путь или метод достижения этого телоса универсализирован святителем Игнатием Брянчаниновым до уровня повторяемого алгоритма, что особенно явно прослеживается при сопоставлении систематических глав «Аскетических опытов» и назидательных примеров «Отечника». Этот алгоритм состоит из четырёх последовательных действий: 1) внимание – улавливание приходящего помысла или движения чувства; 2) рассуждение – мгновенный анализ его происхождения, цели и характера (от Бога, от естества, от врага); 3) отсечение – решительный отказ от согласия с помыслом страстным или греховным; 4) молитвенное обращение – замещение отвергнутого помысла обращением к Богу, что является практикой восстановления правильной иерархии (ум > Бог) [97; 98; 99]. Этот метод представляет собой технологическую развёртку ценности «трезвения» и является ядром аскетической дисциплины. Конкретное содержание этого универсального алгоритма раскрывается в последовательности статей «Аскетических опытов», которые сам святитель Игнатий осознавал, как уникальный практический учебник для эпохи, лишённой живых духоносных наставников [196]. Путь, согласно этому учебнику, начинается с фундаментального выбора («О последовании Христу») – отречения от «мира» (страстей) и взятия своего «креста» (терпеливого несения скорбей как врачевания). Далее неофит вооружается единственными источниками Истины – Евангелием и творениями святых отцов, – что защищает его от лжеучений и самочинного толкования. Центральной же аскетической практикой, «матерью

всех добродетелей», становится научение правильной молитве, в которой внимание понимается как её «душа». На этой основе разворачивается системная работа по изучению «каталога» страстей и противоположных им добродетелей, подготовка к исповеди как к глубокому акту рефлексивного самоанализа и, наконец, кропотливое воспитание благих навыков (привычек) и внимательной жизни в противовес рассеянности. Таким образом, алгоритм трезвения реализуется в чёткой педагогической программе, сочетающей теоретическое знание, молитвенную практику, нравственную самодиагностику и трудоёмкое воспитание новых душевных навыков.

Главным препятствием на этом пути, согласно святителю Игнатию, является не внешняя трудность, а внутренняя системная ошибка – прелесть[35]. Она определяется как состояние самообольщения, при котором человек принимает субъективные, часто приятные чувства, мечтательные образы или мнения падшего ума за подлинное духовное состояние или откровение [60]. Прелесть опасна тем, что парализует сам механизм трезвения и рассуждения: находящийся в прелести уверен в своей правоте и духовном преуспеянии, что делает его невосприимчивым к критике и коррекции.

Таким образом, препятствием является не отсутствие метода, а его извращённое применение, основанное на фундаментальной ошибке самооценки. Заполненная антропологическая матрица (см.: табл. 21) позволяет провести верификацию по критерию концептуальной валидности. Она фиксирует прямую логическую выводимость каждого параметра модели (телоса, пути, препятствий) из реконструированного аксиологического ядра, исключая произвольные добавления. Антропология оказывается не автономной, а необходимой проекцией аксиологии, что подтверждает внутреннюю связность системы святителя Игнатия Брянчанинова. Реконструированная модель, акцентирующая

[35] Прелесть (греч. *πλάνη* – заблуждение, обман) – ключевое понятие восточно-христианской аскетики. Это не просто ошибка в суждении, а состояние духовного самообольщения, когда субъективные психологические или эмоциональные переживания (умиление, видения, ощущение благодати) принимаются за подлинное духовное состояние. Прелесть парализует способность к трезвению и рассуждению, так как человек уверен в своей правоте.

исцеление повреждённой иерархии ума, сердца и воли через практики трезвения и внимания, получает весомое независимое подтверждение в рамках современной психологии развития. Как отмечает В. И. Слободчиков, подлинное развитие человека есть процесс становления его субъектности, осуществляемый через интериоризацию – «…через изменение и преобразование чего осуществляется развитие, т.е. определение структуры объекта развития» [187, с. 173]. С этой точки зрения, святоотеческая аскетическая традиция предстаёт не как архаичный свод запретов, а как высокоразвитая, рефлексивно выстроенная технология интериоризации, направленная на формирование подлинной субъектности через систематическую внутреннюю работу («внимание к себе», «рассуждение», «отсечение помыслов»). Концептуальное совпадение антропологического телоса (становление целостного, свободного субъекта) и метода (интериоризация через дисциплину ума) служит дополнительной верификацией корректности проведённой реконструкции, демонстрируя её общеантропологическую значимость.

Таблица 21

Антропологическая матрица учения святителя Игнатия Брянчанинова

Параметр антропологической модели	Содержательная экспликация в системе Игнатия	Ключевые текстовые маркеры и обоснование	Методологическая функция параметра в ААР
1. Природа / Онтологический статус человека	Образ Божий в состоянии глубоко повреждённого естества. Человек – благое творение, носящее печать божественного образа, однако его природа, воля и познавательные способности расстроены грехопадением («страстность»). Исходное достоинство сочетается с	Учение о «повреждённости естества»; противопоставление первоначального замысла и текущего состояния; критика веры в «естественную добродетель» [95].	Фиксирует исходную аксиологическую необходимость: высшее благо (спасение-исцеление) требуется именно потому, что природа повреждена. Задаёт реалистичный, неидеализированный старт для педагогического проектирования.

	радикальной неспособностью к автономному исцелению.		
2. Телос (цель становления)	Двухфазный процесс восстановления целостности. 1. Отрицательная фаза: «Очищение сосуда» – освобождение от власти страстей, исцеление ума, сердца и воли. 2. Положительная фаза: Стяжание евангельских добродетелей, полнота восстановленного образа через смирение и любовь.	«Не очистив сосуда, нельзя наполнить его» [95]. Цель – «возвращение в должный порядок» (спасение как онтологическое исцеление) [95].	Является прямой персонификацией аксиологического ядра (*Summum Bonum*). Чётко разводит этапы терапевтический (очищение) и развивающий (наполнение), задавая последовательность педагогических задач.
3. Структура личности / Способности	Триадическая иерархическая архитектоника: Ум (νοῦς) -> Сердце -> Воля. • Ум – высшая способность, центр сознания, внимания и, главное, различения (διάκρισις). • Сердце – средоточие чувств, эмоций, неосознанных склонностей и страстей. • Воля – исполнительная сила. Норма: Ум, просвещённый благодатью, владычествует над сердцем и направляет волю. Падение: Инверсия: страстное сердце порабощает помрачённый ум,	Описание инверсии воли и ума; учение о необходимости «хранения ума» и «трезвения» как восстановления правильной иерархии [95].	Задаёт внутреннюю карту субъекта для педагогического воздействия. Объясняет механизм ошибки (прелесть через инверсию) и указывает точку приложения усилий (восстановление главенства трезвого ума).

	воля становится орудием страстей.[36]		
4. Путь / Метод становления	Универсальный алгоритм трезвения (терапевтическая аскеза): 1. Внимание (προσοχή): Улавливание помысла/движения. 2. Рассуждение (διάκρισις): Анализ его происхождения и цели (от Бога, естества, врага). 3. Отсечение: Решительный отказ от согласия с греховным/страстным помыслом. 4. Молитвенное обращение: Замещение отвергнутого помысла обращением к Богу, восстановление правильной связи (ум -> Бог).	Повторяемость алгоритма во всех жанрах: от систематических глав [95] до нарративных примеров [97]. Описывается как «лечение» и «труд» [98; 99].	Технологическая развёртка аксиологии. Конкретизирует, *как* достигается телос. Переводит ценности (трезвение, внимание) в повторяемую последовательность действий, пригодную для педагогической операционализации.
5. Главное препятствие	Прелесть (самообольщение, πλάνη). Не внешняя трудность, а внутренняя системная ошибка: подмена объективной духовной реальности субъективными чувствами, образами или мнениями падшего ума. Опасна	«Слово о чувственном и духовном видении духов»; квалификация прелести как универсальной «болезни, не сознающей болезни» [98].	Негативный критерий верификации. Выявляет ключевой риск на пути становления – самообман. Для педагогики это означает необходимость выстроить такие формы рефлексии и обратной связи,

[36] Данная иерархическая модель, сосредоточенная на владычестве ума, получает дополнительное операциональное измерение в свете современной психологии психической множественности. Концепт «личностного мультипотенциала», синтезирующий идеи субличностей (Ассаджиоли), эго-состояний (Берн) и внутренних «частей» (Шварц), позволяет переинтерпретировать восстающие против ума «страсти» и «помыслы» не как безличные силы, а как голоса конкретных внутренних позиций или субличностей, каждая из которых несёт собственный мотив и требует не только отсечения, но и распознавания, диалога и интеграции [2]. Это обогащает педагогическую трансляцию практики «трезвения», добавляя к метакогнитивному навыку наблюдения конкретную технологию внутриличностной коммуникации, направленную на гармонизацию внутреннего «коллектива» личности.

	тем, что парализует сам механизм трезвения и рассуждения, создавая иллюзию духовного здоровья.		которые минимизируют риск подмены субъективного ощущения объективным прогрессом.
6. Принцип динамики (Разрешение ключевого напряжения)	Синергия. Разрешение антиномии между бессилием падшего человека и необходимостью личного подвига. «Бог подаёт силу, но требует труда» [Том 2]. Духовное становление – результат согласованного действия человеческой свободы (труда по алгоритму) и божественной благодати.	Формула синергии; учение о молитве как акте зависимости от благодати и труде как аскетическом усилии [96].	Задаёт антропологическое основание для педагогического взаимодействия. Указывает, что процесс развития является со-бытийным, диалогическим, а не монологическим самоконструировани ем субъекта. Это обосновывает роль учителя/наставника как посредника в этом процессе.

Источник: составлено автором.

Реконструкция антропологической модели завершает аналитическую фазу метода ААР применительно к данному кейсу. Мы получили две взаимосвязанные конструкции: нормативно-ценностное ядро (AR-1) и образ человека с траекторией его становления (AR-2). Их внутренняя согласованность (например, цель спасения-исцеления требует терапевтического пути и антропологии повреждения) служит первичной верификацией корректности реконструкции. Теперь метод требует перехода от понимания традиции к диалогу с современностью, то есть к этапу трансляции реконструированных смысловых единиц в язык и логику педагогического проектирования.

Теперь мы подошли к центральному поворотному моменту метода ААР – переходу от аналитической реконструкции к конструктивному проектированию. Если предыдущие шаги были направлены на понимание традиции в её имманентной логике, то задача педагогической трансляции заключается в

установлении осмысленных соответствий между категориями этой традиции и концептами современного образовательного дискурса. Этот перенос должен быть не механическим переименованием, а дистилляцией сущностного смыслового ядра и поиском адекватной формы для его воплощения в новой среде.

Шаг 4. Концептуальный перенос (педагогическая трансляция).

В соответствии с методологией ААР, трансляция начинается с выбора ключевых, системообразующих категорий реконструированной модели. Для учения святителя Игнатия Брянчанинова таковыми являются: трезвение, внимание (внутреннее), покаяние и послушание. Каждая из них содержит смысловое ядро, обладающее значительным педагогическим потенциалом, выводимым за рамки сугубо конфессионального контекста.

Трезвение (νήψις) в системе Игнатия Брянчанинова – это не просто бодрствование, а фундаментальная установка сознания, характеризующаяся устойчивым вниманием к внутренним процессам, постоянной готовностью к их анализу и управлению ими. Его смысловое ядро – это метакогнитивная позиция по отношению к собственным психическим состояниям и мыслительным актам, способность занять рефлексивную дистанцию, чтобы наблюдать, оценивать и корректировать ход собственного мышления и эмоционального реагирования. В педагогическом переводе это соответствует развитию метакогнитивных навыков и саморегуляции[37] – ключевых компетенций, позволяющих обучающемуся осознавать свои познавательные стратегии, управлять вниманием, контролировать импульсы и планировать свою деятельность.

[37] Метакогнитивные навыки – в современной психологии и педагогике это способности к осознанию и регулированию собственных познавательных процессов: планированию, мониторингу, оценке и коррекции своей учебной или мыслительной деятельности. Трезвение, понимаемое как «внимание к себе», является прямой историко-культурной аналогией тренировки этих навыков.

Внимание (πρόσοχη) в аскетической практике – это собранность, непрерывная фокусировка ума на внутреннем мире с целью обнаружения помыслов. Его ядро – навык глубокой, интенциональной фокусировки сознания на выбранном объекте (в данном случае, на процессах самонаблюдения) и удержания этой фокусировки вопреки рассеивающим воздействиям. Педагогическим аналогом здесь выступает развитие концентрации и осознанности, понимаемых не как пассивная медитация, а как активный, дисциплинированный навык управления фокусом внимания, необходимый для любой сложной познавательной или творческой деятельности.

Покаяние (μετάνοια) у Игнатия Брянчанинова лишено исключительно эмоционально-сентиментального оттенка; это прежде всего «перемена ума», инструмент корректировки курса. Его смысловое ядро – механизм рефлексивной идентификации ошибки (греха, страстного движения) и последующей коррекции поведения и установок на основе этой рефлексии. Это не просто сожаление о прошлом, а оперативный алгоритм обратной связи. В педагогической проекции это преобразуется в технологию формирующего оценивания и рефлексивной коррекции, где ошибка рассматривается не как провал, а как источник диагностической информации и точка роста, требующая осмысления и выработки новой стратегии.

Послушание (υπακοή) в условиях кризиса старчества Игнатий Брянчанинов трактует с особой трезвостью: это не инфантильная покорность, а сознательное, ответственное принятие внешней нормативной рамки (заповеди, правила, совета опытного наставника) как необходимого условия для преодоления самообмана и дисциплинирования собственной воли. Его ядро – практика добровольного самоограничения и следования авторитету (эксперта, закона, договорённости) ради достижения долгосрочной цели развития. В современном образовании этому соответствует воспитание способности к ответственному принятию правил, работе в рамках заданных constraints (ограничений) и продуктивному диалогу с авторитетом (учителем, экспертом,

научной традицией), что является основой для (любой) серьёзной учебной или профессиональной деятельности.

Таблица педагогической трансляции (см.: табл. 22) операционализирует ключевое требование метода – смысловую адекватность перевода. Её структура, включающая уровни от философской категории до конкретной технологии, позволяет проверить, сохраняется ли сущностное ядро понятия при переходе в педагогический дискурс, и является ли предлагаемый педагогический принцип логически необходимым следствием реконструкции, а не внешним дополнением.

Таблица 22

Таблица педагогической трансляции ключевых категорий учения святителя Игнатия

Философско-богословская категория (из AR-1/AR-2)	Смысловое ядро (герменевтическая расшифровка)	Педагогический принцип / концепт	Возможные педагогические технологии / формы работы	Критерий адекватности перевода (верификационный вопрос)
Трезвение (νήψις)	Фундаментальная установка сознания, характеризующаяся устойчивым вниманием к внутренним процессам (помыслам, чувствам), постоянной готовностью к их анализу и управлению ими. Восстанавливает способность к различению истинного и ложного.	Развитие метакогнитивных навыков и саморегуляции. Формирование способности занимать рефлексивную дистанцию по отношению к собственному мышлению, эмоциональным состояниям и поведенческим импульсам.	1. Ведение структурированного рефлексивного дневника с разделами: «событие/ситуация» – «моя автоматическая реакция» – «альтернативные варианты осмысления/действия». 2. Практика «стоп-кадр» (pause) в процессе деятельности: тренировка осознанной остановки для мгновенного самонаблюдения и переключения фокуса внимания.	Сохраняется ли идея постоянного внутреннего внимания как условия для коррекции и роста? Технология должна развивать не внешний контроль, а внутреннюю наблюдательность.

			3. Анализ кейсов (литературных, исторических, профессиональных) с акцентом на реконструкцию внутренней логики и мотивов действующих лиц.	
Внимание (πρόσοχη)	Навык глубокой, интенциональной фокусировки сознания на выбранном объекте (в аскетике – на внутреннем мире) и удержания этой фокусировки вопреки рассеивающим воздействиям. Основа трезвения.	Развитие концентрации и осознанности (mindfulness) в активной деятельности. Формирование дисциплины ума, способности к глубокому погружению в задачу и управлению фокусом внимания как ресурсом.	1. Техники ограниченного фокуса: работа с таймером («помодоро»), где отрезки глубокой сосредоточенной работы чередуются с краткими перерывами. 2. Сложные интеллектуальные операции с жёсткими ограничениями: анализ текста/данных за строго отведённое время; формулировка тезиса в одном предложении. 3. Практики медитации сосредоточения (на дыхании, объекте) как тренировка «мышцы внимания».	Передаётся ли активный, дисциплинированный характер фокусировки, направленной на достижение цели, а не на пассивное созерцание?
Покаяние (μετάνοια)	Механизм рефлексивной идентификации ошибки/неудачи («греха», ложного шага) и последующей коррекции поведения и установок на основе этой рефлексии. «Перемена ума», оперативная	Формирующее оценивание и культура рефлексивной коррекции. Превращение ошибки из знака провала в источник диагностической информации и точку роста. Приоритет	1. Протокол «разбора полётов» после проекта/работы: фокусировка не на оценке, а на ответах на вопросы: «Что я планировал? Что получилось? Почему возник разрыв? Какой вывод и план коррекции на будущее?».	Сохраняется ли функция оперативной обратной связи и изменения курса? Технология должна запускать процесс осмысления и планирования новых действий, а не вызывать лишь чувство вины.

	обратная связь от результата к начальному замыслу.	процесса осмысления над фиксацией результата.	2. Работа с портфолио, где ключевым элементом являются не итоговые работы, а комментарии к черновикам, фиксация трудностей и путей их преодоления. 3. Педагогика «разрешённой ошибки»: создание учебных ситуаций, где совершение и анализ ошибки является запланированным этапом обучения.	
Послушание (υπακοή)	Сознательное, ответственное принятие внешней нормативной рамки (заповеди, правила, совета эксперта) как необходимого условия для преодоления самообмана и дисциплинирования собственной воли. Основано не на слепоте, а на доверии к авторитету традиции/знания.	Воспитание способности к ответственному принятию правил и продуктивному диалогу с авторитетом. Формирование понимания, что работа в рамках заданных ограничений (constraints) и следование экспертной логике является условием освоения сложной деятельности и выхода за пределы субъективных ограничений.	1. Метод проектов с чёткими «аскетическими» constraints: жёсткие рамки по времени, ресурсам, формату результата. Задача – не проявить «креативность любой ценой», а найти оптимальное решение в заданных границах. 2. Педагогика договора (контракта): совместная выработка и принятие правил работы, критериев оценки, за которые ученик несёт ответственность. 3. Техника «слепого следования инструкции» на начальных этапах освоения навыка (например, в науке, программировании, искусстве) с последующей	Сохраняется ли идея добровольного самоограничения ради долгосрочной цели развития и преодоления диктата сиюминутного желания или мнения? Технология должна исключать инфантильную покорность и развивать осознанное согласие с нормой.

			рефлексией о заложенной в ней логике.	

Источник: составлено автором.

Данная таблица является операциональным инструментом этапа педагогической трансляции (Шаг 4). Она демонстрирует, как метод ААР обеспечивает смысловую адекватность перевода, требуемую критериями верификации. Каждая строка представляет собой логическую цепь, сохраняющую сущностное отношение исходной категории: от её герменевтически выверенного ядра – к общепедагогическому принципу – к конкретным, воспроизводимым технологиям. Критерий адекватности в последней колонке служит чек-листом, проверяющим, не произошла ли редукция (например, подмена «трезвения» простой самопроверкой, а «послушания» – бездумным исполнением). Успешность трансляции подтверждается возможностью обратной реконструкции: от предложенной педагогической технологии можно проследить путь назад к антропологическому смыслу и аксиологическому основанию учения Игнатия Брянчанинова. Более того, исследование конкретных аскетических техник, предпринятое А. Н. Удаловым, позволяет существенно обогатить возможное наполнение колонки «педагогические технологии». Например, практика подготовки к таинству Исповеди через детальный самоанализ по списку вопросов, сверяющих мысли и поступки с евангельскими заповедями, является прямым историческим прообразом современных методов рефлексивного дневника, чек-листов самооценки и супервизии [196]. Акцент на воспитании «навыков» (привычек), как добрых, так и порочных, и понимание их силы, «подобной естественным качествам», напрямую резонирует с психологическими теориями формирования поведенческих паттернов (habits) и когнитивно-поведенческой терапии. Это доказывает, что трансляция не является насильственной, а выявляет имманентную педагогическую технологичность самой традиции.

Это доказывает, что предлагаемые принципы не являются внешним заимствованием, а «выращены» из внутренней логики реконструированной традиции.

Важно подчеркнуть, что предлагаемый перевод сохраняет сущностное отношение, заложенное в исходной категории: трезвение остаётся практикой работы с собой, а не внешним действием; покаяние – механизмом коррекции, а не наказания. Это позволяет избежать вульгарной редукции, когда, например, «молитва» превращается в «аутотренинг», а «грех» – в «социальную дезадаптацию». Задача трансляции – не упростить, а перекодировать смысл, сохранив его нормативную и развивающую функцию. Успешность этого перевода проверяется критерием обратной реконструируемости: от предложенной педагогической технологии должен прослеживаться логический путь назад к исходному антропологическому и аксиологическому основанию. Наличие такой связи свидетельствует о смысловой адекватности переноса и готовности материалов к финальному этапу – проектного синтеза.

Теперь мы подошли к завершающему и конструктивному этапу метода ААР, где результаты всех предыдущих аналитических и переводческих усилий должны быть интегрированы в целостный проект. Проектный синтез – это этап верификации метода на его практическую состоятельность, где проверяется, способна ли реконструированная и транслированная модель стать основой для конкретного педагогического действия.

Шаг 5. Проектный синтез и верификация (эскиз).

Целью проектного синтеза на материале кейса святителя Игнатия Брянчанинова является не создание готовой к немедленному внедрению программы, а конструирование эскиза педагогической модели, демонстрирующего внутреннюю связность, технологическую реализуемость и антропологическую адекватность выводов, полученных в ходе реконструкции.

Логическая связность синтеза является первым критерием его состоятельности. В предлагаемом эскизе все компоненты выводятся из реконструированного основания. *Целевой блок* проистекает из антропологического телоса: если конечной целью является «очищение сосуда» и обретение целостности через трезвение, то педагогической целью может быть формулирована как формирование основ рефлексивно-ответственной личности, способной к устойчивой саморегуляции, метакогнитивному контролю и осознанному принятию нормативных рамок для долгосрочного развития. Эта цель прямо противостоит моделям, ориентированным лишь на внешнюю успешность или накопление информации, и фокусируется на качестве внутренней позиции субъекта.

Содержательно-методический блок вытекает из результатов педагогической трансляции. Его принципами становятся:

1) Приоритет развития внутренней позиции (трезвения) над внешними результатами;

2) Ценность наставничества и диалога с экспертом как формы ответственного послушания;

3) Рассмотрение ошибки и затруднения как ключевого материала для рефлексивной коррекции (покаяния).

Специфика предлагаемой модели раскрывается не в использовании неких уникальных, «экзотических» технологий, а в особом способе укоренения вполне конкретных педагогических форм в реконструированных антропологических основаниях. Так, практика ведения рефлексивного дневника, широко распространённая в современном образовании, в логике «Школы внимания» наполняется принципиально иным содержанием. Ее цель – не просто фиксация событий или эмоций, а последовательное культивирование навыка «трезвения»: дневник структурируется вокруг категорий «помысла» (автоматической реакции), его «различения» (анализа источника и последствий) и «молитвенного обращения» (формулировки конструктивного альтернативного действия). Рефлексивная сессия «разбора полетев» трансформируется из обсуждения

ошибок в практику коллективного «покаяния-метанойи», где фокус смещается с поиска виновных на совместный анализ искажений восприятия, помешавших эффективному взаимодействию.

Организация учебных ситуаций с жёсткими ограничениями («аскетическими constraints») также обретает свою специфику. В отличие от обычных упражнений на тайм-менеджмент, здесь ключевым становится не внешнее соблюдение рамок, а внутренняя работа по удержанию внимания в условиях фрустрации. Критерием успеха выступает не столько результат, сколько способность участника зафиксировать момент «раздражительности» (гнева, уныния) и осознанно вернуться к задаче, применяя алгоритм «внимание – рассуждение – отсечение – обращение». Таким образом, модель «Школа внимания» не изобретает новые технологии, а переопределяет смысл и целевую направленность уже существующих, превращая их в инструменты развития метакогнитивной и нравственной рефлексии, укоренённой в традиции святоотеческой антропологии.

Оценочно-диагностический блок также согласуется с аксиологией святителя Игнатия Брянчанинова, для которой главной опасностью является прелесть (самообман). Следовательно, критерии эффективности не могут сводиться к внешним, легко поддающимся симуляции показателям. Вместо этого диагностика должна быть направлена на качество рефлексии, глубину самоанализа, осознанность выбора стратегий, способность аргументированно обсуждать свои ошибки и корректировать действия. Инструментами могут стать экспертные оценки рефлексивных эссе, анализ дневниковых записей, наблюдение за динамикой поведения в повторяющихся проблемных ситуациях.

Границы и риски применения модели требуют эксплицитного обозначения, что является частью методологической ответственности. К ним относятся:

1) Риск невротизации и самокопания при некритическом переносе аскетической «терапии» в образовательный контекст без создания поддерживающей, а не осуждающей среды;

2) Риск социальной пассивности или конформизма, если практика «послушания» будет трактована как отказ от критического мышления и самостоятельного выбора;

3) «Аскетический пессимизм» модели, который, в отличие от более оптимистичной антропологии других традиций (например, оптинского старчества), может неоправданно сузить горизонт личностного развития, акцентируя лишь борьбу с негативным.

Исторически система святителя Игнатия Брянчанинова сталкивалась и с другой формой критики – обвинением в скрытом «материализме» или редукции духовного. Как показано в исследовании А. В. Абрамова, святитель Феофан Затворник интерпретировал его учение о «вещественности» души как отрицание свободы и сознания духовной субстанции [1]. Хотя данная критика, по мнению современных исследователей, основана на терминологическом недоразумении, она указывает на реальную методологическую опасность, актуальную и для педагогической трансляции: редукцию уникальных категорий традиции («дух», «трезвение», «благодать») к понятиям современной психологии или социологии (например, «психика», «саморегуляция», «социальная норма»). Чтобы избежать этой подмены, педагогический проект, основанный на данной реконструкции, должен сохранять понимание того, что операционализируемые практики (внимание, рефлексия) в системе Брянчанинова были направлены не просто на гармонизацию внутреннего мира, а на радикальную переориентацию всего человека к трансцендентному источнику бытия, что качественно меняет их смысл и цель.

Особую остроту этому риску придаёт то, что сама система святителя Игнатия Брянчанинова содержит детально разработанное учение о патологиях духовного развития («прелести»). Как показывает анализ А. Н. Удалова, святитель не только описывает идеальный путь, но и тщательно диагностирует опасности: «мнение смирения» (ложное смирение как худшая форма гордости), искание духовных наслаждений, преждевременное «бесстрастие» и, главное, самопроизвольное толкование истины в отрыве от святоотеческого предания

[196]. Следовательно, педагогическая модель, построенная на его основе, для сохранения аутентичности должна включать не только развивающие, но и строгие диагностико-коррекционные механизмы, исключающие субъективное самомнение и подмену цели средствами. Это налагает высокие требования на квалификацию и личную зрелость педагога-наставника, выступающего в роли «трезвого» интерпретатора нормы.

Эти риски не отменяют ценность модели, но задают необходимые условия для её адаптации: проектируемая педагогическая среда должна сочетать высокую требовательность к внутренней работе с безусловным уважением к достоинству обучающегося и акцентом на позитивных, созидательных аспектах развития. Критический анализ Черного позволяет конкретизировать эти условия через принципы, выведенные из самой практики святителя как руководителя [213]. Эти принципы служат предохранителем от риска воспроизведения в педагогике модели авторитарного «младостарчества» (незрелого духовного водительства). Во-первых, это принцип «взаимной мёртвости» – исключения душевной привязанности и эмоциональной зависимости из отношений наставничества, которые должны быть служением на пути к общей цели, а не самоценной связью. Во-вторых, принцип совета, а не власти: «Я не присваиваю себе никакой власти над Вами, но, подавая Вам совет, предоставляю Вашей воле исполнить его или не исполнить». В-третьих, принцип дифференциации ролей: наставник не является «прозорливым старцем», его задача – не предсказывать будущее или управлять жизнью, а помогать в освоении объективного метода работы с собой (алгоритма трезвения) и культурного канона (святоотеческого наследия). Таким образом, педагогическая трансляция должна строиться на идее фасилитации личной ответственности и рефлексии, а не на замене воли ученика волей учителя.

Историческим прецедентом, иллюстрирующим риск подмены внутренней работы внешней активностью («преждевременной экстериоризации»), может служить рассмотренный В. А. Воропаевым заочный диалог святителя Игнатия

Брянчанинова с Н. В. Гоголем[38]. Гоголь видел в литературе «незримую ступень к христианству» [58, с. 18], стремясь непосредственно служить высшей цели просвещения души. Однако святитель указал на фундаментальный изъян такого подхода: попытка «издавать свет» для других, минуя стадию собственного «очищения» и стяжания «определительности», приводит к созданию «смешанного» продукта, «издающего из себя и свет, и тьму». Этот прецедент валидирует выявленное методом ААР ключевое препятствие – «прелесть» (самообольщение) – и подтверждает необходимость безусловного приоритета этапа внутренней аскетической дисциплины («личной аскезы») над этапом внешней реализации и служения («коллективного дела»). Данный вывод имеет прямое значение для синтеза, предлагаемого в §3.3, где последовательность и взаимообусловленность этих фаз должны быть концептуально закреплены.

Критерий применимости в данном кейсе подтверждается самой природой реконструированного учения. Модель святителя Игнатия Брянчанинова изначально технологична (имеет чёткий алгоритм: внимание-рассуждение-отсечение-молитва) и диагностична (обладает внятными критериями «болезни» – рассеянность, самообольщение – и «здоровья» – трезвение, внимание). Это делает её исключительно удобной для педагогического проектирования, позволяя переводить духовные практики в последовательность учебных задач и форм организации сознания.

Таким образом, применение пятишагового алгоритма ААР к корпусу текстов святителя Игнатия Брянчанинова позволило не только реконструировать целостную теоцентрическую антрополого-педагогическую модель, но и пройти полный путь от её историко-герменевтического понимания до эскиза современного образовательного проекта. Метод доказал свою работоспособность в качестве инструмента «выращивания» педагогических

[38] Святитель Игнатий Брянчанинов критиковал Н. В. Гоголя за то, что тот, не пройдя этапа глубокого личного очищения и трезвения, пытался в «Выбранных местах из переписки с друзьями» учить других и «издавать свет». Святитель считал, что такой подход неизбежно приводит к созданию «смешанного» продукта, где истина смешана с субъективными, неочищенными мнениями. Этот эпизод служит яркой иллюстрацией принципа «сначала очисти сосуд, потом наполняй его», центрального для его антропологии.

принципов из глубины культурной традиции, обеспечив при этом контролируемость, верифицируемость и рефлексивную осознанность этого перехода. Данный кейс служит эталонным образцом для последующих реконструкций и демонстрирует, как наследие прошлого может стать источником строгого мыслительного инструментария для ответа на вызовы современного образования.

Таким образом, в рамках настоящего параграфа была осуществлена апробация и эмпирическая верификация метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР). Последовательное прохождение всех этапов данного метода (пятишагового алгоритма) в работе с конкретным кейсом позволило доказать его работоспособность и эвристическую силу как инструмента методологии ААР, а также подтвердить состоятельность лежащих в его основе методологических принципов (герменевтической строгости, уровневого анализа, контролируемой трансляции).

Кейс-анализ продемонстрировал, что ААР является эффективным средством для перевода сложных мировоззренческих систем в плоскость педагогического проектирования. Метод показал свою способность:

1. Структурировать герменевтический процесс, начиная с обязательной контекстуализации и формулировки педагогической антиномии, что задаёт исследованию проблемную направленность и предотвращает произвольность интерпретации.

2. Эксплицировать имплицитные основания традиции, последовательно выявляя *аксиологическое ядро* (*Summum Bonum* как спасение-исцеление через иерархию трезвения, внимания и практик) и согласованную с ним антропологическую модель (человек как повреждённый образ Божий, движущийся к целостности через алгоритм внутренней работы).

3. Обеспечивать контролируемый концептуальный перенос ключевых категорий (трезвение, внимание, покаяние, послушание) в язык современных педагогических концептов (метакогниция, саморегуляция, рефлексивная

коррекция, ответственное принятие нормы), сохраняя при этом их сущностное смысловое ядро.

4. Вести к конструктивному проектному синтезу, в ходе которого реконструированные основания трансформируются в эскиз педагогической модели с внутренне согласованными целями, принципами и методами, готовый к дальнейшей операционализации и апробации.

Успешное применение метода к теоцентрической традиции святителя Игнатия Брянчанинова подтвердило его ключевую функцию – функцию синтеза. ААР выступила не просто как аналитическая процедура, а как связующее звено между историко-культурным наследием и актуальными задачами образования, между герменевтикой текста и технологией проектирования. Проделанная работа доказывает, что реализуемая через свой метод, методология ААР способна преодолевать разрыв между теорией и практикой, превращая культурное наследие из предмета академического изучения в живой ресурс для создания внутренне непротиворечивых, культурно укоренённых и антропологически обоснованных педагогических моделей.

Данный кейс устанавливает образец для последующего анализа других онто-аксиологических систем, что и будет осуществлено в следующих параграфах главы. Сопоставление результатов реконструкции различных моделей (теоцентрической, антропоцентрической, социоцентрической) позволит не только верифицировать универсальность метода ААР, но и выйти на новый уровень синтеза – к построению интегративных образовательных стратегий, основанных на глубоком понимании различных антропологических парадигм.

Успешное применение метода к теоцентрической традиции святителя Игнатия позволяет верифицировать его не только на практическую работоспособность, но и по критериям, установленным в § 2.4. Реконструкция продемонстрировала системную логическую связность всех этапов, герменевтическую достоверность, достигнутую через глубокую контекстуализацию и работу с авторитетными корпусами текстов, концептуальную валидность выведенных педагогических принципов и их

применимость для проектного синтеза технологичной модели. Тем самым кейс-анализ эмпирически подтвердил, что ААР занимает декларируемую «срединную» позицию, избегая крайностей наивного объективизма (путём диалогической герменевтики) и произвольного субъективизма (через формализованные процедуры и проверяемые инструменты).

Историческим прецедентом, подтверждающим жизнеспособность такой последовательности, служит конкретная социально-педагогическая практика самого святителя Игнатия, проанализированная Н. Е. Шафажинской[39]. Он не только писал о «трезвении», но и институционально внедрял его принципы: реформируя семинарское образование, он сместил акцент с внешнего наказания на воспитание внутреннего нравственного чувства («совестливости») [217]. Он не только рассуждал о повреждённости воли, но и создавал педагогические инструменты для её исцеления, как в своих «Уроках словесности», направленных на развитие «разумной способности души». Он не только критиковал «прелесть» в искусстве, но и вёл предметный диалог с художниками, объясняя, что подлинное творчество рождается из преображённого евангельским характером сердца. Следовательно, проектный синтез на основе его модели должен ориентироваться не на копирование форм XIX века, а на воспроизведение логики этой практики: выявление глубинного антропологического принципа («очищение сердца» как условие истинного познания и действия) и поиск адекватных современных форм для его воплощения в конкретных образовательных и социальных контекстах.

[39] Речь идёт о его работе в колонии им. Горького и коммуне им. Дзержинского. Практика «архидифференцированного» подхода, когда Макаренко, зная каждого воспитанника, никогда не повторялся в наказаниях и поощрениях, показывает, что жёсткая коллективная рамка не отменяла, а требовала высочайшего искусства индивидуального педагогического воздействия. Это опровергает упрощённое представление о его системе как о конвейере.

§ 3.2. Реконструкция антропоцентрической модели: советская педагогика как проект формирования «нового человека»

Феномен педагогики Антона Семёновича Макаренко (1888-1939) принципиально не может быть понят вне экстремального историко-социального контекста послереволюционной России, где воспитание впервые было осмыслено не как продолжение культурной традиции, а как инструмент экстренного восстановления разрушенной социальной ткани и антропологического проекта по формированию «нового человека». Это требование соответствует ключевому методологическому императиву ААР, согласно которому любая реконструкция должна предваряться глубокой историко-культурной контекстуализацией как герменевтическим условием доступа к имманентной логике традиции [4; 87]. Игнорирование этого контекста, как подчёркивает С. С. Аверинцев, ведёт к модернизирующей проекции и утрате нормативной структуры анализируемой системы. Поэтому анализ педагогики А. С. Макаренко начинается не с извлечения абстрактных принципов, а с реконструкции того «жизненного мира» и той антропологической катастрофы (массовая беспризорность, распад институтов), которые породили её как технологический ответ [151].

Гражданская война (1918-1922) привела не только к колоссальным демографическим и экономическим потерям, но и к тотальному распаду базовых институтов социализации. Семья как механизм передачи норм была дезорганизована массовой гибелью взрослых, миграцией, нищетой и моральной дезинтеграцией. Церковь утратила легитимность и институциональное влияние в результате политики государственного атеизма. Традиционная сельская община была подорвана политикой «военного коммунизма» и насильственной мобилизацией ресурсов [107]. В этих условиях детская беспризорность приобрела характер тотального социального явления, охватившего, по разным оценкам, от 4 до 7 миллионов детей и подростков, которые существовали вне

правового поля, трудовой этики и символических координат «нормального» общества, формируя устойчивые криминальные субкультуры [180]. Государство новой советской власти столкнулось не с узкопедагогической задачей, а с угрозой воспроизводства целого асоциального слоя, потенциально враждебного и политически неконтролируемого, что потребовало решений на стыке социальной политики, педагогики и правоохранительной деятельности. Важно отметить, что актуальность реконструкции педагогического проекта А. С. Макаренко не исчерпывается его историческим значением. Как справедливо отмечают исследователи, его система, рождённая в условиях тотального распада, оказывается востребованной и в контексте иных, современных антропологических кризисов, связанных с «угасанием духовности», ростом индивидуализма и приобретательства, потерей устойчивых ценностных ориентиров, особенно в молодёжной среде [192]. Это указывает на то, что ядро системы представляет собой не только исторический, но и методологический ответ на проблему дезинтеграции человеческой общности и формирования личности в условиях ценностного вакуума.

Интеллектуальный фон 1920-х годов, эпохи становления советской педагогики, отражал остроту этого системного кризиса и характеризовался жёсткой конкуренцией концепций, каждая из которых претендовала на статус научно обоснованного ответа на вызовы времени. Идеи «свободного воспитания» (К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий), унаследованные от позднего гуманистического и педоцентристского дискурса начала XX века, исходили из романтического представления о внутренней самоценности и саморегуляции ребёнка. Однако в условиях массовой десоциализации и отсутствия какой-либо устойчивой среды эти идеи оказывались социально беспомощными и утопичными: ребёнок, предоставленный самому себе в ситуации травмы, голода и насилия, не мог «раскрыть» те позитивные потенции, которые уже были разрушены [107]. Параллельно активно развивалась педология[40], официально

[40] Педология (от греч. *paidos* – ребёнок и *logos* – учение) – течение в педагогике и психологии первой трети XX века, ставившее целью создать комплексную «науку о ребёнке» на основе

поддерживаемая в первые послереволюционные годы. Стремясь стать точной наукой о ребёнке, она подменяла задачи воспитания и морального формирования измерением, классификацией и прогнозом, редуцируя личность к совокупности психофизиологических и социобиологических показателей. На практике это приводило к стигматизации беспризорников и детей из маргинальных слоёв как «дефективных», «трудновоспитуемых» или «умственно отсталых», что объективно снимало с общества и государства ответственность за их кардинальное преобразование, предлагая путь сегрегации или паллиативной коррекции [180].

Решающим теоретическим и мировоззренческим горизонтом эпохи, определившим вектор государственного заказа, стала марксистская антропология. Подобное понимание коллектива может быть дополнительно прояснено в свете неклассической антропологии, разработанной С. С. Хоружим [210]. В рамках проектной антропологии человек мыслится не как носитель заданной сущности, а как объект и субъект целенаправленного формирования через систему практик и режимов действия. В этом контексте макаренковский коллектив предстаёт не столько социальной средой, сколько антропотехническим пространством, в котором осуществляется конструирование нового типа субъекта, соответствующего идеалам эпохи.

В её рамках человек понимался не как природная или божественная данность, а как исторически изменчивый продукт и одновременно носитель конкретных общественных отношений. Труд рассматривался не как проклятие или необходимость, а как родовая, сущностная сила человека, способ самореализации и преобразования мира. Соответственно, воспитание осмыслялось как особая форма целенаправленного социального производства личности, подчинённая задачам классового строительства и создания нового общества [107]. Именно в этой точке идеологического запроса и теоретической

данных биологии, медицины, психологии и социологии. Критиковалась Макаренко за биологизаторский и социологизаторский фатализм (приписывание детям из неблагополучных сред «дефективности») и за подмену задачи воспитания задачей измерения и классификации. Была официально запрещена постановлением ЦК ВКП(б) в 1936 году.

рамки педагогика А. С. Макаренко оказывается не случайным отклонением, а наиболее последовательной и радикальной практической реализацией доминирующей логики. Примечательно, что эта радикальная последовательность в реализации государственного заказа встретила ожесточённое сопротивление со стороны педагогического истеблишмента, видевшего в его методах («военизированные отряды», «горны», «беспрекословная дисциплина») угрозу «подлинно советской» педагогике. Как отмечают исследователи, в 1928 году метод Макаренко был официально запрещён резолюцией, гласившей: «Предложенная система воспитательного процесса есть система не Советская» [189, с. 11]. Парадоксальным образом сохранение и развитие эксперимента стало возможным благодаря поддержке внепедагогических структур – Максима Горького и органов ОГПУ. Однако давление на систему и её создателя носило не только идеологический, но и персонально-политический характер, что раскрывается в новых биографических исследованиях.

В 1936 году, на волне Большого террора, парторг коммуны Н. А. Огий-Чернуха донёс на Макаренко за «классово-враждебную» фразу о возможности ошибок в будущем, получив на свой донос резолюцию вышестоящего партийного руководителя: «Уберём Макаренко через некоторое время. Не верю ему. Это враг» [242, с. 597]. Этот эпизод, как и постоянное противодействие со стороны органов НКВД его проектам «увеличенного педагогического предприятия», демонстрирует, что антропоцентрическая концепция А. С. Макаренко существовал в условиях перманентной институциональной угрозы, балансируя между поддержкой отдельных покровителей (Горький, руководители ОГПУ/НКВД Украины) и враждебностью партийно-педагогического аппарата. Это подтверждает тезис о его маргинальном, инновационно-рисковом характере. Этот конфликт ярко иллюстрирует, что система Макаренко воспринималась современниками не как ортодоксальная марксистская педагогика, а как опасная технологическая инновация, ставившая под вопрос традиционные представления о воспитательном процессе.

Его система исходит из базового тезиса о том, что личность не предшествует коллективу, а формируется и конституируется исключительно через включённость в коллективно организованный, осмысленный труд и выстроенную систему дисциплинарных отношений. Историческая судьба этого радикального тезиса показательна. Как отмечают исследователи, система Макаренко изначально встретила жёсткое отторжение официальной педагогики, получив в 1928 году вердикт «несоветская», а его фигура подвергалась критике вплоть до дискуссий на тему «Нужен ли нам Макаренко?» [11].

С одной стороны, эта постоянная «борьба идей» вокруг его наследия является лучшим свидетельством его неослабевающей актуальности. Как показывает обзор юбилейных мероприятий 2018 года, посвящённых 130-летию педагога, его идеи продолжают служить мощным ориентиром и инструментом для решения острых проблем современности – от социализации делинквентных подростков до формирования гражданской активности молодёжи. Крупнейшая международная конференция в Институте стратегии развития образования РАО, собравшая учёных и практиков из многих стран, продемонстрировала, что система Макаренко воспринимается сегодня не как музейный экспонат, а как живая «социально-гуманитарная технология», требующая глубокого осмысления и творческого применения [80]. Это подтверждает тезис о том, что реконструируемое ядро обладает свойством кросс-культурной и кросс-темпоральной адаптируемости.

С другой стороны, именно эта «несоветскость» – то есть невписанность в господствовавшие педоцентристские и вербальные модели – позволила ей впоследствии обрести статус мировой классики и «педагогики будущего» (Марбургский центр). Этот исторический путь от остракизма к канонизации служит косвенным подтверждением того, что ядро системы представляло собой не идеологический продукт эпохи, а универсальную технологию социально-педагогического конструирования, опережавшую своё время. В условиях, когда государство рассматривало воспитание как ключевой элемент политики, педагог

переставал быть «помощником природы» или «другом ребёнка» и должен был стать инженером, конструктором социального характера.

Кризис традиционных институтов социализации обусловил необходимость создания принципиально новых, искусственно сконструированных пространств воспитания, которые взяли бы на себя все их функции. Колония и коммуна в понимании А. С. Макаренко не являлись ни аналогами патриархальной семьи, ни продолжением школы в её классическом, урокоцентричном смысле. Это были социальные лаборатории или, точнее, «фабрики людей», где в ускоренном, интенсифицированном режиме отрабатывались и воплощались механизмы формирования «нового человека» – дисциплинированного, трудолюбивого, коллективистски ориентированного строителя социализма [180]. Их структура была предельно рационализирована и милитаризована: чёткое распределение ролей и ответственности, жёсткая, «железная» дисциплина, безусловное подчинение индивидуальных импульсов и амбиций интересам целого (коллектива), обязательность общественно полезного, производительного труда как основы существования. При этом ключевым педагогическим открытием и центральным принципом А. С. Макаренко стало понимание того, что главным агентом формирования личности должен выступать не отдельный воспитатель-наставник, а сам коллектив как целостный организм со своей честью, традициями, судом и системой перспектив. Такая модель в полной мере отвечала государственной задаче не реабилитации или терапии индивида, а его тотальной перекодировки – превращения носителя уличной, асоциальной или мелкобуржуазной субкультуры в дисциплинированный, функциональный элемент единого общественного организма.

Принципиально важно, что педагогика А. С. Макаренко, несмотря на внешнюю суровость и приоритет коллектива, не сводилась к чисто репрессивной дисциплине[41], хотя поверхностно могла восприниматься именно так. В её

[41] Ключевая формула Макаренко – «как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему». Требовательность без уважения – это насилие. Уважение без требовательности – попустительство. В его системе дисциплина рождалась не

глубинных основаниях лежала специфическая форма доверия к потенциальной социальности человека, но доверия не гуманистически-созерцательного, а функционально-деятельностного. Воспитанник признавался способным к коренному преобразованию не в силу врождённой доброты или «образа Божия», а исключительно постольку, поскольку он включался в систему коллективного труда и добровольно-принудительно принимал его нормы как условие собственного человеческого становления [107]. Сознательный отказ от индивидуализированной психотерапии, от копания в «внутреннем мире» и травмах ребёнка был не упущением, а осознанной методологической позицией[42], полностью соответствующей марксистскому тезису о сознании как производном от общественной практики. Личность, по А. С. Макаренко, формировалась не через вербальное усвоение ценностей, а через непосредственное участие в их материальном производстве и воспроизводстве в повседневной жизни колонии.

Таким образом, педагогическая система А. С. Макаренко выступает как концентрированный ответ на уникальную историческую ситуацию предельного антропологического и институционального кризиса, в которой воспитание было призвано стать формой социального инжиниринга, а педагог – агентом масштабного государственного проекта по реконструкции самого человеческого материала. Её кажущаяся жёсткость, тотальный коллективизм и ориентация на производительный труд были не личными идиосинкразиями А. С. Макаренко, а структурным, почти неизбежным следствием эпохи, пытавшейся рационально и в сжатые сроки преодолеть состояние распада [180]. В этом смысле педагогика А. С. Макаренко представляет собой не аномалию в истории педагогической мысли, а её предельное, очищенное от сантиментов выражение – квинтэссенцию

из страха, а из осознания необходимости правил для успеха общего, значимого дела. Таким образом, дисциплина становилась формой свободы для достижения цели, а не её отрицанием.

[42] Эта позиция прямо противоположна терапевтическому подходу святителя Игнатия Брянчанинова, для которого работа с «внутренним миром» (помыслами, страстями) была центральной. Для Макаренко личность – производное от системы внешних, социальных отношений. Поэтому изменение личности достигается не через самоанализ, а через перестройку её реальных связей и деятельности в коллективе. Это фундаментальное различие между антропологией внутреннего преображения и антропологией социального конструирования.

логики раннесоветского революционного модерна, где человек последовательно рассматривался одновременно как пластичный материал и как высшая цель радикального социального строительства [107]. Важно подчеркнуть, что реконструируемая система не была сугубо локальным или идеологически замкнутым феноменом. Ее универсально-технологический потенциал находит неожиданное подтверждение в уникальной истории рецепции в послевоенной Японии – обществе с иной культурной традицией и политическим строем. Как показывают современные исследования, идеи Макаренко, попавшие в Японию в основном через Восточную Германию в период демократизации, были восприняты педагогическим сообществом не как доктрина, а как эффективный инструмент организации групповой деятельности и воспитания социальной ответственности, созвучный традиционному японскому «групповому сознанию» [218]. Этот факт косвенно свидетельствует, что герменевтически выявленное ядро системы представляло собой не идеологический конструкт, а кросс-культурно востребованный метод социально-педагогического конструирования, что усиливает аргумент о её «предельном» и технологическом характере.

Реконструкция советского педагогического проекта требует особой осторожности в обращении с историко-педагогическим материалом. Этот материал долгое время существовал в двух взаимоисключающих режимах: апологетическом, в котором система рассматривалась как образец для подражания, и обличительном, в котором она отвергалась целиком как идеологический феномен. Оба режима, при всей их противоположности, страдают одним и тем же недостатком: они не позволяют увидеть в системе её внутреннюю логику, её собственное строение, её аксиологическое и антропологическое ядро.

Между тем историко-педагогическое исследование, если оно хочет быть продуктивным, должно исходить из того, что педагогическая система позиционирует собственную архитектонику, которая не сводится ни к её идеологическому обрамлению, ни к её внешним проявлениям. Эта архитектоника может быть реконструирована только в том случае, если

исследователь отвлекается от оценочных суждений и сосредоточивается на внутренней связности системы: на том, как в ней соотносятся цели и средства, какова её ценностная иерархия, какой образ человека в ней имплицитно содержится и каким образом этот образ воспроизводится в педагогических практиках. Именно такую задачу и решает метод ААР применительно к советскому педагогическому проекту. Он не оправдывает и не обличает, а реконструирует: выявляет аксиологическое ядро, эксплицирует антропологическую модель, прослеживает логику их взаимосвязи и только после этого переходит к оценке – но не идеологической, а методологической, то есть к вопросу о том, что в этой системе сохраняет свою продуктивность, а что утратило её в изменившихся исторических условиях. Тем самым историко-педагогический контекст в данном параграфе выполняет не функцию фона, а функцию метода: он задаёт ту дисциплину исследования, без которой реконструкция рискует превратиться либо в апологетику, либо в обличение.

Шаг 1: Идентификация и проблематизация

Проведённая герменевтическая подготовка выявляет исходную историческую антиномию, порождённую эпохой тотального распада и мобилизационного строительства. На макросоциальном уровне это противоречие между стихийным, атомизированным существованием индивида, выброшенного из разрушенных социальных связей («хаос», «зоологический индивидуализм»), и императивом формирования сложного, дисциплинированного субъекта коллективного действия, необходимого для выживания и строительства нового общества. В условиях послевоенной разрухи, как показывает анализ источников [180; 212], эта антиномия воспринималась не как теоретическая дилемма, а как прямая угроза существованию государства и социального порядка как такового.

Первая задача метода ААР – операционализация этой широкой исторической антиномии в виде чёткой педагогической проблемы, имплицитно

содержащейся в корпусе текстов А. С. Макаренко и обладающей потенциалом для современной реконструкции. В системе А. С. Макаренко глубинный социальный конфликт обретает форму конкретного антропологопедагогического диагноза. Он заключается в констатации, что человек, предоставленный самому себе в условиях отсутствия органичной культурной среды, не эволюционирует в свободную личность, а регрессирует к досоциальному, почти животному состоянию, где господствуют инстинкт, аффект, сила и сиюминутный интерес. Ключевым симптомом этого состояния является не просто невежество или бедность, а утрата способности к кооперации, долгосрочному планированию и ответственности перед другими. В «Педагогической поэме» это состояние зафиксировано в образах первых колонистов – разнузданной, циничной, озлобленной орды, живущей по законам джунглей [135].

Таким образом, на уровне индивидуального и группового существования антиномия кристаллизуется в противоречие между актуальным, деструктивным состоянием человеческой общности (хаос) и требуемым, проектируемым состоянием (организованный коллектив). А. С. Макаренко не просто констатирует это противоречие, но предлагает его радикальную технологическую герменевтику. Он описывает состояние воспитанника не как «болезнь» в медицинском или греховном смысле, а как социально-педагогическую дисфункцию, порождённую средой. Следовательно, и «лечение» должно быть не терапевтическим (обращённым внутрь индивида), а инженерно-конструкторским, направленным на создание новой среды. Его знаменитый тезис «Как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему» является не моральным призывом, а формулой этого конструктивного преодоления: требование задаёт вектор и форму нового поведения, а уважение признает в воспитаннике потенциал для его осуществления [136].

Данная диагностика позволяет сформулировать внутреннюю проблему традиции, которую призвана решить педагогическая система А. С. Макаренко.

Проблема заключается в следующем: как возможно целенаправленное формирование личности (коллективиста, труженика, гражданина) из «человеческого материала», чьё текущее состояние характеризуется дезинтеграцией, недоверием и антисоциальными навыками? Как перейти от хаотического множества индивидов к спаянному коллективу, не прибегая к чисто репрессивному подавлению, которое убивает инициативу и порождает лишь внешнее послушание? Таким образом, педагогика А. С. Макаренко с самого начала ставит под сомнение предпосылки любой «свободно-развивающей» модели в условиях социального вакуума. Его ответ заключается в переопределении самого процесса воспитания как социального проектирования и организации жизнедеятельности. Путь к личности лежит не через раскрытие внутреннего «я» (ибо оно деформировано), а через включение индивида в жёстко структурированную, но осмысленную систему коллективных отношений и деятельности, где новое «я» рождается как функция от своего места и ответственности в целом.

Следовательно, на этапе проблематизации метод ААР фиксирует, что корпус текстов А. С. Макаренко («Педагогическая поэма» как нарратив становления метода [135], «Флаги на башнях» как образ идеальной модели [137] и теоретические работы «Методика организации воспитательного процесса», «Проблемы школьного советского воспитания» [136] как рефлексия его оснований) является не просто сборником методик или мемуарами, а целостной педагогической системой технологического разрешения фундаментальной антрополого-педагогической антиномии между хаосом и организацией, индивидом и коллективом. Герменевтическая релевантность источника подтверждается тем, что он предлагает не компромисс, а радикальный пересмотр педагогической задачи: перевод её из плоскости влияния на индивида в плоскость конструирования социального организма (коллектива), который, в свою очередь, становится главным воспитательным субъектом. Это обосновывает его выбор в качестве объекта для следующего шага – аксиологической детекции (AR-1), задача которой состоит в том, чтобы

эксплицировать то ценностное ядро и нормативный идеал, которые предлагаются в качестве ответа на поставленную проблему.

Реализация Шага 1 позволяет зафиксировать чётко очерченное проблемное поле: технология превращения социально деструктивного человеческого материала в дисциплинированный, сплочённый и дееспособный коллектив как условие формирования новой личности. Таким образом, пройденный этап полностью соответствует логике первого шага формального алгоритма ААР, который, согласно теоретическому параграфу, должен базироваться на результатах подготовительной герменевтической работы. Сформулированная антиномия «хаос и организация» и выбранный корпус текстов прошли верификацию по промт-матрице Шага 1 [см. табл. 11]: проблема выведена из конкретной исторической практики, релевантность традиции обоснована её радикальным подходом, корпус репрезентативен, учтён контекст, а гипотеза о пределах применимости зафиксирована. Это создаёт герменевтически ответственное пространство для перехода к аксиологической детекции. Это создаёт необходимые предпосылки для перехода к реконструкции нормативных оснований традиции.

Шаг 2: Аксиологическая детекция (AR-1)

Исходя из проблемного поля, выявленного на предыдущем этапе, *аксиологическая детекция* направлена на реконструкцию того ценностного универсума, который педагогическая система А. С. Макаренко предлагает в качестве нормативного горизонта и ответа на антиномию хаоса и организации. В отличие от теоцентрической модели, где высшее благо имеет трансцендентную природу, аксиология А. С. Макаренко носит строго имманентный, социально-исторический и телеологический характер. Её ядро выстраивается как строгая иерархия, где каждая ценность обретает смысл исключительно через свою функциональную роль в достижении сверхзадачи.

Summum Bonum в системе А. С. Макаренко лишено метафизической абстрактности и прямо производно от марксистско-ленинского мировоззрения. Им является построение коммунистического общества как воплощения социальной справедливости, коллективного разума и освобождённого труда. Этот проектный идеал, выступающий смысловым и целевым ядром системы, может быть корректно интерпретирован в категориях современной онтодидактики как проявление принципа идеалогенности, понимаемого как генетическое основание конструирования любого педагогически осмысленного содержания [147]. В данной трактовке образовательный (или воспитательный) идеал есть не внешняя декларация, а внутренний организующий принцип, «стягивающий» на себя и подчиняющий единой логике все элементы системы. Таким образом, аксиологическая реконструкция методом ААР, выявившая верховное благо как системообразующий элемент, получает дополнительное подтверждение своей валидности через соответствие выводам актуальных методологических исследований в области дидактики.

Однако у А. С. Макаренко эта общая цель получает специфически-педагогическое измерение: высшим благом становится «счастливая жизнь» человека в этом обществе, понимаемая не как субъективное благополучие, а как жизнь в коллективе и для коллектива, реализация себя через общественно-полезный труд и сознательное участие в общем деле [136]. Таким образом, счастье тождественно социальной и личной гармонии, достижимой лишь в правильно организованном коллективе, движущемся к великой цели. Это благо не дано, а задано как историческая миссия и практическая сверхзадача, определяющая всю архитектонику воспитательного процесса.

Из этого верховного блага с логической необходимостью вытекает центральная, системообразующая ценность-механизм – Коллектив. Если в модели Игнатия аналогом был «трезвение» как установка индивидуального сознания, то у А. С. Макаренко эту роль выполняет социальный организм. Коллектив – не просто среда или сумма индивидов; это высший субъект воспитания, носитель нормы, судья и основная ценность социального бытия.

Именно коллектив, по А. С. Макаренко, является той «машиной», которая переплавляет хаотичный человеческий материал в новое качество. Он выполняет функцию универсального педагогического инструмента, создающего «силовое поле» требований, ответственности и взаимосвязей, в котором только и может сформироваться личность [135]. Без коллектива все остальные ценности теряют силу и смысл.

На инструментальном уровне, непосредственно обеспечивающем существование и развитие коллектива, располагаются три взаимосвязанные базовые ценности: Труд, Дисциплина, Ответственность.

- Труд понимается не как наказание или экономическая необходимость, а как преобразующая мир деятельность, родовая сущность человека и единственная реальная мера его достоинства. Продуктивный, организованный труд есть способ включения индивида в тело коллектива, источник общей гордости и материальная основа самостоятельности [135; 137].
- Дисциплина трактуется в ключевой антитезе хаосу. Это не внешнее подавление, а «осознанная необходимость», «дисциплина борьбы и преодоления» [136]. Она является формой организации свободы, а не её отрицанием, превращая разрозненные усилия в согласованную, эффективную силу коллектива.
- Ответственность выступает как обратная сторона доверия. Это ценность личной причастности к судьбе общего дела, готовности отвечать за порученный участок работы и за товарищей. Чувство ответственности перед коллективом есть первый признак зарождающейся новой личности [136].

Эти ценности получают свою конкретизацию и операционализацию в комплексе практических норм и технологий, образующих повседневный уклад. К ним относятся:

- Честь коллектива – высший моральный регулятор, репутационный капитал группы, стоящий выше личных амбиций. Поступок оценивается не через внутренние мотивы, а через его влияние на честь и достоинство целого [135; 137].

- Перспективные линии («близкая, средняя, дальняя перспектива») – технология целеполагания, создающая «завтрашнюю радость» и связывающая рутинное усилие с великой целью. Это механизм управления мотивацией и организации времени коллектива [136].
- Требовательность – форма уважения и заботы, ибо без требовательности нет воспитания. «Как можно больше требования к человеку» – это аксиома, вытекающая из веры в его социальный потенциал [136].
- Параллельное педагогическое действие – метод, согласно которому воздействие на личность осуществляется не прямо, а через обращение к коллективу, который становится главным воспитателем [136].

Реконструированная иерархия демонстрирует внутреннюю связность и целерациональность. Однако в её сердцевине заключено ключевое напряжение, которое А. С. Макаренко не скрывает, а делает источником развития. Это антиномия между абсолютным приоритетом коллективного целого и необходимостью развития сильной, творческой, волевой личности. Разрешение этого противоречия достигается через диалектическое понимание их взаимосвязи: подлинная, социально-значимая личность может сформироваться только в и через коллектив, а сильный коллектив состоит только из развитых личностей. Как писал А. С. Макаренко, «личность и коллектив – это не антиподы, это две стороны одного явления» [136, с. 388]. Таким образом, ценностная система избегает крайностей безликого коллективизма и асоциального индивидуализма. Её *аксиологическое ядро* можно визуализировать как пирамиду социального строительства: на вершине – Summum Bonum (коммунистическое общество / счастливая жизнь в коллективе), поддерживаемое центральным столпом – Коллективом, который, в свою очередь, опирается на фундамент инструментальных ценностей (Труд, Дисциплина, Ответственность), а всё здание скрепляется динамическим равновесием диалектики «личность – коллектив». Данная иерархическая структура наглядно представлена на рис. 20.

Рисунок 20

Аксиологическая карта педагогической системы

А. С. Макаренко



Источник: составлено автором.

Построенная аксиологическая карта служит не только наглядным итогом детекции, но и инструментом её верификации по критерию системности. Данная верификация отвечает центральному критерию AR-1 – принципу системности и внутренней непротиворечивости, причём системность понимается здесь не как формальное отсутствие противоречий, а как «архитектоническая целостность, удерживающая и объясняющая внутренние антиномии традиции» (см.: § 2.2), что полностью проявляется в диалектике «личность – коллектив». Реконструкция *аксиологического ядра* через выявление иерархии и смысловых связей осуществлялась как аналитическая работа по выявлению «внутренней формы» [219] ценностного строя, а не интуитивное угадывание, что обеспечило научную

контролируемость и воспроизводимость реконструкции в рамках применяемого метода.

Она позволяет проверить наличие жёстких логических связей между уровнями, где каждая нижележащая ценность является необходимым условием реализации вышележащей, что подтверждает внутреннюю цельность нормативного горизонта традиции и корректность реконструкции.

Шаг 3: Антропологическая экспликация (AR-2)

Антропологическая модель, имплицитная в педагогической системе А. С. Макаренко, выстраивается как прямая и необходимая проекция её аксиологического ядра. Если аксиология отвечает на вопрос «что является высшим благом?», то антропология раскрывает «каков человек, для которого это благо является целью, и каков путь его достижения?». Исходным пунктом является радикальный пересмотр онтологического статуса человека. В полном соответствии с марксистской парадигмой, человек не обладает раз и навсегда заданной, внеисторической «природой» – ни повреждённой, как в теоцентризме, ни благой, как в руссоистском гуманизме. Человек есть «возможность», «пластичный материал», продукт конкретных общественных отношений и, одновременно, их активный преобразователь. Его сущность не предшествует существованию, а формируется в процессе коллективной деятельности. Это сочетание безграничной социальной пластичности (отказ от педологического фатализма) и исторического оптимизма (вера в возможность переделки) составляет фундаментальную антропологическую аксиому системы [136; 137].

Внутренняя архитектоника личности описывается не через метафизические или психологические «части души», а через систему доминирующих отношений. Личность понимается прежде всего как совокупность устойчивых, осознанных отношений к миру, и в первую очередь – отношений к коллективу, к труду, к долгу и к самому себе как участнику общего дела [136]. Ключевыми качествами, образующими «каркас» личности,

становятся не интеллект или эмоциональность, а воля (способность к целеустремлённому действию и преодолению), чувство долга (внутренний императив, замещающий внешний контроль), мастерство (профессиональная компетентность, делающая труд творческим) и ответственность (принятие последствий своих действий за себя и коллектив). Нормативное, здоровое состояние предполагает, что эти качества развиваются и проявляются не для себя, а в контексте и ради коллектива.

Из этой антропологической установки с логической неизбежностью вытекает телос – конечная цель становления человека. У А. С. Макаренко он имеет чёткие, почти инженерные очертания и называется «новый человек» или «боец-созидатель». Этот идеал представляет собой синтез социальной функциональности и личного достоинства:

1. Высокая социальная и профессиональная эффективность: сознательный член коллектива, дисциплинированный труженик-производитель, надёжный товарищ.

2. Моральная чистота и коллективистская солидарность: приоритет чести коллектива над личной выгодой, обострённое чувство справедливости.

3. Волевая и творческая заряженность: оптимизм, инициатива, способность к преодолению трудностей и проектированию будущего («перспективные линии»).

4. Чувство личного достоинства, производное не от врождённых прав или сословных привилегий, а от сознания своей нужности, мастерства и вклада в общее дело [135; 137]. Идеал – не святость, а гармоничная социально-трудовая дееспособность. Антропологические риски подобной педагогической системы могут быть прояснены через анализ Н. О. Лосского, показывающего, что подмена нравственного выбора внешней нормативной целесообразностью ведёт к деформации свободы и производству системного зла, даже при декларировании высших социальных целей [131]. В этом смысле советская педагогическая концепция может быть интерпретирована как пример частичной утраты онто-

аксиологического баланса, при котором ценность коллективного дела оказывается институционально гипертрофированной.

Путь или метод достижения этого телоса универсализирован А. С. Макаренко до уровня повторяемого алгоритма социально-педагогического конструирования. Этот алгоритм, прослеживаемый от хаоса колонии до порядка коммуны, состоит из последовательных фаз:

1. Создание первичного коллектива через организацию деятельности: навязывание (в условиях сопротивления) простейших форм совместного труда, быта и дисциплины. Формирование «костяка» из наиболее сознательных воспитанников.

2. Выдвижение «перспективных линий»: постановка системы взаимосвязанных целей (от ближайшей «завтрашней радости» до общей великой цели), организующих жизнь коллектива во времени и задающих смысл дисциплине.

3. Формирование органов самоуправления и традиций: передача функций управления, контроля и суда самому коллективу. Создание символики, ритуалов, «чести мундира» – институтов, закрепляющих новую идентичность.

4. Дифференциация и индивидуализация в рамках целого: по мере укрепления коллектива возникает пространство для развития личных способностей, талантов, инициативы, но всегда в русле и на пользу общего дела [135; 137]. Эта индивидуализация отнюдь не была абстрактным принципом, а реализовывалась через беспрецедентно дифференцированное педагогическое воздействие. По свидетельствам современников, Макаренко, обладая глубинным знанием каждого воспитанника, «*ни в наказаниях, ни в поощрениях ни разу не повторился*» [11, с. 5]. Такая «архидифференцированная практика», достигавшаяся, в том числе, благодаря умению дать человеку лаконичную характеристику «в 4-5 словах, вскрывая самую суть», была эмпирическим воплощением «метода работы с ситуацией». Она демонстрирует, что жёсткая коллективная рамка не нивелировала личность, а, напротив, требовала от

педагога высочайшего искусства точечного, адресного влияния, превращая воспитание в индивидуальное творчество в рамках общего алгоритма.

Ключевым инструментом такой индивидуализации в условиях коллектива был, по определению современных авторов, «метод воспитательной работы с ситуацией» [189, с. 9]. Он требовал от педагога не шаблонного воздействия, а мгновенного схватывания уникальной структуры конкретной ситуации и качеств воспитанника, позволяющего найти точное, адресное педагогическое решение. Это превращало воспитателя из администратора правил в «высококвалифицированного мастера», чьё искусство дополняло и направляло работу отлаженного «автоматического» механизма коллектива. Таким образом, индивидуальный подход не противопоставлялся коллективному, а становился его высшей, наиболее сложной формой. Этот переход был возможен только благодаря созданию целостного социального организма, который современники и исследователи описывали как «единый сложный агрегат» или «одну сложную машину, хорошо слаженный агрегат», где учебная, трудовая, управленческая и досуговая деятельность были синхронизированы в едином ритме [242]. Сам А. С. Макаренко видел организацию воспитания в соединении процессов управления, труда, познания и игры, где дисциплина и самоуправление выступали не как последовательные стадии, а как равнозначные и взаимоподкрепляющие компоненты. Такая архитектоника превращала колонию и коммуну в работающую модель общества, где каждый элемент выполнял технологическую функцию в «производстве» нового человека, что полностью соответствует реконструированной логике социально-педагогического конструирования. Роль педагога эволюционирует от диктатора-организатора к инженеру-консультанту, а главным воспитательным субъектом становится сам налаженный коллектив.

Универсальный характер этого алгоритма позволяет представить его в виде наглядной схемы процесса социально-педагогического конструирования (см.: рис. 21).

Рисунок 21

Алгоритм становления «нового человека» в системе А. С. Макаренко



Источник: составлено автором.

Главным препятствием на этом пути, согласно А. С. Макаренко, является не внутренняя греховность или когнитивная ошибка, а индивидуализм, эгоизм, разболтанность – трактуемые не как личные пороки, а как пережитки «старого мира», проявления той самой досоциальной, хаотической стихии, которую и призвано преодолеть воспитание. Подтверждение этому мы находим в характеристике первых воспитанников: Макаренко описывает их как людей с «очень узким культурным состоянием», у которых по отношению к другим

выработалась «постоянная защитно-угрожающая поза примитивного героизма» [135; с. 42–43]. Эта «поза» и есть крайняя форма индивидуализма, а «узкое культурное состояние» — прямое следствие той самой разболтанности и стихийности, которые воспитание должно было преодолеть. Наиболее опасной конкретной формой этого препятствия выступает «перерождение коллектива в бюрократическую формальность», когда внешние атрибуты порядка (распорядок, собрания) существуют без внутреннего горения, общей цели и взаимной требовательности, то есть, когда система работает вхолостую, не производя нового человека.

Принципом динамики, разрешающим ключевое антропологическое напряжение между необходимостью жёсткой организации и целью развития свободной личности, является диалектика «требования и уважения» и концепция «осознанной необходимости». Свобода понимается не как «свобода от» (коллектива, дисциплины), а как «свобода для» – способность и возможность наиболее полной реализации в коллективном творческом труде. Дисциплина, внутренне принятая как условие достижения значимой цели, перестаёт быть внешним принуждением и становится формой этой высшей свободы. Таким образом, динамика становления – это движение от внешней детерминации через коллективное требование к внутренней само детерминации через принятую как свою собственную коллективную волю. Этот принцип находит своё полное выражение в центральной для Макаренко формуле гуманизма: «*как можно больше требования к человеку, но вместе с тем и как можно больше уважения к нему*». Данная формула, как подчёркивается в современных исследованиях, отнюдь не является внешним моральным императивом, а представляет собой технологический принцип взаимодействия, где требование, соразмерное возможностям воспитанника, является актом уважения к его потенциалу, а успешное его выполнение, в свою очередь, порождает уважение педагога к личности ребёнка [192]. Принцип диалектики «требования и уважения» отражает более общую антропологическую закономерность развития, описанную в психологии образования. В. И. Слободчиков указывает, что воспитание,

понимаемое как целенаправленное проектирование развития (проектная антропология), закономерно возникает как ответ на социальный заказ и является мощным инструментом формирования личности. Однако, как подчёркивает исследователь, такая проектная логика достигает своих пределов и оборачивается манипуляцией, если утрачивает измерение внутренней, самодвижной субъектности воспитанника, редуцируя процесс развития к усвоению внешних образцов и социальных функций [106]. Данный анализ подтверждает реконструированный антропоцентрический характер модели А.С. Макаренко, одновременно вскрывая источник её ключевого риска: мощный технологический механизм социального конструирования потенциально способен подменить собой цель – становление свободной, ответственной личности, – если не уравновешен развитием внутренней рефлексии и самоопределения.

Таким образом, динамика «требования и уважения» создаёт восходящую спираль развития, снимая кажущееся противоречие между дисциплиной и личностным ростом.

Заполненная антропологическая матрица (см.: табл. 23) позволяет провести верификацию по критерию концептуальной валидности.

Таблица 23

Антропологическая матрица педагогической системы А. С. Макаренко

Параметр антропологической модели	Содержательная экспликация в системе А. С. Макаренко	Ключевые текстовые маркеры и обоснование	Методологическая функция параметра в ААР
1. Природа / Онтологический статус человека	Человек как «возможность», «пластичный материал». Продукт и активный преобразователь общественных отношений. Отрицание	Полемика с педологами; тезис о формировании личности в деятельности	Фиксирует аксиологическую установку на безграничную социальную пластичность и проектное отношение к

	внеисторической «природы».		человеку. Задаёт исходную точку для инженерно-педагогического воздействия.
2. Телос (цель становления)	«Новый человек» («боец-созидатель»). Синтез: 1) социально-трудовой эффективности, 2) моральной чистоты/коллективизма, 3) волевой заряженности, 4) достоинства через вклад в общее дело.	Описания идеальных выпускников в «Поэме» и «Флагах».	Является персонификацией Summum Bonum («счастливой жизни» в коллективе). Конкретизирует цель социального проектирования личности.
3. Структура личности / Способности	Личность как система доминирующих отношений (к коллективу, труду, долгу). Ключевые качества: воля, чувство долга, мастерство, ответственность.	Анализ поступков воспитанников через призму их отношения к общему делу.	Задаёт «каркас» личности, формируемый не изнутри, а извне – через включение в систему ответственных отношений. Объясняет механизм воспитания через коллектив.
4. Путь / Метод становления	Алгоритм социально-педагогического конструирования: 1) Создание первичного коллектива через организацию деятельности. 2) Выдвижение «перспективных линий». 3) Формирование самоуправления и традиций. 4) Дифференциация и индивидуализация в рамках целого.	Логика повествования «Педагогической поэмы»; описание методики.	Технологическая развёртка аксиологии. Конкретизирует, как достигается телос через последовательность педагогически организованных шагов.
5. Главное препятствие	Индивидуализм, эгоизм, разболтанность как пережитки «старого мира», проявления досоциального хаоса. Риск: перерождение коллектива в бюрократическую формальность.	Критика «разболтанности»; описание первоначального хаоса в колонии.	Негативный критерий верификации. Выявляет то, против чего направлена система (хаос). Для педагогики это означает необходимость постоянной работы

			по поддержанию «горения» и смысла в коллективной деятельности.
6. Принцип динамики (Разрешение ключевого напряжения)	Диалектика «требования и уважения». Свобода как «свобода для» (реализации в коллективном труде), а не «свобода от». Дисциплина как осознанная необходимость и форма организации свободы.	Тезис «Как можно больше требования... как можно больше уважения»; концепция «осознанной необходимости».	Задаёт антропологическое основание педагогического взаимодействия. Указывает, что развитие личности происходит через диалектику внешнего требования и внутреннего принятия нормы, что снимает антиномию «принуждение-свобода».

Источник: составлено автором.

Она фиксирует прямую логическую выводимость каждого параметра модели (природы человека, телоса, пути, препятствий) из реконструированного аксиологического ядра. Повреждённый, но обладающий образом Божиим индивид святителя Игнатия Брянчанинова, требующий терапии, сменяется здесь пластичным социальным материалом А. С. Макаренко, требующим организации. Цель-исцеление сменяется целью-проектированием. Путь-очищение – путём-конструированием. Антропология оказывается не автономной, а необходимой, технологической проекцией аксиологии, что подтверждает внутреннюю связность и своеобразие системы А. С. Макаренко как модели социально-инженерной антропопрактики. Заполненная антропологическая матрица служит верификации по критерию концептуальной валидности и соответствия аксиологическому ядру, что является нормативным требованием AR-2. Как подчёркивается в теоретическом обосновании метода, антропологическая модель должна быть «прямым следствием и персонификацией аксиологического ядра» (см.: § 2.2). В данном кейсе это прослежено явно: образ «нового человека» и путь его конструирования логически выведены из summum bonum и центральной ценности Коллектива. Этот этап реконструкции соответствует

пониманию антропологической матрицы как «нормативного горизонта человеческого становления» [185], фиксируемого в методе ААР.

Шаг 4: Концептуальный перенос (Педагогическая трансляция)

Теперь, имея реконструированные *аксиологическое ядро* и *антропологическую модель*, метод ААР требует перехода от аналитического понимания традиции к конструктивному диалогу с современностью. Задача педагогической трансляции заключается в установлении осмысленных, верифицируемых соответствий между системообразующими категориями педагогической системы А. С. Макаренко и концептами современного образовательного дискурса. Этот перенос должен быть не механическим переименованием, а дистилляцией сущностного смыслового ядра и поиском адекватной формы для его воплощения в новой социокультурной среде, свободной от идеологизированного контекета 1920-30-х годов.

В соответствии с методологией, трансляция начинается с выбора ключевых, носителей системной логики, категорий реконструированной модели. Для учения А. С. Макаренко таковыми являются: коллектив, честь коллектива, перспективные линии, осознанная дисциплина (требовательность). Каждая из них содержит смысловое ядро, обладающее значительным педагогическим потенциалом, выводимым за рамки конкретной историко-идеологической оболочки.

Коллектив в системе А. С. Макаренко – это не случайная группа, а воспитательная общность, спаянная общим ответственным делом, взаимной требовательностью и распределением функций, где личность формируется через систему реальных, а не игровых отношений зависимости и ответственности перед другими. Его смысловое ядро – общность как субъект воспитания и деятельности, где индивидуальная идентичность и рост являются производными от успеха целого и личного вклада в него. В педагогическом переводе это соответствует принципу воспитания через со-бытийную детско-взрослую

общность (проектную команду). Современным аналогом выступает не формальный класс, а проектная, исследовательская или волонтёрская команда, объединённая решением реальной, социально или практически значимой задачи, где успех каждого неразрывно связан с успехом всех.

Честь коллектива у А. С. Макаренко – это высший моральный регулятор, репутационный капитал группы, зависящий от поступков каждого её члена и являющийся более действенным стимулом, чем индивидуальное поощрение или наказание. Его ядро – механизм внутренней, групповой саморегуляции через призму общего статуса и внешнего восприятия. Подтверждение этому мы находим в описании того, как колонисты «признавали необходимость работать и заниматься в школе, в сильной мере понимали, что все это вытекает из общих наших интересов» [135; с. 42]. Макаренко подчеркивает, что «зачатки коллектива... нужно было спасти, нельзя было новым пополнениям позволить приглушить эти драгоценные зеленя» [135; с. 43]. Репутационный капитал группы проявлялся и во внешнем восприятии: «Слава о водолечебнице девятого отряда скоро разнеслась кругом, и приезжающие к нам помольцы то и дело вспоминали об этом прекрасном учреждении» [135; с. 225]. Педагогическим принципом, извлекаемым из этого, становится формирование ответственной репутации и позитивной групповой идентичности через достижение публичных, социально признаваемых результатов. Это предполагает смещение фокуса с индивидуального соревнования на кооперативное достижение, ценность которого признаётся внешним сообществом (школой, районом, экспертами). Система сводных отрядов, как отмечает Макаренко, создавала «очень сложную цепь зависимостей в колонии, и в этой цепи уже не мог выделиться и стать над коллективом отдельный колонист» [135; с. 142].

Перспективные линии – это технология целеполагания, связывающая ближайшие, достижимые цели («завтрашняя радость») со средней и дальней стратегической перспективой, организующая деятельность коллектива во времени и придающая смысл текущим усилиям. Его смысловое ядро – управление мотивацией и временем через систему взаимосвязанных,

визуализированных целей, создающее «горизонт ожидания» и преодолевающее ситуативность. В современной педагогике этому соответствует принцип технологии целеполагания и проектирования от простого успеха к сложной миссии. Конкретными инструментами являются agile-подходы в образовании (спринты, дорожные карты, бэклоги проектов), построение индивидуальных и командных образовательных траекторий, где фиксация и празднование промежуточных результатов поддерживают движение к сложной конечной цели.

Осознанная дисциплина (требовательность) в трактовке А. С. Макаренко – это не слепое подчинение, а принятие необходимости определённых правил и ограничений как условия эффективности общего дела и собственного развития, при котором внешнее требование трансформируется во внутреннюю саморегуляцию. Его ядро – практика добровольного самоограничения и следования норме, основанная на понимании её целесообразности для достижения значимого результата. Педагогическим аналогом здесь выступает воспитание способности к ответственному принятию правил и продуктивному диалогу с нормативными рамками (заданием, регламентом, профессиональным стандартом). Это принцип работы в рамках заданных ограничений (constraints), которые не подавляют творчество, а направляют его, формируя профессиональную и социальную дисциплинированность как основу надёжности и дееспособности.

Таблица педагогической трансляции (см.: табл. 24) операционализирует ключевое требование метода – смысловую адекватность перевода.

Таблица 24

Таблица педагогической трансляции ключевых категорий системы А. С. Макаренко

Философско-педагогическая категория (из AR-1/AR-2)	Смысловое ядро (герменевтическая дистилляция)	Педагогический принцип / концепт	Возможные педагогические технологии / формы работы	Критерий адекватности перевода (верификационный вопрос)

Коллектив	Воспитательная общность, спаянная общим ответственным делом, взаимной требовательностью и реальной взаимозависимостью результатов.	Воспитание через событийную детско-взрослую общность (проектную команду). Формирование личности через систему реальных, а не игровых отношений ответственности.	Долгосрочные междисциплинарные проекты с внешним заказчиком; школьное самоуправление с реальными полномочиями и бюджетом; экспедиции и полевые практики.	Создаёт ли технология ситуацию реальной взаимной ответственности, где успех каждого неразрывно связан с успехом целого?
Честь коллектива	Репутационный капитал группы как высший моральный регулятор, зависящий от поступков каждого и формируемый через внешнее признание.	Формирование ответственной репутации и позитивной групповой идентичности через публичные результаты.	Публичные защиты проектов (дефенсы) перед экспертами и сообществом; ведение портфолио команды; система обратной связи от внешних «заказчиков»; ритуалы признания групповых достижений.	Работает ли мотивация участников через заботу об общем статусе и репутации группы в глазах значимого внешнего сообщества?
Перспективные линии	Технология управления мотивацией и временем через систему взаимосвязанных, визуализированных целей (ближняя – средняя – дальняя), создающая «горизонт ожидания».	Технология целеполагания и проектирования от простого успеха к сложной миссии.	Agile-подходы в образовании (спринты, дорожные карты, бэклоги проектов); построение индивидуальных и командных образовательных траекторий; использование канбан-досок; рефлексия достижения промежуточных вех.	Позволяет ли технология увязать текущее усилие с ясной, значимой перспективой, визуализировать прогресс и праздновать промежуточные победы?
Осознанная дисциплина	Практика добровольного самоограничения и следования	Воспитание способности к ответственному принятию	Совместная выработка и принятие «конституции»	Ведут ли установленные правила и требования к

[43](Требовательность)	норме, основанная на понимании её целесообразности и для достижения значимого результата (внешнее требование -> внутренняя саморегуляция).	правил и продуктивному диалогу с нормативными рамками (профессиональными, социальными).	проекта (правил, ролей, критериев); ретроспективы для анализа соблюдения договорённостей; работа в условиях жёстких constraints (ограничений по времени, формату, ресурсам).	повышению эффективности общего дела и осознаются ли участниками как необходимое условие успеха, а не как произвольный запрет?

Источник: составлено автором.

Глубинное смысловое ядро коллектива А. С. Макаренко как воспитательной общности, спаянной делом, может быть эксплицировано и раскрыто через современный принцип диалогогенности. В отличие от простой коммуникации (передачи информации), диалогогенность предполагает «приобщение, сближение позиций и продуцирование возрастающей информации» [147, с. 5], что напрямую соответствует механизму параллельного педагогического действия и формированию «чести коллектива». Таким образом, педагогический перевод «коллектива» в принцип «со-бытийной детско-взрослой общности» должен быть дополнен установкой на организацию именно диалогового взаимодействия, в котором рождается новое, разделяемое знание и ответственность, а не просто координируются усилия.

Её структура, включающая уровни от категории традиции до конкретной технологии, позволяет проверить, сохраняется ли сущностное ядро понятия при переходе в педагогический дискурс. Каждая строка представляет собой

[43] Механизм трансляции внешнего требования во внутреннюю саморегуляцию может быть детализирован, опираясь на анализ наследия А. С. Макаренко, как двухфазный процесс: сначала происходит «организация сознания» — осмысление и принятие нормы, понимание её целесообразности; затем — «формирование привычки нравственного поведения» через многократное выполнение действия в специально созданных «объективных условиях необходимости», пока правильное поведение не становится автоматическим, привычным. Этот взгляд обогащает понимание осознанной дисциплины, подчёркивая единство когнитивного и поведенческого компонентов в становлении ответственной личности.

логическую цепь: от герменевтически выверенного ядра, очищенного от идеологем, – к общепедагогическому принципу, – к воспроизводимым современным технологиям. Критерий адекватности перевода в последней колонке служит чек-листом, проверяющим, не произошла ли редукция (например, подмена «коллектива» простой групповой работой, а «чести» – формальным рейтингом). Успешность трансляции подтверждается возможностью обратной реконструкции: от предложенной педагогической технологии можно проследить путь назад к антропологическому смыслу и аксиологическому основанию учения А. С. Макаренко.

Важно подчеркнуть, что предлагаемый перевод сохраняет сущностное, структурное отношение, заложенное в исходной категории: коллектив остаётся средой ответственной взаимозависимости, а не комфортной коммуникации; дисциплина – осознанным принятием нормы ради цели, а не страхом наказания. Задача трансляции – не упростить, а перекодировать смысл, сохранив его нормативную и развивающую функцию в условиях, когда внешнее идеологическое «зачем» утрачено, и его место должен занять иной, но столь же значимый для участников смысл проекта. Принципиально важным является вопрос о форме, в которой «производительный труд» как родовая сущность может существовать сегодня. Здесь продуктивным представляется подход «современного прочтения», предложенный исследователями: если воспитанники Макаренко собирали фотоаппараты и электродрели, то современный бригадный метод, может быть, с тем же успехом применён в коллективной разработке программного обеспечения, создании 3D-моделей и прототипов, проектировании робототехнических систем или реализации социально-предпринимательских стартапов [242]. Таким образом, сущностное ядро – коллективная проектная деятельность, направленная на создание реального, социально или технологически значимого продукта, – сохраняется, адаптируясь к новому содержанию и средствам производства. Наличие логической связи между технологией и исходным ядром свидетельствует о смысловой адекватности переноса и готовности материалов к финальному этапу – проектного синтеза.

Процесс трансляции, оформленный в таблицу соответствий, реализует ключевое для данного этапа требование смысловой адекватности и операционализуемости.

Как отмечается в теоретической части, перевод должен сохранять не терминологическую оболочку, а «сущностное отношение к процессу становления человека» (см.: § 2.2), что достигается через дистилляцию смыслового ядра категории. Предложенный перенос – от «коллектива» к «со-бытийной общности» – является примером такого перекодирования, при котором нормативная функция исходной категории (быть субъектом воспитания) сохраняется, меняя лишь форму своего выражения в современном педагогическом дискурсе, что соответствует пониманию перевода смысла Г. Г. Шпета [220].

Шаг 5: Проектный синтез и верификация

Целью проектного синтеза на материале кейса А. С. Макаренко является конструирование эскиза педагогической модели, демонстрирующего внутреннюю связность, технологическую реализуемость и антропологическую адекватность выводов, полученных в ходе реконструкции и трансляции. Этот этап служит итоговой проверкой работоспособности метода ААР в отношении антропоцентрической, социально-инженерной традиции.

Логическая связность синтеза является первичным критерием его состоятельности. В предлагаемом эскизе все компоненты выводятся из реконструированного основания. Эта выводимость подтверждается тем, что саму систему Макаренко позднейшие исследователи определяют именно как целостный метод или алгоритм, обладающий внутренней строгостью и воспроизводимостью. Так, в его основе лежит триединство: 1) высокие стандарты педагогической теории и практики, 2) организация обучения «в группе и для группы», 3) глубокое, «утончённое» психолого-педагогическое знание людей [189]. Данная структура непосредственно соответствует логике реконструкции ААР: первый компонент отвечает за нормативный идеал

(аксиология), второй – за механизм его достижения (коллектив как инструмент), третий – за антропологическую диагностику и индивидуальную корректировку в рамках общего алгоритма.

Целевой блок проистекает из антропологического телоса: если конечной целью является «новый человек» как сознательный, ответственный и дееспособный участник коллективного дела, то педагогической целью может быть сформулировано как формирование проектной культуры, социальной ответственности и навыков эффективной коллективной деятельности через реализацию общественно значимых инициатив. Эта цель прямо противостоит моделям, ориентированным лишь на индивидуализированное накопление компетенций, и фокусируется на качестве социальных связей и способности к кооперативному действию.

Содержательно-методический блок является прямой операционализацией результатов педагогической трансляции (Шаг 4). Его базовыми принципами становятся:

1. Принцип со-бытийной общности: Воспитательный эффект достигается не в отношении к абстрактной группе, а внутри реальной проектной команды, связанной общей ответственностью за результат.

2. Принцип публичности и репутационной ответственности: Результаты деятельности команды и её отдельных участников регулярно предъявляются и оцениваются значимым внешним сообществом (заказчикам, экспертам, местным жителям), формируя «честь» команды.

3. Принцип перспективного целеполагания: Работа строится по логике agile-проектирования, с разбивкой на спринты, визуализацией дорожной карты и обязательным празднованием достижения промежуточных вех.

4. Принцип осознанной нормативности: Правила работы, критерии качества, роли и дедлайны вырабатываются и принимаются командой совместно с педагогом-модератором, исходя из логики задачи, а не спускаются сверху как безусловный приказ.

Как и в предыдущем кейсе, проектная новизна модели «Школа социального проектирования» заключается не в изобретении оригинальных педагогических форматов, а в переакцентировке их смыслового наполнения в соответствии с реконструированной логикой А.С. Макаренко. Долгосрочный социальный проект выступает здесь не столько способом получения компетенций, сколько механизмом становления «боевого коллектива». Ключевым педагогическим инструментом становится не сама деятельность, а система ответственных отношений зависимости, выстраиваемая вокруг неё. Например, создание школьного медиацентра превращается в модель «трудовой коммуны», где каждый участник несёт реальную (в том числе материальную) ответственность за свой участок работы, а качество контента становится делом «чести коллектива», поддерживаемой системой взаимной требовательности и публичной оценки.

Технология публичной защиты обретает черты «макаренковского рапорта»: она организуется не как презентация успеха, а как строгий отчёт перед «советом командиров» (экспертным сообществом) и коллективом, где предметом оценки становится не только результат, но и дисциплина, качество труда, вклад каждого в общее дело. «Ретроспективы» и «рефлексивные сессии» трансформируются в аналоги «педагогических взрывов» – ситуаций, где коллектив, опираясь на мнение авторитетных членов и собственные традиции, вырабатывает общие нормы и требования, формируя тем самым «перспективные линии» своего развития. Таким образом, модель не просто использует современные технологии проектного менеджмента, но «заряжает» их специфической макаренковской этикой – приматом общего дела, коллективной ответственности и дисциплины как формы осознанной свободы.

Оценочно-диагностический блок также согласуется с аксиологией А. С. Макаренко, для которой ценность – в качестве коллективного действия, а опасность – в формализме. Следовательно, критерии эффективности не могут сводиться к оценке итогового продукта. Диагностика должна быть направлена на качество процесса:

- Динамика групповой сплочённости и коммуникации (наблюдение, социометрия).
- Глубина и содержательность индивидуальной и групповой рефлексии (анализ дневников проекта, протоколов ретроспектив).
- Уровень личной ответственности и вклада (взаимооценка и самооценка в команде).
- Социальный эффект и внешняя экспертная оценка результата.

Таким образом, ключевым критерием успешности модели, вытекающим из самой сути реконструированной системы, является её способность преодолевать характерный для современной массовой практики «вербальный» характер воспитания, подменяющий реальный опыт нравственного выбора и ответственности его словесными симулякрами [11]. Подлинная эффективность достигается там, где педагогическое взаимодействие обеспечивает переход к «деятельностному» воспитанию «с гарантией», то есть к формированию устойчивых привычек и социальных навыков через включение в «плотную сетку отношений» реального коллективного дела. Этот критерий позволяет отсекать формальные имитации коллективной работы и фокусироваться на качестве порождаемых ею социальных связей и личностных изменений.

Границы и риски применения модели требуют эксплицитного обозначения как часть методологической ответственности. Реконструкция выявляет имманентные для педагогической системы А. С. Макаренко опасности, которые необходимо нейтрализовать при адаптации:

1. Риск конформизма и подавления инакомыслия («групповая дума»). *Условие нейтрализации:* введение в командную работу института «адвоката дьявола», практик мозгового штурма, защиты права на критическую позицию и сменяемости ролей.

2. Риск инструментализации личности, когда успех проекта становится важнее благополучия участников. *Условие нейтрализации:* обязательное ведение «индивидуального рефлексивного контракта», где каждый участник фиксирует свои личные цели развития в проекте; роль педагога как гаранта соблюдения

этических норм и баланса. Этот риск имеет глубокие исторические корни. В 1932 году сам Макаренко столкнулся с кризисом в коммуне имени Дзержинского, когда неконтролируемое расширение производств (заводы электроинструментов и фотоаппаратов) привело к тому, что производственная логика стала доминировать над педагогической, сама коммуна начала терять воспитательную сущность, а её создатель был отстранён от руководства [242]. Этот прецедент указывает на имманентное противоречие между воспитательной целью и экономической эффективностью как средством. Следовательно, в любой современной проектной модели примат педагогических задач над производственными или проектными KPI должен быть гарантирован институционально, например, через обязательную рефлексивную оценку личностного роста участников и право педагога-модератора пересматривать или останавливать проект, если он перестаёт служить воспитательным целям.

3. Риск воспроизводства авторитарной педагогики под видом «коллективного требования». *Условие нейтрализации:* демократический, договорной характер установления правил, их регулярный пересмотр, открытая рефлексия власти и ответственности в команде.

Критерий применимости в данном кейсе подтверждается самой природой реконструированного учения. Модель А. С. Макаренко изначально технологична (имеет чёткий алгоритм: создание коллектива -> организация труда -> выдвижение перспектив -> самоуправление) и диагностична (обладает внятными критериями «болезни» – хаос, разболтанность – и «здоровья» – дисциплина, ответственность, честь коллектива). Этот критерий находит яркое историко-эмпирическое подтверждение за пределами исходного контекста. Японский кейс[44] демонстрирует, что в послевоенные десятилетия именно технологичные

[44] В послевоенной Японии элементы системы Макаренко (малые рабочие группы «хан», групповые соревнования «ханкё:со:») были адаптированы для воспитания солидарности и дисциплины в школах в период модернизации общества. Это уникальный пример успешной кросс-культурной трансляции технологического ядра педагогической системы, очищенного от исходной коммунистической идеологии, и его имплантации в иную культурную и социально-экономическую среду (капиталистическую Японию). Данный факт является мощным аргументом в пользу универсально-технологического характера метода Макаренко.

элементы педагогической системы А. С. Макаренко – такие как создание малых рабочих групп («хан») и система групповых соревнований и ответственности («ханкё:со:») – были успешно имплантированы в школьную практику для решения задач воспитания солидарности и дисциплины в период модернизации [218]. Примечательно, что эффективная трансляция произошла в результате сознательного дистанцирования методического ядра от его исходной идеологической оболочки и адаптации к целям капиталистического общества. Данный прецедент служит верификацией основного вывода реконструкции: универсальная применимость модели обусловлена именно её строгой алгоритмичностью и диагностичностью, а не конкретным историческим содержанием. Это делает её исключительно удобной для педагогического проектирования, позволяя переводить принципы социальной организации в последовательность учебных задач и форм.

Таким образом, применение пятишагового алгоритма ААР к корпусу текстов А. С. Макаренко позволило не только реконструировать целостную антропоцентрическую, социально-инженерную педагогическую модель, но и пройти полный путь от её историко-герменевтического понимания до эскиза современного образовательного проекта. Предложенная методология верификации и учёта рисков находит свою методологическую параллель и поддержку в практике современных междисциплинарных исследований. Как показывает И. М. Осмоловская на примере психодидактического исследования Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной, эффективная интеграция наук (в данном случае – психологии и дидактики) требует построения гибридного предмета и взаимодополняющей верификации его результатов как методами одной, так и другой дисциплины – например, через сочетание педагогического тестирования и психологической диагностики метакогнитивных качеств [152]. Таким образом, принцип двухуровневой оценки синтетической модели «Аскеза служения» (через внешний социальный результат и внутренний личностный рост) не является произвольным, а соответствует методологическому канону строгого

междисциплинарного синтеза, что дополнительно верифицирует корректность проектного этапа ААР.

Этот имманентный крен системы в сторону социогенности и идеалогенности, выявленный в ходе реконструкции, закономерно маргинализирует принцип антропогенности в его индивидуализирующем, интроспективном измерении. Однако, как демонстрируют современные онтодидактические исследования, подлинно целостное образовательное проектирование требует не субординации, а диалогового взаимодействия и взаимодополнения различных генетических оснований в рамках единой системы [147]. Данное методологическое положение служит прямым обоснованием для следующего логического шага исследования – перехода от анализа полярной антропоцентрической модели к попытке её синтетического преодоления в диалоге с традицией, аксиологическим ядром которой является именно глубинная, терапевтическая антропогенность. Тем самым, эмпирически подтверждается, что имманентная логика метода ААР не замыкается на герменевтике изолированных традиций, а имплицитно содержит в себе императив к их проблематизированному диалогу и конструктивному синтезу.

Метод доказал свою универсальность в качестве инструмента «выращивания» педагогических принципов из глубины культурной традиции, обеспечив при этом контролируемость и рефлексивную осознанность этого перехода. Данный кейс, будучи полярным предыдущему, демонстрирует, как наследие прошлого, освобождённое от конкретной идеологической оболочки, может стать источником строгого инструментария для ответа на вызовы современного образования, связанные с дефицитом кооперации, ответственности и социального действия.

Таким образом, апробация метода ААР на материале педагогики А. С. Макаренко подтвердила его эвристическую силу и воспроизводимость как формализованного алгоритма, обеспечивающего полный инновационный цикл «от идеи к воплощению». Последовательное прохождение всех пяти шагов, сопровождаемое встроенной верификацией через контрольные вопросы и

критерии, позволило не только реконструировать целостную модель, но и осуществить ответственный концептуальный перенос в современность. Как и предполагается в методологии ААР, её процедура выступила не как нейтральный техницистский алгоритм, а как «нормативно организованное пространство удержания образа человека» (см.: § 2.2), каковым в данном случае стал «новый человек» – боец-созидатель. Двухуровневая структура метода (подготовка + формальный алгоритм) обеспечила необходимую герменевтическую дисциплину, минимизировав риски модернизации и произвольной интерпретации радикального педагогического проекта раннесоветской эпохи.

§ 3.3. Синтез полярных моделей: преодоление антиномии «личная аскеза и коллективное дело»

Задача синтеза становится особенно актуальной в свете дискуссий, доминирующих в современном осмыслении наследия Макаренко. Как фиксируют исследователи, одной из центральных нерешённых проблем, поднятых на современных конференциях, остаётся «проблема соотношения коллективного и личностного подходов в современном образовании» [80]. Это указывает на то, что антиномия, выявленная нами как базовая для его системы (индивид и коллектив), не была снята последующим развитием педагогической мысли, а лишь трансформировалась в противостояние двух теоретических подходов. Таким образом, синтез, к которому мы стремимся, должен предложить не механическое сложение, а принципиально новую модель, способную диалектически разрешить это ключевое напряжение, удерживая и личностный рост, и социальную эффективность.

Проведённые в предыдущих параграфах реконструкции теоцентрической модели святителя Игнатия Брянчанинова и антропоцентрической модели А. С. Макаренко выполнили свою первичную функцию – они эмпирически верифицировали метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) на стадии аналитического понимания. Последовательное применение пятишагового алгоритма к столь различным культурно-историческим системам доказало его операциональную состоятельность, воспроизводимость и способность эксплицировать глубинное ценностно-антропологическое ядро традиций. Однако этим аналитическим потенциалом метод не исчерпывается. Его подлинная эвристическая мощь и уникальность как мета-методологического «конструктора» (см.: § 2.5, рис. 19) раскрывается на следующей, синтезирующей стадии. Если реконструкция отвечает на вопрос «что есть?» внутри замкнутой традиции, то синтез обращён к вопросу «что может и должно быть?» на пересечении и в диалоге различных, в том числе полярных, традиций. Таким образом, настоящий параграф реализует не просто очередной кейс-анализ, а

следующий логический этап в архитектонике метода, демонстрируя его высший потенциал как инструмента не только понимания, но и преодоления историко-педагогических антиномий через сознательное порождение новых концептуальных и проектных целостностей.

Исходным материалом для этой работы выступают уже не первичные тексты, а сами результаты реконструкции – верифицированные аксиологические карты и антропологические матрицы двух полярных систем. Они предстают как своеобразные «тексты второго порядка»[45] или нормативные схемы, вступившие в диалог, организованный по алгоритму метода ААР. Задача заключается в том, чтобы, следуя внутренней логике, но поднявшись на мета-уровень, осуществить переход от сравнительного анализа к конструктивному синтезу. Это требует разработки специальных процедур синтетического диалога, проходящих под знаком не эклектического смешения, а принципа дополнительности[46], где сильные стороны и имманентные риски одной модели становятся точками роста для другой. Конечной целью является не выбор между «личной аскезой» и «коллективным делом», а порождение такой интегративной модели, в которой эти полюса превращаются во взаимно необходимые и обогащающие фазы единого цикла становления личности. Тем самым будет доказано, что ААР способен выполнять функцию не только историко-герменевтическую, но и прогностически-проектную, выступая генератором актуальных педагогических решений, укоренённых в глубоком диалоге с культурным наследием, но ориентированных на ответы на комплексные вызовы современности, где одновременно востребованы и развитая субъектность, и социальная

[45] Понятие «текст второго порядка» в методологии ААР означает результат применения аналитического алгоритма к первичному источнику. Это не сам первоисточник, а его реконструированная нормативная схема (аксиологическая карта, антропологическая матрица), которая становится объектом для дальнейшей работы – сравнения, критики или, как в данном случае, синтеза.

[46] Принцип дополнительности (Нильс Бор) в данном контексте означает, что две, казалось бы, противоречащие друг другу модели (терапия и проектирование) не являются взаимоисключающими, а описывают разные, но необходимые аспекты единого целого – процесса становления личности. Полное описание этого процесса требует учёта обеих логик, которые не сводятся одна к другой, но взаимно дополняют и обогащают друг друга.

эффективность. Прежде чем перейти к пошаговому алгоритму синтеза, необходимо визуализировать его общую логику и исходный материал. На рис. 22 схематически представлен переход от аналитической стадии метода (реконструкция двух полярных моделей) к синтезирующей, где нормативные схемы-результаты вступают в диалог. Это наглядно демонстрирует, что синтез в ААР – это работа не с первичными текстами, а с верифицированными концептуальными конструкциями «второго порядка».

Рисунок 22

Логическая архитектура синтетического этапа метода ААР: от анализа к синтезу



Источник: составлено автором.

Шаг 1. Идентификация и проблематизация синтеза

Первым и фундаментальным действием на пути к синтезу, в полном соответствии с логикой метода ААР, является чёткая идентификация и проблематизация. Однако если на предыдущих этапах проблемное поле выявлялось через погружение в историко-культурный контекст отдельной традиции, то теперь оно конституируется через сравнительно-сопоставительный анализ результатов двух завершённых реконструкций. Аксиологические карты и антропологические матрицы моделей Игнатия Брянчанинова и А. С. Макаренко выступают здесь в качестве объекта рефлексии, позволяя переформулировать их имманентные логики в виде структурной антиномии, требующей не выбора одной из сторон, а конструктивного преодоления.

Сравнение выявляет не случайные различия, а системную, ценностно и антропологически обоснованную антиномию «терапия повреждённого образа» versus «проектирование нового человека». Полюс А, представленный святоотеческой аскетикой, исходит из онтологической повреждённости природы человека, что задаёт аксиологическую цель как спасение-исцеление и определяет педагогический путь как терапию, направленную внутрь, через практики трезвения, внимания и очищения от страстей. Полюс Б, воплощённый в советской педагогической концепции, исходит из тезиса о социальной пластичности человеческого материала, что задаёт аксиологическую цель как построение нового общества и определяет педагогический путь как проектирование и конструирование, направленное вовне, через организацию коллективного труда, дисциплины и ответственных отношений. Таким образом, в фокусе одной модели находится интроспекция и работа над исправлением внутреннего искажения, в фокусе другой – экстериоризация и работа по созиданию внешнего социального порядка. Это порождает радикальную педагогическую антиномию между антропологией, ориентированной на исправление сущего (каким человек есть в своей падшести), и антропологией,

ориентированной на достраивание должного (каким человек должен стать для общества будущего).

Собственно, проблематизация синтеза возникает при проекции этой исторической антиномии на реалии современного образовательного поля, которое испытывает на себе негативные следствия нерефлексивного доминирования или фрагментарного заимствования логик каждого из полюсов. Данная фрагментация и соперничество подходов получают своё концептуальное оформление в диагнозе, который ставят современные исследователи дидактики. Как отмечает И. Ю. Тарханова, современное состояние этой науки характеризуется полипарадигмальностью – одновременным сосуществованием и конкуренцией различных фундаментальных моделей мысли (программоцентрированных, прогрессивистских, трансформистских) [191]. Это состояние, определяемое как «парадигмальный сдвиг», снимает дихотомию «традиционное – новое» и ставит задачу поиска «связей и переносов между различными, порой противоположными дидактическими позициями. Таким образом, синтез полярных исторических модель предстаёт не как умозрительное упражнение, а как прямой отклик на содержательно-теоретический вызов современной педагогической науки. Этот вывод находит прямое концептуальное подтверждение в исследованиях, посвящённых диалогической парадигме в образовании. Как отмечает Н. А. Асташова, ответом на вызовы современности выступает переход от монологических форм организации обучения, центрированных на трансляции готового знания, к диалогическим, где в центре находится «субъект диалога, способный преобразовать себя в условиях комплекса межличностных отношений» [19, с. 9]. Именно такая установка на преобразование субъекта в пространстве взаимодействия «Я – Ты» задаёт общее направление для конструктивного преодоления исторической антиномии между интериоризацией и экстериоризацией.

Этот вывод коррелирует с диагнозом, который ставят современные исследователи психологии образования, констатируя кризис, вызванный фрагментацией педагогических подходов и психологических школ.

Теоретическая (концептуальная) возможность подобного синтеза получает дополнительное философское обоснование в работах С. С. Хоружего [211]. Разрабатывая концепцию синергийной антропологии, он показывает, что продуктивное соединение различных антропологических логик возможно не через их уравнивание или снятие различий, а через формирование динамической конфигурации практик, сохраняющей напряжение и несводимость полюсов. В этом смысле синтез теоцентрической аскезы и социально ориентированного действия может быть понят как неклассическая модель целостности, основанная на принципе неслияния, но согласованного соработничества.

Как отмечает Д. В. Абу-Талеб, ответом на эту ситуацию, а также на внутреннюю сложность человека (его «личностный мультипотенциал») может служить лишь интегративная мультипарадигмальная концепция, сознательно преодолевающая ограниченность изолированных моделей [2]. Таким образом, задача синтеза, сформулированная методом ААР, получает независимое подтверждение из области актуальной педагогической психологии. Этот запрос на преодоление разрывов созвучен ключевой проблеме, идентифицируемой в современной философско-педагогической мысли: разрыву между дифференцированным предметным знанием и целостной картиной мира, ведущему к формальному усвоению «логики учебника» вместо «логики науки» или жизненной практики [183]. Таким образом, синтез полярных антропологических моделей отвечает не только на историко-педагогический вызов, но и на насущную методологическую потребность современного образования в интеграции, обеспечивающей мировоззренческую и деятельностную целостность.

Абсолютизация «терапевтического» подхода, лишённого социального проекта, грозит уходом в индивидуализм, социальный нигилизм и культивирование субъективности, оторванной от ответственности за общее дело. Абсолютизация «проектного» подхода, лишённого глубины личностной рефлексии, ведёт к конформизму, функциональному выгоранию, редукции человека до роли и риску воспроизводства мягких форм тоталитарных практик.

Следовательно, актуальная исследовательская и практическая проблема формулируется следующим образом: как возможна педагогическая модель, снимающая эту антиномию, то есть органично соединяющая глубину и дисциплину личностной рефлексии («терапии») с энергией, эффективностью и социальной ответственностью коллективного действия («проектирования»)? Решение подобной проблемы, требующее выхода за рамки любой отдельной дисциплинарной оптики, закономерно лежит в плоскости междисциплинарного исследования. Согласно современной методологии, такое исследование характеризуется формированием гибридного предмета и взаимодополнением понятий, методов и теоретических оснований интегрирующихся наук для решения специфической задачи, результат которого вносит вклад в каждую из них [152]. Таким образом, синтез в рамках ААР изначально проектируется не как умозрительное сопоставление, а как строго организованное междисциплинарное предприятие, целью которого является конструирование новой педагогической целостности – синтетической модели, – обладающей свойствами гибридного предмета исследования.

Корпусом для решения этой проблемы служат уже не первичные источники, а реконструированные и верифицированные нормативные схемы обеих традиций. Результатом данного шага становится чёткое определение сверхзадачи параграфа – не сравнительный анализ, а конструктивный синтез, направленный на порождение новой целостности, способной ответить на диагностированный разрыв между внутренним миром личности и внешним миром её социального действия.

Шаг 2. Аксиологический синтез (AR-1)

Сформулировав антиномию и проблему синтеза, мы переходим к его содержательной фазе, следуя внутренней логике ААР, где за идентификацией следует аксиологическая реконструкция. На этом мета-уровне процедура приобретает характер аксиологического синтеза (AR-1), объектом которого

выступают не тексты, а структуры двух аксиологических карт. Его задача – выявить принципы их совмещения и сконструировать новую ценностную иерархию, которая не будет простым сложением, а станет целостным порождением.

Основой для синтеза является принцип герменевтической дополнительности[47], выявляемый при анализе сильных сторон и имманентных рисков каждой системы. Педагогической операционализацией этого принципа может служить модель диалогического обучения, которая сознательно выстраивает образовательный процесс как пространство субъект-субъектного взаимодействия [19]. В таком диалоге сильные стороны противоположных подходов не нивелируются, но вступают во взаимодействие: «трезвение» как внимание к внутреннему слову становится основой для осмысленного, неконформного высказывания в коллективной дискуссии, а «коллективное дело» превращается в необходимый «полигон» для верификации и обогащения результатов личной рефлексии. Таким образом, дополнительность реализуется через диалогическую связь внутреннего и внешнего, где одно постоянно проблематизирует и развивает другое.

Подобная стратегия, отказывающаяся от поиска одной универсальной теории в пользу диалога различных позиций, полностью соответствует логике развития дидактики в условиях постнеклассической научной рациональности. В этом состоянии, как подчёркивает Тарханова, парадигмы «могут сосуществовать и частично интегрироваться», задавая новые векторы развития науки через их проблематизированное взаимодействие [191]. Следовательно, синтез, осуществляемый с помощью метода ААР (в рамках его методологии), понимается не как механическое сложение, а как сознательная работа в условиях признанной полипарадигмальности, направленная на порождение новой

[47] Герменевтическая дополнительность – это развитие принципа дополнительности применительно к пониманию культурных традиций. Он предполагает, что понимание одной традиции может быть углублено через диалог с другой, полярной, поскольку их сильные стороны и слабости (риски) часто находятся в отношении взаимной компенсации. Это не слияние, а диалог, в котором каждая традиция проблематизирует и обогащает другую.

целостности через выявление точек взаимной компенсации и обогащения. Подобное понимание синтеза как порождения новой целостности через дополнительность полярных начал находит прямое подтверждение в современных педагогических концепциях, описывающих само образование как антиномически организованный процесс. В частности, в со-образностном подходе подчёркивается, что устойчивое развитие личности возможно лишь при одновременном и неупрощаемом удержании двух полюсов – внутренней работы личности (образование как «образование себя») и её включённости в общее дело, в со-бытийную общность (образование как «со-образование») [155]. Это позволяет рассматривать предстоящий синтез теоцентрической (интериоризация) и антропоцентрической (экстериоризация) моделей не как эклектическое соединение разнородных элементов, а как структурированное единство, воспроизводящее фундаментальную антиномическую природу воспитательного процесса, где одно начало необходимо требует и восполняется другим.

Методологическую рамку для такого синтеза предоставляет теория интеграционных процессов в образовании, описывающая восхождение от простой связи элементов через их синтез к новой целостности, обладающей свойствами, не сводимыми к свойствам исходных частей [183]. Этот процесс движим диалектикой дифференциации и интеграции, где противоречие между специализированными подходами («терапия» и «проектирование») становится источником развития, ведущим к рождению интегративной модели более высокого порядка.

Так, сила «терапевтической» модели – в культивации внутренней свободы, независимого суждения и ответственности перед собой (перед совестью или Абсолютом) – выступает прямым противоядием против ключевого риска «проектной» модели: редукции личности до функции, конформизма и утраты субъектности в коллективе. В свою очередь, сила «проектной» модели – установка на преобразование реальности, социальную активность и ответственность перед общим делом – компенсирует главный риск

«терапевтической» модели: социальной пассивности, ухода в индивидуализм и созерцательность, отрыва духовного усилия от мирского преображения. Этот взаимокомпенсирующий диалог сильных сторон и есть пространство для синтеза.

Обращение к ценностно-смысловым ориентирам профессиональной деятельности позволяет уточнить, что синтез «терапии» и «проектирования» не является лишь теоретической конструкцией. Как отмечают И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева и А. П. Тряпицына, ценностно-смысловые ориентиры как совокупность исходных установок и регуляторов выбора приоритетов образуют основу профессиональной деятельности учителя в условиях системных изменений в образовании; это возможно только при активном становлении самосознания учителя, которое подразумевает выработку и прояснение смыслов и системы своей деятельности, осознание собственной личностно-профессиональной идентичности, осознанное принятие своей позиции и роли в профессиональном сообществе и в обществе в целом [126, с. 3–13]. В логике ААР синтез теоцентрической и антропоцентрической моделей представляет собой не просто соединение двух традиций, а формирование такого ценностно-смыслового ориентира, который позволяет педагогу удерживать целостность личной и профессиональной судьбы. Предложенная модель «ответственного авторства» и технология «Аскеза служения» являются не «лучшими» по отношению к исходным традициям, а иными – они открывают пространство для дальнейшего диалога традиций и для нового понимания педагогической деятельности как средства развития личностного ресурса человека.

Глубинное основание этого синтеза видится в том, что внешние формы организации человеческой жизни – монастырский устав и трудовой лагерь – при всём их различии могут рассматриваться как вариации одной формы, наполняемой разным содержанием в разных культурных контекстах. Монастырь и трудовой лагерь имеют общую структурную логику: чёткий распорядок дня, распределение обязанностей, дисциплина, общая цель, иерархия отношений, система поощрений и наказаний, ритуалы и традиции. Эта общность формы не

является случайной: она отражает фундаментальную потребность человеческой природы в упорядоченной совместной жизни, в рамках которой только и возможно становление личности. Однако содержание, которым наполняется эта форма, радикально различается: в монастыре это духовное делание, молитва, аскеза, стремление к единению с Богом; в трудовом лагере это производственная деятельность, коллективное творчество, социальное служение, стремление к построению нового общества.

Одна традиция даёт внутренний духовный стержень, другая наполняет его дидактическим содержанием. Это не уподобление монастыря лагерю и не редукция духовного к социальному, а указание на структурное родство организации жизни при радикально различных ценностных основаниях. Именно это делает возможным синтез, который не смешивает традиции, а выявляет их структурное родство на уровне формы и различие на уровне содержания. Синтез в данном случае состоит не в том, чтобы соединить монастырь с лагерем, а в том, чтобы увидеть, что обе традиции работают с одной и той же антропологической реальностью – потребностью человека в упорядоченной совместной жизни, – но наполняют эту реальность разным ценностным содержанием.

Для педагогики это имеет принципиальное значение: оно позволяет увидеть, что многие педагогические формы, которые кажутся нам взаимоисключающими, на самом деле являются вариациями одной формы, и их различие определяется не формой, а содержанием. Это открывает возможность для синтеза, который не отменяет ни одну из традиций, а позволяет им вступить в продуктивный диалог на уровне содержания, сохраняя структурную общность формы. Именно такой синтез и предлагается в настоящей работе: сохраняя структурную логику организации совместной жизни, он наполняет её новым ценностным содержанием, которое возникает на пересечении реконструированных оснований.

Осуществление синтеза требует определения новой мета-цели (Summum Bonum), которая не будет простым совмещением «спасения» и «коммунизма», а задаст иную, интегративную рамку. Такой мета-целью может стать становление

ответственного автора совместного действия. В этом понятии аккумулируется как момент «авторства» – личностной осознанности, внутренней позиции, субъектности (наследие полюса терапии), так и момент «совместного действия» – способности к кооперации, социальной реализации, проектной дисциплине (наследие полюса проектирования). Ответственность же становится тем синтетическим узлом, который связывает внутренний долг перед истиной (трезвение) с внешним долгом перед общностью (коллектив).

На уровне ценностей-механизмов происходит их концептуальное переосмысление и взаимное оплодотворение. Трезвение из самоценной практики внимания к помыслам превращается в метакогнитивный и этический инструмент для осмысленного, неконформного участия в коллективном деле, в механизм защиты группового решения от «группомыслия» и эгоистичных манипуляций. Коллектив, в свою очередь, перестаёт быть конечной инстанцией и высшей ценностью, а становится необходимым полигоном, школой и средством для проверки, воплощения и обогащения результатов внутренней работы, пространством преодоления индивидуалистической замкнутости. Труд осмысляется не только как родовая сущность или аскетическое упражнение, но как форма служения, в которой происходит одновременно преобразование внешней реальности и шлифовка внутренних качеств. Дисциплина обретает двойное основание: как «осознанная необходимость» ради общего успеха и как добровольное аскетическое «правило» ради личного роста. Результатом AR-1 становится новая синтетическая аксиологическая карта, архитектоника которой управляется мета-принципом «ответственность через осознанность, действие через рефлексию». В этой карте прежние иерархии не отменяются, но включаются как подсистемы в новую, более высокого порядка целостность, где ценности обретают смысл лишь в своей взаимосвязи, направленной на достижение мета-цели. Этот аксиологический синтез создаёт нормативный горизонт для следующего, решающего шага – синтеза антропологического. Результат аксиологического синтеза можно наглядно представить в виде сравнительной таблицы (см.: табл. 25), которая фиксирует трансформацию

ключевых ценностных элементов двух полюсов в единое синтетическое ядро. Это позволяет чётко увидеть логику взаимокомпенсации и порождения новых смыслов.

Таблица 25

Синтез аксиологических элементов полярных моделей

Параметр	Полюс А (Игнатий Брянчанинов: «Терапия»)	Полюс Б (А. С. Макаренко: «Проектирование»)	Синтетическое ядро (AR-1)
Summum Bonum (Высшее Благо)	Спасение/исцеление личности	Построение нового общества	Становление ответственного автора совместного действия
Ключевая ценность-механизм 1	Трезвение (внимание к себе)	Коллектив (организация общего дела)	Трезвение как метакогнитивная основа неконформного участия в коллективе
Ключевая ценность-механизм 2	Личная аскеза, правило	Дисциплина, труд	Дисциплина как «осознанная необходимость» для дела и как добровольное «правило» для роста
Вектор	Интериоризация (внутрь)	Экстериоризация (вовне)	Цикл «интериоризация ↔ экстериоризация»
Принцип связи	Терапия повреждённой природы	Проектирование новой реальности	Ответственность, связывающая внутренний долг (перед истиной) и внешний (перед общностью)

Источник: составлено автором.

Шаг 3. Антропологическая реконструкция синтетической модели (AR-2)

Имея результатом предыдущего шага синтезированное *аксиологическое ядро*, мы переходим к следующей обязательной аналитической процедуре метода – антропологической реконструкции (AR-2). Переход к построению синтетической антропологии получает фундаментальное обоснование в психологической антропологии развития. Согласно В. И. Слободчикову и Е. Н. Исаеву, человеческое развитие по своей сути является незавершённым, событийным процессом, сущностным механизмом которого выступает

динамическое единство интериоризации (превращения внешних социальных действий во внутренний план сознания) и экстериоризации (воплощения внутренних замыслов и способностей во внешней деятельности) [106]. Именно эта двойная спираль развития задаёт теоретическую возможность и необходимость синтеза полярных педагогических моделей. Если развитие есть одновременное движение «вовнутрь» и «вовне», то аскетическое самоограничение и работа над собой (интериоризация) и коллективная, социально-преобразующая деятельность (экстериоризация) перестают быть взаимоисключающими стратегиями. Они предстают как взаимодополняющие и взаимно обусловливающие фазы единого процесса становления субъектности, что и составляет антропологическое основание для предлагаемого синтеза.

Если AR-1 синтеза отвечал на вопрос «какова новая иерархия ценностей?», то AR-2 призван ответить на вопрос «каков образ человека, для которого эта иерархия является целью, и каков путь его становления?». В логике ААР эти шаги неразрывны, и синтетическая антропология должна быть прямым и логичным следствием синтетической аксиологии. Заполнение синтетической антропологической матрицы позволяет верифицировать эту связь по критерию концептуальной валидности, фиксируя, как каждый параметр модели вытекает из нового нормативного горизонта.

Природа / онтологический статус человека в синтетической модели не может быть сведена ни к «повреждённому образу», ни к «пластичному материалу». Она определяется через динамическое отношение: человек есть становящийся автор своей природы в диалоге. Признаётся исходная неполнота или незавершённость (объединяющий момент двух традиций), но акцент смещается на способность к самоопределению и со-творчеству в ответе на двойной вызов: вызов внутренней правды (совесть, требование целостности) и вызов внешней необходимости (социальная задача, нужда другого). Данная динамическая природа человека как «становящегося автора» находит своё конкретно-психологическое раскрытие в концепции «личностного мультипотенциала» [2, с. 18]. Согласно этому подходу, признаваемому

множеством психологических школ, человек изначально представляет собой не монолит, а организованную множественность субличностей, ролей и внутренних позиций. Целостность, таким образом, есть не исходная данность, а результат налаживания внутреннего диалога и интеграции этого потенциала. Это служит прямым психологическим обоснованием для синтетической модели: если субъект по своей структуре интегративен и мультипарадигмален, то и педагогика, адекватная ему, должна работать в логике синтеза, а не выбора между «личной аскезой» и «коллективным делом».

Таким образом, природа человека полагается не как субстанция, а как проект, реализуемый в пространстве напряжённого диалога между аскезой (внутренний закон) и делом (внешнее призвание). Это согласуется с герменевтической установкой ААР на понимание человека не как данности, а как становления [185].

Телос (цель становления) синтетической модели радикально переопределяет конечный ориентир, являясь прямой персонификацией нового Summum Bonum («становление ответственного автора»). Идеалом становится не «святой» и не «боец-созидатель», а «ответственный творец общего блага» или «аскет в миру». Это субъект, для которого внутренняя работа по обретению целостности и свободы неотделима от внешней работы по гармонизации и служению в мире. Его совершенство измеряется не степенью ухода от мира и не масштабом внешних достижений, а глубиной и действенностью синергии между личностным ростом и социальным вкладом.

Путь / метод становления обретает принципиально новую, циклическую (спиралевидную) структуру, представляющую собой операционализацию ценностей-механизмов синтезированного ядра. Этот путь можно описать как последовательность взаимосвязанных фаз:

1. Фаза интериоризации (рефлексивно-аскетическая): Внимание к себе, выявление внутреннего «вызова» или «препятствия», формулирование личного «правила» (аскетической задачи). Это этап работы с субъективностью,

подготовки инструмента действия, прямое наследие и переосмысление практики «трезвения».

2. Фаза экстериоризации (проектно-деятельностная): Включение в коллективное, социально значимое дело как «полигон» для проверки и воплощения результатов внутренней работы. Здесь субъективность встречается с объективными ограничениями и другими субъектами, дисциплинируется и оформляется в конкретный результат, что актуализирует принципы организации, труда и ответственности.

3. Фаза интегративной рефлексии (синтетическая): Критическое осмысление связи между внутренним изменением и внешним результатом, между принятым «правилом» и реальным поступком. Это фаза «сверки горизонтов», коррекции самооценки и целей, замыкающая цикл и порождающая материал для нового витка. Содержательное наполнение этой фазы может быть раскрыто через концепцию «метакооперативной общности», разработанную в рамках социально-генетического подхода В. В. Рубцова [177]. В такой общности предметом специального анализа и рефлексии участников становится не только результат или содержание деятельности, но сам способ их взаимодействия. Это соответствует ключевому для синтеза переходу от решения внешней задачи («дело») к осмыслению того, как личностное усилие («правило», «внутренний вызов») преобразовывало и было преобразовано процессом совместной работы. Таким образом, интегративная рефлексия в нашей модели представляет собой педагогически организованную ситуацию «эмоционально-смыслового конфликта», где сталкиваются и согласуются исходные индивидуальные смыслы и коллективный опыт, порождая новое, совместное понимание и мотивацию для следующего цикла. Данная фаза является ключевым новообразованием синтеза, предотвращающим разрыв между рефлексией и действием.

Главное препятствие в синтетической модели – уже не грех или индивидуализм по отдельности, а системный разрыв между рефлексией и действием. Опасность представляет вырождение пути либо в бесплодное, самодостаточное самокопание (гипертрофия интериоризации), либо в

безостановочную, безрефлексивную активность, ведущую к отчуждению и выгоранию (гипертрофия экстериоризации). Таким образом, синтетическая антропологическая матрица описывает образ человека, для которого антиномия терапии и проектирования снята в динамическом, циклическом процессе развития, где одно невозможно и бессмысленно без другого. Эта верифицированная матрица становится прямым основанием для финального перехода – концептуального переноса и проектного синтеза. Заполненная синтетическая антропологическая матрица (см.: табл. 26) служит итоговым нормативным портретом нового педагогического идеала. Её целесообразно сопоставить с матрицами исходных моделей (см.: табл. 22 и 24) для наглядной демонстрации произошедшей трансформации и синтеза. Принципиальную возможность подобного синтеза подтверждает онтология ценностей Н. О. Лосского, согласно которой противоречие между личной духовной работой и социальным действием не является онтологически необходимым. Их конфликт возникает лишь в условиях искажённой иерархии ценностей, тогда как восстановление онто-аксиологического основания позволяет рассматривать аскезу и служение как взаимодополняющие формы реализации свободы [133]. Это положение задаёт философскую рамку для синтетической модели, предложенной в настоящем параграфе.

Таблица 26

Антропологическая матрица синтетической модели

Параметр антропологической матрицы	Содержание в синтетической модели
Природа / онтологический статус	Становящийся автор своей природы в диалоге внутреннего вызова (совесть) и внешнего (социальная задача). Не данность, а проект.
Телос (цель становления)	Ответственный творец общего блага («аскет в миру»). Субъект синергии личностного роста и социального вклада.
Путь / метод становления	Циклический (спиралевидный) путь: 1. Фаза интериоризации (рефлексивно-аскетическая). 2. Фаза экстериоризации (проектно-деятельностная). 3. Фаза интегративной рефлексии (синтетическая).
Главное препятствие	Системный разрыв между рефлексией и действием: гипертрофия либо самокопания, либо безрефлексивной активности.

Ключевое отношение	Дополнительность и взаимная необходимость внутренней работы («терапии») и внешнего действия («проектирования»).

Источник: составлено автором.

Шаг 4. Концептуальный перенос и проектный синтез

Завершающим этапом метода ААР, применяемого теперь к продукту синтеза, является переход от нормативной модели к практическому проектированию. Этот этап объединяет логику концептуального переноса и итогового проектного синтеза, демонстрируя, как синтезированные аксиолого-антропологические основания воплощаются в конкретную педагогическую форму. Целью является не только представление эскиза модели, но и верификация самого синтеза через критерий нередуцируемой целостности – доказательство того, что полученный проект является органическим порождением диалога традиций, а не механической эклектикой. Этот процесс начинается с педагогической трансляции ключевых категорий синтетической матрицы. Данный перенос, в полном соответствии с каноном метода, должен быть формализован в таблице педагогической трансляции для синтетической модели (по аналогии с табл. 22 и 24), где каждая строка будет представлять логическую цепь: «синтетическая категория → её смысловое ядро → педагогический принцип → возможная технология/форма работы». Это обеспечивает проверяемость трансляции по критерию смысловой адекватности (см.: критерий верификации, табл. 19) и делает синтез не умозрительным, а операциональным. В рамках данного изложения мы приводим результаты этой работы в виде сжатого описания.

Категория «становящийся ответственный автор» находит своё выражение в педагогическом принципе со-бытийной субъектности, требующем конструирования образовательного процесса как пространства порождения субъектности «между» участниками в ходе общего, осмысленного дела. Динамический «цикл интериоризация-экстериоризация» транслируется в

принцип рефлексивно-деятельностного цикла как структурного (концептуального) ядра, предписывающего структурную организацию любой синтетической технологии как последовательности фаз внутренней работы, внешней реализации и их смыслового связывания. Наконец, переосмысленный статус «коллектива как полигона» преобразуется в принцип общности как среды метакогнитивного и этического развития, где группа проектируется не только как инструмент, но и как необходимое «зеркало» и «испытание» для личностных качеств, культивируемых в фазе интериоризации.

На основе этих принципов осуществляется проектный синтез – создание эскиза педагогической технологии, условно названной «Аскеза служения», целью которой является формирование субъекта осмысленного социального действия. Её структура буквально воплощает синтетическую антропологическую матрицу, разворачиваясь в четырёх последовательных, логически неразрывных фазах. Первая фаза, «Вызов и Самоопределение», задаёт двойной контур работы: перед группой ставится сложная, социально значимая задача-служение, в то время как каждый участник через индивидуальную рефлексию формулирует личный «внутренний вызов» – конкретную личностную слабость или «страсть», которую обязуется наблюдать и преобразовывать в ходе общего дела. Это момент фундаментального соединения внешней цели с внутренней работой. Вторая фаза, «Правило и Намерение», операционализирует этот внутренний вызов через взятие на себя простого, конкретного, регулярного «правила» – педагогически-аскетического инструмента (например, практики паузы перед обсуждением, ведения дневника наблюдений за своими реакциями), который обрамляет коллективную деятельность индивидуальной дисциплиной внимания. Третья фаза, «Дело и Взаимность», представляет собой непосредственную реализацию проекта, где актуализируются принципы организации, распределения ролей и взаимной ответственности, но с ключевым синтетическим отличием – встроенной рефлексивной практикой. Регулярные ретроспективы обсуждают не только содержательный прогресс, но и динамику

личных «вызовов», создавая пространство взаимной верификации и поддержки, превращая коллектив в среду личностного роста.

Антропологическим обоснованием этой фазы может служить понимание опыта как обращения к Другому, разработанное Ю. В. Сенько. Опыт педагога, по его мысли, «это его новообразование. Он не возникает сам по себе и может быть понят лишь в связке "педагог-учащийся". "По умолчанию" он содержит в себе опыт обращения к Другому за со=чувствием, со-мыслием, со-действием, и обратно: опыт обращения Другого к педагогу» [156, с. 26]. В логике синтетической модели «Аскеза служения» это означает, что фаза «Дело и Взаимность» является не просто этапом реализации проекта, а опытом обращения к Другому, в котором внутренняя работа участника встречается с внутренней работой другого и порождает новое, совместное качество. Показательно, что Сенько подчёркивает: «Важно, чтобы этот опыт был гуманитарно адекватен, т.е. двигался навстречу опыту Другого, не нанося ему ущерба схематизмом упорядочения» [156, с. 29]. Это требование в полной мере относится и к технологии «Аскеза служения»: коллективное дело не должно превращаться в схематическое упорядочение внутреннего мира участников, а должно сохранять пространство для их свободного и ответственного самоопределения. Тем самым синтез «терапии» и «проектирования» получает не только логическое, но и антропологическое обоснование: он укоренён в понимании человека как существа, становящегося в отношении к Другому.

Организация таких ретроспектив требует выхода за рамки простого обмена мнениями. Их цель – формирование элементов метакооперативной общности, где группа способна к рефлексии собственного способа совместной работы. С точки зрения культурно-исторического подхода (В. В. Рубцов), именно такая общность, основанная на взаимопонимании и рефлексии способов взаимодействия, является условием перехода от интерпсихического (разделённого) к интрапсихическому (усвоенному) плану действия – в нашем случае, усвоению синтезированного опыта «аскезы в служении» [177, с. 83]. Это служит прямой психолого-педагогической верификацией того, что технология

«Аскеза служения» работает не просто с внешней активностью, а проектирует социальную ситуацию развития в терминах Л. С. Выготского – В. В. Рубцова, где разрешение эмоционально-смыслового конфликта между личным и коллективным ведёт к становлению «ответственного автора».

Этот процесс двухуровневой рефлексии методологически может быть усилен и структурирован за счет инструментов диалогического обучения, которые обеспечивают переход от формального обсуждения к смысловому диалогу [19]. Организация «группового обсуждения проблемы» и «парной формы взаимодействия» создаёт необходимое коммуникативное пространство, однако ключевым является его содержательное наполнение, соответствующее функции «диалогового взаимодействия», направленной на «формирование самостоятельно мыслящих… людей» через обмен не только информацией, но и ценностными смыслами. Таким образом, технология «Аскеза служения» операционализирует диалогическую парадигму, превращая коллективное дело в полигон для диалога – как о внешней задаче, так и о внутреннем преображении, что предотвращает вырождение деятельности в безрефлексивную активность или формальный обмен мнениями.

Четвёртая, интегративная фаза «Плод и Свидетельство», завершает цикл двухуровневой оценкой: анализом внешнего плода (социального эффекта) и, что crucial, рефлексией «внутреннего плода» – осмыслением каждым участником связи между личным усилием, преодолением и общим результатом, совместным созерцанием опыта превращения служения в аскезу, а аскезы – в служение. Операционализация данного цикла на уровне конкретных учебных ситуаций может быть осуществлена с помощью дидактического инструментария «обобщённых планов» (А. В. Усова), адаптированного для метапредметного уровня [183]. Например, «план изучения явления» может быть применён к анализу внутреннего «вызова» (фаза интериоризации), а «план деятельности при изучении законов»[48] – к освоению алгоритмов коллективной работы (фаза

[48] Обобщённые планы (А.В. Усова) – это метапредметные алгоритмы познавательной деятельности (например, план описания объекта, план сравнения, план деятельности). Их

экстериоризации). Так, принципы синтетической модели получают конкретное методическое воплощение, переводя интеграцию антропологических оснований в плоскость повседневной педагогической практики.

Верификационным итогом всего цикла синтеза выступает проверка по критерию нередуцируемости. Таким образом, структура технологии «Аскеза служения» представляет собой точную педагогическую операционализацию синтетической антропологической матрицы. Её циклическую и двухуровневую логику (внешний проект / внутренний вызов) наглядно отражает схема на рис. 23.

Синтез считается корректным и состоявшимся, если изъятие любой из четырёх фаз или базовых принципов приводит к распаду модели на составляющие её полюса: технология вырождается либо в чистый социальный активизм, лишённый глубины личностного изменения, либо в индивидуалистическую психопрактику, утратившую вектор социальной ответственности и преобразования[49]. Только в полном, логически связном цикле, где каждая фаза необходимо предполагает и требует следующей, реализуется заявленный синтез «терапии» и «проектирования». Таким образом, данный шаг не только представляет конечный продукт – эскиз технологии «Аскеза служения», – но и служит окончательным доказательством методологической состоятельности ААР. Одновременно данный подход позволяет выявить риски односторонней реализации каждой из моделей. Как отмечает С. С. Хоружий [210], любая антропотехническая система, утрачивающая ориентацию на предел и трансцендирование, неизбежно редуцирует человека до функционального

использование для операционализации синтетической модели показывает, как высшие методологические принципы (цикл интериоризация-экстериоризация) могут быть реализованы на уровне конкретных дидактических инструментов, доступных учителю-практику.

[49] Данный критерий нередуцируемости является ключевым для проверки истинности синтеза в методологии ААР. Если полученную модель можно разобрать на исходные компоненты без потери смысла, значит, имеет место эклектика (механическое соединение). Если же модель распадается или теряет сущностные свойства при изъятии любого элемента, это доказывает, что мы имеем дело с новой целостностью, свойства которой не сводимы к сумме свойств частей. Это признак genuine синтеза.

элемента проекта. С другой стороны, аскетическая практика, не находящая форм выхода в социальное действие, склонна к замыканию и утрате культурной продуктивности. Эти ограничения дополнительно подтверждают необходимость синтетической модели, предполагающей циклическое взаимодействие внутренней дисциплины и внешнего служения.

Рисунок 23

Циклическая структура педагогической технологии «Аскеза служения»



Источник: составлено автором.

Существенно, что достигнутый синтез и его верифицирующий критерий нередуцируемости – это не умозрительная конструкция, а отражение фундаментального закона педагогической реальности. Как показывают исследования, ориентированные на обеспечение полноты воспитательного процесса, утрата или ослабление одного из полюсов – будь то внутренняя дисциплина и рефлексия (личная аскеза) или коллективная ответственность и деятельное служение (общее дело) – неизбежно ведёт к системной деформации и вырождению воспитательной практики [153]. Следовательно, предложенный синтез, сознательно сохраняющий антиномическое напряжение между этими полюсами в динамическом цикле, оказывается не методологическим излишеством, а необходимым условием устойчивости и целостности любой модели, претендующей на полноценное формирование человека.

Метод демонстрирует свою способность обеспечивать полный инновационный цикл: от герменевтического анализа исторических систем через их проблематизированный диалог и нормативный синтез – к генерации актуального, внутренне связного и практико-ориентированного педагогического проекта, претендующего на ответ вызовам современного образования.

Синтез как имманентная способность метода ААР

Таким образом, проведённая работа в рамках параграфа 3.3 продемонстрировала, что синтез является не внешним приложением или дополнительной возможностью метода аксиолого-антропологической реконструкции, а его закономерным, алгоритмически выстроенным и высшим этапом. Последовательное мета-применение пятишаговой логики ААР – от идентификации проблемы синтеза, через аксиологическую (AR-1) и антропологическую (AR-2) реконструкцию синтетической модели, к концептуальному переносу и проектному синтезу – позволило не просто сравнить, а конструктивно преодолеть антиномию теоцентрической и антропоцентрической парадигм. Метод выступил в роли строгого оператора

диалога, в котором полярные традиции, представленные своими реконструированными нормативными схемами, были вовлечены в продуктивное взаимодействие по принципу герменевтической дополнительности. В результате была порождена новая концептуальная целостность – синтетическая модель «становления ответственного автора совместного действия», – в которой противоречие между личной аскезой и коллективным делом снимается в динамическом цикле интериоризации и экстериоризации.

Наиболее значимым практическим подтверждением действенности синтеза стал проектный выход метода – эскиз педагогической технологии «Аскеза служения». Эта технология, логически выведенная из синтетической матрицы и верифицированная критерием нередуцируемой целостности, представляет собой не гипотетическую конструкцию, а готовый к апробации инструмент. Она показывает, как глубинные ценности трезвения и внимания могут быть переосмыслены как метакогнитивный фундамент социального действия, а коллективная дисциплина и организация – как полигон для личностного роста и проверки внутренней работы. Итоговый синтез, включая его проектный продукт, может быть верифицирован по ключевым критериям, установленным для метода ААР (см.: табл. 19). Его системность подтверждается логической связностью четырёхфазного цикла, выводящегося из синтезированных оснований; герменевтическая достоверность – опорой на реконструированные и верифицированные нормативные схемы исходных традиций; концептуальная валидность – прозрачностью перевода категорий в педагогические принципы; применимость – технологичностью и диагностичностью эскиза «Аскеза служения». Таким образом, синтетический этап не только использует метод, но и проходит его строгую внутреннюю проверку.

Важно подчеркнуть, что представленный синтез не является единственно возможным или окончательным. Метод ААР, как конструктор, допускает иные принципы диалога традиций (например, через конфликт, субординацию или взаимную критику) и, следовательно, может порождать иные синтетические

модели. Предложенная модель «ответственного авторства» и технология «Аскеза служения» являются верифицируемым результатом применения метода к конкретной антиномии («терапия и проектирование») в рамках заданных исследовательских целей.

Синтез не является «лучшим» по отношению к каждой из традиций в отдельности. Он является другим – новой целостностью, которая возникает на пересечении реконструированных оснований и которая не отменяет исходные традиции, а открывает возможность их продуктивного диалога. Это различие принципиально: если бы синтез претендовал на то, чтобы быть «лучше» каждой из традиций, он тем самым встал бы на позицию оценки, что противоречило бы самому смыслу метода. Синтез не оценивает традиции – он их соединяет, и в этом соединении возникает нечто новое, что не сводится к сумме исходных элементов.

Такой подход к синтезу согласуется с пониманием диалога традиций в современной историко-педагогической науке. Как отмечает М. В. Богуславский, в истории отечественного образования неоднократно предпринимались попытки «возвращения» ранее утраченных феноменов, однако эти попытки часто сводились к «возвращению названий и отчасти форм и содержания деятельности образовательных феноменов прошлого, в незначительной степени воспроизводя их целеценностную основу» [68, с. 8]. Синтез в логике ААР принципиально отличается от такой «возвратной модернизации»: он не возвращает формы, а реконструирует аксиологические ядра и антропологические модели традиции, а затем строит новую целостность на пересечении этих ядер. Это позволяет избежать как догматического повторения прошлого, так и эклектического смешения несовместимых элементов. Синтез «Аскезы служения» является не «возвратом» к монастырской или коммунарской практике, а порождением новой конфигурации смыслов, в которой внутренняя дисциплина и социальное действие обретают взаимную необходимость.

Оценка синтеза не может быть сведена к вопросу «что лучше»; она предполагает анализ того, что именно синтез позволяет увидеть и сделать, чего не позволяла ни одна из традиций в отдельности. Синтез может быть оценён по

критерию его продуктивности: позволяет ли он решать педагогические задачи, которые не решались в рамках ни одной из исходных традиций? Открывает ли он новые возможности для понимания человека и его становления? Позволяет ли он увидеть привычные вещи в новом свете? Именно по этим критериям и следует оценивать результат синтеза, а не по критерию его превосходства над исходными традициями.

Более того, синтез не является окончательным. Он представляет собой лишь один из возможных вариантов соединения реконструированных оснований, и его продуктивность может быть проверена только в педагогической практике. В этом смысле синтез – это не точка, а процесс: он открывает возможность для дальнейшего диалога традиций, для новых синтезов и для нового понимания. Именно в этой открытости и заключается его педагогическая ценность – не в том, что он даёт окончательный ответ, а в том, что он открывает пространство для дальнейшего поиска.

Это демонстрирует не догматизм метода, а его гибкость и продуктивность как исследовательской программы, способной к рефлексивному разграничению своих результатов (ср. с принципом демаркации в методе, §2.4).

Тем самым, метод ААР доказал свою высшую функцию: он выступает не только как герменевтический инструмент реконструкции культурных смыслов, но и как мощный эвристический генератор новых педагогических решений. Он обеспечивает возможность отвечать на комплексные вызовы современности, для которых неадекватны односторонние ответы, через глубинный, методически контролируемый диалог с полярными традициями мысли, переводя его из плоскости историко-философской рефлексии в плоскость конкретного образовательного проектирования. Это окончательно утверждает статус ААР как универсального мета-методологического «конструктора», способного не только анализировать кризис оснований, но и предлагать пути его преодоления через сознательный синтез культурного наследия.

Выводы по главе 3

Проведённая в рамках главы практическая апробация метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) на репрезентативных для отечественной культуры материалах позволяет сформулировать итоговые выводы, обладающие как теоретической значимостью для методологии педагогики, так и практической ценностью для образовательного проектирования.

Эмпирическое применение пятишагового алгоритма и инструментария ААР к двум принципиально различным онто-аксиологическим системам – теоцентрической аскетике святителя Игнатия (Брянчанинова) и антропоцентрическому социально-педагогическому проекту А.С. Макаренко – доказало его универсальную работоспособность и аналитическую мощь. Метод продемонстрировал способность последовательно и верифицируемо выявлять глубинное ценностное ядро (Summum Bonum) и имплицитную антропологическую модель в традициях, принадлежащих к разным историческим эпохам и мировоззренческим парадигмам. Было подтверждено, что формализованная процедура ААР обеспечивает надёжный переход от историко-герменевтической реконструкции к этапу педагогической трансляции, позволяя дистиллировать вневременные антропологические инсайты и перекодировать их в систему конкретных педагогических принципов и технологических решений. Таким образом, метод ААР верифицирован как эффективный инструмент для анализа и операционализации сложных культурных систем, будь то религиозно-философская или светская идеологическая традиция.

Наиболее существенным результатом исследования стало подтверждение синтезирующей функции метода как его ключевого инновационного качества. Выходя за пределы аналитической реконструкции отдельных традиций, метод был применён на мета-уровне для организации продуктивного диалога между полярными реконструированными моделями. На примере преодоления

антиномии «личная аскеза (терапия) и. коллективное дело (проектирование)» было показано, что ААР способен не просто сравнивать, но и конструктивно снимать фундаментальные противоречия через принцип герменевтической дополнительности. Результатом этого синтеза стала новая интегративная аксиолого-антропологическая модель, в которой противоположности трансформировались во взаимно необходимые фазы единого цикла развития личности – рефлексивно-аскетической интериоризации и проектно-деятельностной экстериоризации, связанные узлом интегративной рефлексии. Практическим воплощением этого синтеза выступил проектный эскиз технологии «Аскеза служения», где социально значимое действие становится полем для внутреннего роста, а внутренняя дисциплина – основой ответственного социального участия. Данный результат окончательно утверждает статус ААР не как описательной методики, а как генеративной исследовательской программы, превращающей историко-педагогические тупики в источники инновационного проектирования.

Практическим выходом кейс-анализа стали три проектных модели («Школа внимания», «Школа социального проектирования», «Аскеза служения»), обладающие свойством технологической оформленности и готовности к апробации. Важно подчеркнуть, что эти модели не являются умозрительными схемами или эклектичными заимствованиями; их внутренняя связность и смысловая цельность гарантированы логической выводимостью всех элементов – от целеполагания до критериев оценки – из реконструированных и синтезированных онто-аксиологических оснований. Это превращает данные модели в осмысленные инструменты для педагога-практика, предлагающие не набор техник, а целостные, культурно укоренённые логики образовательного процесса.

Наконец, проведённое исследование выявило значительный прикладной и стратегический потенциал метода ААР для решения актуальных задач российской образовательной политики и практики. Метод предлагает конкретный механизм для содержательного наполнения и обеспечения

онтологической связности образовательных областей, связанных с духовно-нравственным развитием и культурологической подготовкой. Он выступает как основание для подготовки педагога нового типа – педагога-методолога[50], способного к рефлексивной работе с культурными основаниями своей деятельности, что составляет ключевой элемент кадрового суверенитета в гуманитарной сфере. В более широком стратегическом контексте метод ААР представляет собой инструмент ответа на вызовы цифровой эпохи, формирования устойчивой идентичности и социальной гармонии, обеспечивая переход от реактивного заимствования чужих образцов к проактивному конструированию образовательных моделей на основе глубинной рефлексии собственного культурного наследия.

Таким образом, метод аксиолого-антропологической реконструкции успешно прошёл практическую апробацию, доказав свою способность к анализу, синтезу и генерации проектных решений. Его операциональный аппарат подтвердил воспроизводимость и результативность при работе с ключевыми для российского контекста традициями. Метод готов к масштабированию и внедрению в качестве мета-методологической основы для проектирования содержания образования, подготовки педагогических кадров и разработки стратегий, направленных на преодоление ценностно-мировоззренческого кризиса и обеспечение технологического суверенитета в сфере воспитания и формирования личности.

[50] *Педагог-методолог в контексте ААР* – это специалист, владеющий не только предметными знаниями и методиками, но и методологией анализа и синтеза культурных оснований воспитания. Он способен осознанно проектировать образовательный процесс не как применение готовых рецептов, а как конструирование, исходя из глубокого понимания антропологической модели, которую он стремится реализовать, и ценностного горизонта, в котором работает.

Заключение

Проведённое исследование, развёрнутое в логике последовательного движения от диагностики кризиса через методологическое конструирование к практической апробации, позволило достичь поставленной цели – теоретико-методологически обосновать, концептуализировать и эмпирически продемонстрировать метод аксиолого-антропологической реконструкции (ААР) как универсальный инструмент для синтетического преодоления кризисных явлений в воспитании. Результаты работы подтвердили центральную гипотезу о том, что продуктивное разрешение системных педагогических антиномий лежит не в плоскости ситуативного выбора одной из противостоящих сторон, а в области экспликации и организации содержательного диалога глубинных онто-аксиологических оснований, лежащих в их основе. Разработанный и апробированный метод ААР формализует этот процесс, превращая историко-философское наследие из объекта академического изучения в живой ресурс для проектирования новых образовательных реальностей.

На первом этапе исследования была осуществлена глубокая диагностика методологического кризиса современной педагогики, позволившая установить, что его суть заключается не в дефиците методик, а в утрате связи практики с целостными мировоззренческими основаниями. Устойчивое воспроизводство антиномий «свобода/дисциплина», «традиция/инновация», «индивидуализация/социализация» было интерпретировано как симптом исторического распада изначального синтеза онтологии, аксиологии, антропологии и педагогики. Этот анализ не только выявил генезис проблемы, но и чётко обозначил вектор её решения: необходимость создания трансдисциплинарного инструмента, способного осуществить «возвращение к основаниям» не в реставраторском, а в конструктивно-проектном ключе.

Ответом на этот вызов стала разработка и всестороннее обоснование метода аксиолого-антропологической реконструкции (ААР / Two AR). Его

новизна заключается в реализации принципа двойного восстановления (Twofold Augmented Reconstruction) – параллельной экспликации *аксиологического ядра* (AR-1) и *антропологической модели* (AR-2) любой целостной культурно-философской системы. Метод был формализован в виде воспроизводимого пятишагового алгоритма, снабжённого специализированным инструментарием (аксиологические карты, антропологические матрицы, таблицы педагогической трансляции) и встроенными критериями верификации. Это обеспечило процедуре необходимую научную строгость, контролируемость и операциональность, превратив ААР из абстрактной идеи в рабочий мета-методологический конструктор, способный работать с разнородным материалом.

Практическая апробация метода на полярных для российского контекста традициях – теоцентрической аскетике святителя Игнатия (Брянчанинова) и антропоцентрическом проекте А.С. Макаренко – эмпирически доказала его универсальную работоспособность и аналитическую мощь. Метод позволил не только реконструировать имплицитные модели человека и ценностные иерархии, но и осуществить их содержательный перевод в конкретные педагогические принципы и проектные эскизы («Школа внимания», «Школа социального проектирования»). Однако ключевым результатом, раскрывшим высший потенциал ААР, стало осуществление синтеза. Применение метода на мета-уровне для организации диалога реконструированных моделей позволило конструктивно преодолеть антиномию «личная аскеза и коллективное дело». Результатом стал не компромисс, а новая интегративная модель «становления ответственного автора», операционализированная в проекте технологии «Аскеза служения». Данный синтез наглядно продемонстрировал, как ААР превращает педагогические тупики и исторические противоречия в источник генерации инновационных решений.

Таким образом, в ходе исследования были последовательно решены все поставленные задачи: от диагностики кризиса и раскрытия его историко-философских предпосылок до разработки, инструментального оснащения,

практической демонстрации и проектного воплощения методологии ААР. Сформулированная гипотеза получила полное подтверждение: системный кризис воспитания действительно может быть преодолён через процедуру реконструкции и синтеза глубинных онто-аксиологических оснований, а разработанный метод ААР является эффективным формализованным инструментом для этой работы.

Практическая и стратегическая значимость полученных результатов заключается в том, что метод ААР предлагает конкретный механизм обеспечения технологического суверенитета в гуманитарно-педагогической сфере. Он выступает как основа для:

- проектирования и экспертизы образовательных программ, обладающих онтологической связностью и аксиологической целостностью;
- подготовки педагога-методолога, способного к самостоятельной ценностно-смысловой работе с содержанием;
- импортозамещения заимствованных образовательных моделей и создания конкурентоспособных отечественных решений, укоренённых в культурном коде;
- ответа на стратегические вызовы, связанные с формированием идентичности, цифровым иммунитетом и социальной гармонией.

В завершение следует отметить, что представленная работа не исчерпывает потенциал метода аксиолого-антропологической реконструкции, а, напротив, открывает перспективу для формирования новой исследовательской программы. Дальнейшее развитие может быть связано с апробацией метода на ином культурном материале, разработкой на его основе конкретных учебно-методических комплексов, а также с интеграцией ААР в систему подготовки педагогических кадров и в процессы стратегического планирования в образовании. Метод ААР, доказавший свою состоятельность в качестве инструмента анализа, синтеза и проектирования, представляет собой значимый вклад в преодоление методологического тупика современной педагогики и

задаёт вектор для созидательного развития образования, основанного на глубоком диалоге с традицией и ответе на вызовы будущего.

Важно подчеркнуть, что на всем протяжении исследования автор последовательно занимал позицию светского учёного-педагога. Это означало, что любой культурный, философский или религиозный текст рассматривался как равноправный эмпирический материал, подлежащий анализу с помощью разработанного, мета-методологического инструментария. Задача заключалась не в поиске доказательств истинности той или иной мировоззренческой системы, а в выявлении тех универсальных антропологических механизмов и педагогических логик, которые могут быть операционализированы для решения актуальных задач воспитания в условиях светской школы. Именно эта позиция методологического нейтралитета, сочетающая глубину герменевтического понимания со строгостью проектного конструирования, и составляет, на наш взгляд, главное условие продуктивного диалога современной педагогики с культурным наследием прошлого.

Список литературы

1. Абрамов, А. В. Проблема телесности и духовности у Игнатия Брянчанинова и Феофана Затворника / А. В. Абрамов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4(48). – С. 95-98. – EDN PINUXP.
2. Абу-Талеб, Д. В. Интегративная мультипарадигмальная концепция в образовательной среде: анализ, роль и значение / Д. В. Абу-Талеб // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2022. – № 2(44). – С. 15-28. – EDN DPLCHJ.
3. Аверинцев, С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / С. С. Аверинцев. – Москва : Шк. "Языки рус. культуры", 1996. – 446 с.
4. Аверинцев, С. С. Собрание сочинений. Переводы: Евангелия. Книги Иова. Псалмы / Сергей Аверинцев ; под ред. Н. П. Аверинцевой и К. Б. Сигова. – К.: Дух и Литера, 2004. – 500 с.
5. Аверков, М. С. Представления Иммануила Канта о задачах просвещения в социокультурном контексте: общая реконструкция и возможности использования в современной сфере образования / М. С. Аверков, И. Г. Лужецкий, А. А. Попов // - Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2024. – № 79. – С. 53-64. – DOI 10.17223/1998863X/79/6. – EDN UXBMMN.
6. Амонашвили, Ш. А. основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 1. Улыбка моя, где ты? / Шалва Амонашвили. – М. : Свет, 2017. – 304 с.
7. Амонашвили, Ш. А. основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 2. Как любить детей / Шалва Амонашвили. – М. : Свет, 2017. – 352 с.
8. Амонашвили, Ш. А. основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 3. Школа жизни / Шалва Амонашвили. – М. : Свет, 2015. – 320 с.
9. Амонашвили, Ш. А. Размышления о Гуманной Педагогике / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с. – EDN: YMNRLP.

10. Аристотель Сочинения в четырех томах. Т. 1 / Аристотель ; ред. В. Ф. Асмус. – М., Мысль, 1976. – 550 с.

11. Аронов, А. А. Макаренко: прошлое, настоящее или будущее в педагогике? / А. А. Аронов // Мир образования - образование в мире. – 2016. – № 1(61). – С. 3-6. – EDN VLQHBT.

12. Асадуллин, Р. М. Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя / Р. М. Асадуллин, А. В. Кирьякова, О. В. Фролов // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 20-28. – EDN YAEXSX.

13. Асадуллин, Р. М. Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры / Р. М. Асадуллин, А. В. Кирьякова, О. В. Фролов // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 8. – С. 17-26. – EDN HAYLYI.

14. Асмолов, А. Г. Антропологический поворот: культурные практики содействия развитию сложности Человека / А. Г. Асмолов, П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 4(113). – С. 591-610. – DOI 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610. – EDN PJDNGW.

15. Асмолов, А. Г. Граждане или подданные: государственная идеология воспитания / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – № 4(66). – С. 2-4. – EDN TMHVCX.

16. Асмолов, А. Г. Невольники Чести: от педагогики унификации и деперсонализации – к педагогике свободы и достоинства / А. Г. Асмолов // Тенденции развития образования : Сборник статей международной научно-практической конференции в 2х томах, Москва, - 27 февраля – 01 2025 года. – Москва: Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2025. – С. 37-45. – EDN DOXPSI.

17. Асмолов, А. Г. Педагогика достоинства / А. Г. Асмолов // ВНЕшкольник. – 2015. – № 5(167). – С. 17-18. – EDN UKLHMT.

18. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2019. – 448 с. – EDN FWVGAG.

19. Асташова, Н. А. Диалогическое обучение: перспективный вариант организации образования / Н. А. Асташова // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 4. – С. 9-41. – DOI 10.17853/1994-5639-2025-4-9-41. – EDN FAVMHJ.

20. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

21. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

22. Баланчик, Н. С. Воспитание человека по христианским заповедям в эпистолярном наследии святителя Игнатия (Брянчанинова) / Н. С. Баланчик // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 47-50. – EDN VARWSG.

23. Батракова, И. С. Трансформация подготовки педагога: экспертное мнение преподавателей вузов / И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, Е. В. Тинкован // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 9-20. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-9-20. – EDN XTTFGB.

24. Бахтин, М. М. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 1: Философская эстетика 1920-х годов / М. М. Бахтин ; Ин-т мировой лит. им. М. Горького Российской акад. наук. – М.: Русское слово, 2003. – 955 с.

25. Бахтин, М. М. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 2: Проблемы творчества Достоевского. Статьи о Л. Толстом. Записи курса лекций по истории русской литературы / М. М. Бахтин ; ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишвили. – М.: Русское слово, 2000. – 798 с.

26. Бахтин, М. М. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 5: Работы 1940-х-начала 1960-х годов / М. М. Бахтин ; ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишвили. – М.: Русские словари, 1997. – 732 с.

27. Бердяев, Н. А. Смысл творчества : опыт оправдания человека / Николай Бердяев. – Москва : АСТ, 2011. – 412 с. – EDN QXAXBV.

28. Библер, В. С. От наукоучения - к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 412 с. – EDN TMAILB.
29. Богуславский, М. В. Динамика либеральных и патриотических ценностей идеологии российской образовательной политики в 1991-2022 годы: инновационные циклы и ретроинновационные волны / М. В. Богуславский // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 31-44. – EDN MLZPRS.
30. Богуславский, М. В. Идеалы духовно-нравственного воспитания в трактовке отечественных мыслителей эпохи просвещения: Е. Р. Дашкова, Н. И. Новиков, А. Ф. Бестужев / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2024. – № 2(14). – С. 9-17. – EDN FPOEWC.
31. Богуславский, М. В. Историко-педагогическое измерение современного российского образования / М. В. Богуславский // Непрерывное образование. – 2021. – № 4(38). – С. 80-85. – EDN IIFALA.
32. Богуславский, М. В. История педагогики : методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 434 с. – EDN PXCXSN.
33. Богуславский, М. В. Обоснование процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI века / М. В. Богуславский, К. Ю. Милованов, А. В. Овчинников // Проблемы современного образования. – 2024. – № 4. – С. 78-91. – DOI 10.31862/2218-8711-2024-4-78-91. – EDN QIVVVD.
34. Богуславский, М. В. Современная методология формирования историко-педагогического знания / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2023. – № 4(12). – С. 7-16. – EDN DZFEER.
35. Богуславский, М. В. Современная образовательная политика в контексте актуализации историко-педагогического знания / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2022. – № 2(6). – С. 8-12. – DOI 10.56464/2713-0487_2022_2_8. – EDN NTOOFE.

36. Богуславский, М. В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновацинной системе / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2023. – № 2(10). – С. 7-15. – EDN VYWKGU.

37. Богуславский, М. В. Трактовка традиционных ценностей духовно-нравственного воспитания педагогическими мыслителями Российского Зарубежья (1920-е-50-е гг.) / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2024. – № 1(13). – С. 14-24. – EDN JKFLXH.

38. Богуславский, М. В. Трансформация и модернизация ценностей и смыслов воспитания в отечественной педагогике второй половины XX - первой четверти XXI веков / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2025. – № 4(20). – С. 30-38. – EDN WQOVAN.

39. Богуславский, М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991-2021 годы: модернизации и ретроинновации / М. В. Богуславский // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2022. – № 1(5). – С. 8-14. – DOI 10.48621/z8962-3798-1585-m. – EDN AEFBPQ.

40. Болотов, В. А. Доверие и контроль в российском образовании / В. А. Болотов // Тенденции развития образования. Право и свобода в образовании : Материалы XIX ежегодной Международной научно-практической конференции, Москва, 17–19 марта 2022 года. – Москва: Издательский дом "Дело" РАНХиГС, 2023. – С. 27-33. – EDN HIBMFU.

41. Бордовская, Н. В. Доказательный подход в образовании (развитие идей Краевского В.В. о единстве педагогической науки и образовательной практики) / Н. В. Бордовская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2026. – № 7(210). – С. 46-54. – EDN DTKDYB.

42. Бордовская, Н. В. Доказательство и аргументация в педагогическом исследовании / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 12. – С. 5-13. – EDN NKBYYH.

43. Бордовский, Г. А. Педагогическое наследие С.И. Гессена как составляющая европейской культурной образовательной традиции / Г. А. Бордовский, С. А.

Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 217-228. – EDN YXTOWD.

44. Бордовский, Г. А. Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны / Г. А. Бордовский // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 6. – С. 9-18. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-6-9-18. – EDN JKLOHJ.

45. Бубер, М. Два образа веры / Мартин Бубер; Вступ. ст. Г. С. Померанца. – Москва : Республика, 1995. – 462 с.

46. Бубер, М. Я и Ты / Мартин Бубер; Послесл. П. С. Гуревича. – Москва : Высш. шк., 1993. – 173 с.

47. Булкин, А. П. "Культуросообразность" в России / А. П. Булкин // Проблемы современного образования. – 2016. – № 3. – С. 82-91. – EDN WFGOEN.

48. Булкин, А. П. Антропологический поворот в педагогике. Вехи и этапы / А. П. Булкин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 3(832). – С. 35-45. – EDN AYDJHR.

49. Булкин, А. П. Антропологический поворот в педагогике. Российский вариант / А. П. Булкин // Источники исследования о педагогическом прошлом: интерпретация проблем и проблемы интерпретации : Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 сентября 2019 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 95-100. – EDN BELUBW.

50. Бурдье, П. Практический смысл / П. Бурдье ; пер. с фр. А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – Спб.: Алетейя, 2001. – 562 с. – EDN QOGTMH.

51. Вебер, М. Избранное. Образ общества / М. Вебер ; пер. с нем. – М.: Юрист, 1994. – 704 с.

52. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер ; Пер. с нем., сост общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М.: Прогрес, 1990. – 808 с.

53. Вебер, М. О России: Избранное / М. Вебер ; перевод А. Кустарева. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2007. – 159 с. – EDN QOGNIR.

54. Ведущие научные школы в образовательных организациях высшего образования, подведомственные Минпросвещения России. – Москва, 2023. – 391 с.

55. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. – Москва, 1906. – 284 с.

56. Вентцель, К. Н. Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. – Москва, 1923. – 152 с.

57. Вишняков, К. А. Учение о человеке в философии Игнатия Брянчанинова / К. А. Вишняков // Наука и школа. – 2013. – № 4. – С. 168-170. – EDN RCWEZJ.

58. Воропаев, В. А. Диалог о душевном и духовном: Н. В. Гоголь и святитель Игнатий (Брянчанинов) / В. А. Воропаев // Культура и текст. – 2022. – № 2(49). – С. 18-23. – DOI 10.37386/2305-4077-2022-2-18-23. – EDN UCEOXP.

59. Вундт, В. М. Введение в философию / В. М. Вундт. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 290 с. – EDN UKIZXR.

60. Вундт, В. Миф и религия / В. Вундт ; перевод со 2-го, вновь переработанного, издания В. Базарова и П. Юшкевича ; под ред. проф. Д. Н. Овсянико-Куликовского. – Санкт-Петербург, ?. – 416 с.

61. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский ; Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

62. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

63. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; Под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.

64. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 6. Научное наследство / Л. С. Выготский ; Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

65. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; Пер с нем. Общ. ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с. – EDN OLSMGR.

66. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин ; Под ред. А. И. Подольского, вступ. ст. А. И. Подольского. – М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 480 с.

67. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М. : Издательство Московского университета, 1974. – 107 с.

68. Гатилова, Н. Н. Педагогическая проблематика сочинений святителя Игнатия Брянчанинова / Н. Н. Гатилова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – № 3(30). – С. 60-68. – EDN RSXIQH.

69. Гегель, Г. В. Ф. Философия религии. В двух томах. Т. 1 / Гегель ; Общ. ред. А. В. Гулыги ; Пер. с нем. М. И. Левиной и др. – М. : Мысль, 1975. – 532 с.

70. Гегель, Г. В. Ф. Философия религии. В двух томах. Т. 2 / Гегель ; Общ. ред. А. В. Гулыги ; Пер. с нем. П. П. Гайденко и др. – М. : Мысль, 1977. – 573 с.

71. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

72. Глубокова, Е. Н. Ценностные характеристики научно-педагогической школы В. Ю. Кричевского / Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Непрерывное образование. – 2017. – № 3(21). – С. 33-37. – EDN ZTUORJ.

73. Городович, О. В. Влияние бихевиористского подхода к сознанию на этику образовательных практик / О. В. Городович // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 65. – С. 70-78. – DOI 10.17223/1998863X/65/7. – EDN TLXNVU.

74. Городович, О. В. Проблематизация изучения современных образовательных практик с точки зрения их философских оснований / О. В. Городович // Вестник Томского государственного университета. Философия.

Социология. Политология. – 2020. – № 54. – С. 62-70. – OI 10.17223/1998863X/54/6. – EDN WFRXHV.

75. Громыко, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57-67. – DOI 10.17759/chp.2020160106. – EDN QIHFIV.

76. Гулеватая, А. Н. Образ человека в проективно-реформистских и экзистенциально-антропологических дискурсах о современном образовании / А. Н. Гулеватая, А. А. Дыдров, В. С. Невелева // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2024. – Т. 48, № 3. – С. 61-77. – DOI 10.55959/MSU0201-7385-7-2024-3-61-77. – EDN DKOOUN.

77. Демакова, И. Д. О методах исследования в сфере воспитания: взгляд на проблему с позиции науки и практики / И. Д. Демакова, И. Ю. Шустова, И. Н. Попова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 478. – С. 154-161. – DOI 10.17223/15617793/478/19. – EDN LNVAXW.

78. Дильтей, В. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей ; под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова ; пер. с нем. под ред. В. В. Бибихина и Н. С. Плотникова. – М.: Дом интелектуальной книги, 2001. – 531 с. – EDN XGKEAV

79. Дильтей, В. Сущность философии / В. Дильтей. – М: Интранда, 2001. – 155 с.

80. Дорохова, Т. С. Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования (о результатах юбилейной конференции) / Т. С. Дорохова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 144-151. – DOI 10.26170/po18-09-20. – EDN YLICJN.

81. Дудник, С. И. Кризис образования в цифровую эпоху / С. И. Дудник, Б. В. Марков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2020. – Т. 36, № 2. – С. 214-226. – DOI 10.21638/spbu17.2020.201. – EDN FXHCYO.

82. Дьюи, Д. Демократия и образование : Пер. с англ. / Д. Дьюи ; Дж. Дьюи. – Москва : РГБ, 2007. – 382 с. – EDN QOGTVD.
83. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. А. Б. Гофмана, примечания В. В. Сапова. – М.: Канон, 1996. – 432 с.
84. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Издательство ЮРАЙТ", 2019. – 308 с. – EDN YSDFVB.
85. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования 6 учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Издательский центр "Академия", 2005. – 208 с.
86. Закирова, А. Ф. Педагогическая герменевтика : монография / А. Ф. Закирова. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с. – EDN RAOVOX.
87. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : монография / А. Ф. Закирова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2001. – 152 с. – EDN RAONGJ.
88. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике / А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2012. – № 6(95). – С. 19-42. – EDN OZJDVR.
89. Запесоцкий, А. С. Культурологическое осмысление процессов глобализации / А. С. Запесоцкий // Лекции и доклады членов Российской академии наук в СПбГУП (2013-2023) : Сборник статей. К 300-летию Российской академии наук. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов, 2023. – С. 332-344. – EDN EUZORO.
90. Запесоцкий, А. С. Ценности в системе воспитания / А. С. Запесоцкий // Ценности в системе воспитания: семья - общество - государство : - Сборник материалов II Всероссийской научно- практической конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 24–25 октября 2024 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение "Институт изучения детства, семьи и воспитания", 2024. – С. 36-46. – EDN YKMBQK. г..

91. Зарецкий, В. К. Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) / - В. К. Зарецкий, Ю. В. Зарецкий, О. С. Островерх [и др.] // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 3-18. – DOI 10.17759/psyedu.2020120401. – EDN PMGAEA.

92. Зеер, Э. Ф. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. В. Лебедева [и др.]. – Екатеринбург : - Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – 120 с. – EDN MRLRDB.

93. Зинченко, В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. – М. : Новая школа, 1997. – 336 с.

94. Ивин, А. А. Аксиология. Научное издание / А. А. Ивин. – М. : Высш. шк., 2006. – 390 с.

95. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание писем в 3 т. Т. 1: Переписка с архиереями Церкви и настоятелями монастырей / святитель Игнатий Брянчанинов ; сост. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2011. – 544 с.

96. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание писем в 3 т. Т. 2: Переписка с монашествующими / святитель Игнатий Брянчанинов ; сост. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2011. – 704 с.

97. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание писем в 3 т. Т. 3: Переписка с мирянами / святитель Игнатий Брянчанинов ; сост. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2011. – 672 с.

98. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание творений и писем в 8 т. Т. 1 / святитель Игнатий Брянчанинов ; общ. ред. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2014. – 656 с.

99. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание творений и писем в 8 т. Т. 2 / святитель Игнатий Брянчанинов ; общ. ред. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2014. – 704 с.
100. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание творений и писем в 8 т. Т. 4 / святитель Игнатий Брянчанинов ; общ. ред. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2014. – 624 с.
101. Игнатий Брянчанинов, свт. Полное собрание творений и писем в 8 т. Т. 5 / святитель Игнатий Брянчанинов ; общ. ред. О. И. Шафранова. – М. : Паломник, 2014. – 624 с.
102. Ильевич, Т. П. Психолого-педагогическая антропология : учебно-методическое пособие / Т. П. Ильевич. – Тирасполь : Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2009. – 144 с. – EDN XWGZFZ.
103. Ильенков, Э. В. Абстрактное и конкретное: собр. соч. Т. 1 / Э. В. Ильенков. – М.: Канон+ РООИ "Реабилитация", 2019. – 464 с.
104. Ильенков, Э. В. Категории: Собр. соч. Т. 2 / Э. В. Ильенков. – М. : Канон+ РООИ "Реабилитация", 2020. – 496 с.
105. Ильин, И. А. Путь духовного обновления / И. А. Ильин ; Сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.
106. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с. – EDN VRRVUX.
107. История России. Конец XIX – начало XX вв. / Г. В. Гарбуз, Н. Г. Карнишина, В. Ю. Карнишин, А. И. Кошелева, С. А. Уразова, О. Е. Шевнина, Т. М. Шестопалова ; под ред. В. Ю. Карнишина. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 174 с.
108. Каджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология : Учебное пособие / Г. М. Каджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
109. Кант, И. Сочинения в шести томах. Т. 4, ч. 1 / Иммануил Кант ; Под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. – М. : Мысль, 1965. – 544 с.

110. Карташев, А. В. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 2: Очерки по истории Русской Церкви / А. В. Карташев. – Москва : Терра, 1992. – 569 с.

111. Кирьякова, А. В. Аксиологический контур креативности в контексте цифровизации меняющегося мира / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 218. – С. 25-36. – DOI 10.33910/1992-6464-2025-218-25-36. – EDN HMRKXT.

112. Кирьякова, А. В. В.А. Сухомлинский о возрастном становлении ценностных ориентиров школьников. Логика, механизмы, технологии / А. В. Кирьякова, Е. Р. Южанинова, В. В. Мороз // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 3(239). – С. 22-28. – DOI 10.25198/1814-6457-239-22. – EDN UUQEAW.

113. Кирьякова, А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах / А. В. Кирьякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 6-14. – DOI 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14. – EDN HZTTMB.

114. Кирьякова, А. В. Искусственный интеллект как рефлексивный медиатор в системе образовательной поддержки субъектности и ценностной ориентации личности / А. В. Кирьякова, В. М. Иванова, М. С. Кайнышев // Современные проблемы науки и образования. – 2026. – № 2. – С. 19. – DOI 10.17513/spno.34483. – EDN QZFERM.

115. Кирьякова, А. В. Ориентация личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Шаг в науку. – 2018. – № 1. – С. 5-15. – EDN TLXTID.

116. Кирьякова, А. В. Теоретические ракурсы аксиологических исследований в зарубежном человекознании / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 5(146). – С. 20-24. – EDN YHXDKJ.

117. Корнетов, Г. Б. Педагогическое наследие человечества в пространстве образования XXI века / Г. Б. Корнетов, Е. Н. Астафьева, Н. Б. Баранникова. – Москва : Корпоративный университет развития образования, 2024. – 240 с. – EDN ULDDDC

118. Корнетов, Г. Б. Познание педагогической реальности сегодня: взаимосвязь постижения педагогического прошлого и педагогического настоящего : монография / Г. Б. Корнетов. – Мытищи : Корпоративный университет развития образования, 2025. – 240 с. – EDN RIWTRX.

119. Кравцов, Г. Г. Культурно-исторический подход к вопросам образования / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 4. – С. 4-13. – DOI 10.17759/chp.2020160401. – EDN TWFFRQ.

120. Краевский, В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш ун-та, 2001. – 244 с.

121. Краевский, В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 256 с. – EDN QTHONF.

122. Лаптев, В. В. Интеграция в современном образовании: проблема взаимосвязи дидактики и методики обучения / В. В. Лаптев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2019. – № 192. – С. 7-18. – EDN BPMNHY.

123. Лельчицкий, И. Д. "Идеал учителя" как научное понятие: историко-педагогический аспект / И. Д. Лельчицкий, М. А. Лукацкий // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 79-85. – EDN NCJRGR.

124. Лельчицкий, И. Д. Актуальные проблемы методологии современных диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына // Педагогика. – 2017. – № 10. – С. 3-13. – EDN YSLIRQ.

125. Лельчицкий, И. Д. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете : Монография / И. Д. Лельчицкий, В. А. Ершов, С. Ю. Щербакова. – Тверь : Тверской государственный университет, 2010. – 180 с. – ISBN 978-5-7609-0640-3. – EDN UZZWGV.

126. Лельчицкий, И. Д. Практическая значимость результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. Д. Лельчицкий, Н. С. Пурышева, А. П. Тряпицына // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 3-13. – EDN YTOFUY.

127. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1982. – 304 с.

128. Леонтьев, А. Н. Философия психологии : из научного наследия / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 228 с.

129. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шатко. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.

130. Лиотар, Ж.-Ф. Феноменология / Ж.-Ф. Лиотар ; перевод с английского и послесловие Б. Г. Соколова. – СПб. : Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2001. – 160 с.

131. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский ; сост. А. П. Поляков, П. В. Алексеев, А. А. Яковлев. – М. : Республика, 1994. – 432 с.

132. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра / Н. О. Лосский. – М., 1991. – 182 с.

133. Лосский, Н. О. Характер русского народа в 2 кн. Кн. 2. / Н. О. Лосский. – М. : Ключ, 1990. – 90 с.

134. Лысенко, С. В. Английский язык радиотелефонного обмена в авиации: антиномия краткости и надёжности / С. В. Лысенко. – Москва : Белый Ветер, 2024. – 114 с. – EDN QKVFSU.

135. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8 т. Т. 3 / А. С. Макаренко ; сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 512 с.

136. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8 т. Т. 4 / А. С. Макаренко ; сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

137. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения в 8 т. Т. 6 / А. С. Макаренко ; сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1985. – 384 с.

138. Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – Спб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2010. – 288 с. – EDN QXABRH.
139. Мамардашвили, М. К. Формы и содержание мышления / М. К. Мамардашвили. – Спб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с. – EDN QWZYRZ.
140. Мирошкина, М. Р. Воспитание в неопределенное будущее как отражение реальности настоящего / М. Р. Мирошкина // Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 117-127. – DOI 10.15293/1813-4718.2104.12. – EDN KXQDWZ.
141. Ницше, Ф. Полное собрание сочинений: В 13 томах. Т. 1/1 Рождение трагедии. Из наследия 1869-1873 гг. / Пер. с нем. В. Бакусева, Л. Завалишиной и др. ; общ. ред. И. А. Эбаноидзе. – Культурная революция, 2012. – 416 с.
142. Новиков, А. М. Как стать ученым? / А. М. Новиков // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 107-111. – EDN PKFBOJ.
143. Новиков, А. М. О законах педагогики / А. М. Новиков // Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 3-7. – EDN NTZNLD.
144. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : «Эгвес», 2004. – 120 с.
145. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 10. – С. 3-14. – EDN LAHLSH.
146. Новиков, А. М. Структура образовательной деятельности обучающихся / А. М. Новиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 4. – С. 3-12. – EDN MVJAMF.
147. Новичков, В. Б. Образовательный идеал и диалог как основа конструирования содержания общего среднего образования. Часть 2 / В. Б. Новичков, И. В. Ильичева, Д. А. Потапов // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 5-13. – EDN QUMDHH.
148. Норберт, Э. О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Том 1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада. – М.; Спб.: Университетская книга, 2001. – 332 с.

149. Норберт, Э. О процессе цивилизации. Социогенетические и психогенетические исследования. Том 2. Изменения в обществе. Проект теории цивилизации. – М.; Спб.: Университетская книга, 2001. – 382 с.
150. Овсянникова, Ю. Н. Игра как практика образования: феноменолого герменевтический аспект / Ю. Н. Овсянникова, Ю. С. Осаченко, И. А. Эннс // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 485. – С. 187-192. – DOI 10.17223/15617793/485/20. – EDN FNJWZM.
151. Олейникова, О. Д. Экзистенциальное направление философии образования / О. Д. Олейникова, Б. В. Сапрыгин // Философия образования. – 2015. – № 1(58). – С. 49-57. – EDN TJIFCB.
152. Осмоловская, И. М. Методологические аспекты междисциплинарных исследований в образовании / И. М. Осмоловская // Ценности и смыслы. – 2023. – № 4(86). – С. 28-40. – DOI 10.24412/2071-6427-2023-4-28-40. – EDN YAEUFJ.
153. Остапенко, А. А. Как обеспечить полноту воспитания подростка / А. А. Остапенко ; Кубанский государственный университет, Екатеринодарская духовная семинария. – Москва : Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2019. – 36 с. – EDN GYBUBN.
154. Остапенко, А. А. Педагогика со-Образности : Очерки и эссе / А. А. Остапенко. – Краснодар : Кубанский государственный университет, 2012. – 184 с. – EDN QYVXYB.
155. Остапенко, А. А. Со-Образность образования : Очерки православно ориентированной педагогики / А. А. Остапенко. – 2-е изд., испр. и доп.. – Москва : Автономная некоммерческая организация "Издательский дом "Народное образование", 2019. – 412 с. – EDN VKLOQV.
156. Панельная дискуссия "Свободы и ограничения в практиках развития" / В. А. Болотов, Е. Б. Бухарова, М. В. Дробушевский [и др.] // Практики развития: индидуальные, корпоративые, институциональные свободы и ограничения : материалы XXI научно-практической конференции, Красноярск, 24–26 апреля 2014 года. – Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная

организация "Институт психологии практик развития", 2015. – С. 8-38. – EDN XOWMUP.

157. Педагогическая антропология в контексте становления общества знаний : монография / Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, В. К. Григорова [и др.]. – Биробиджан : Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2018. – 204 с. – EDN XQBDYD.

158. Петрунина, Т. А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX - начала XX в. [Текст] : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 09.00.13 : зашищена : 18.03.2004 / Петрунина Тамара Алексеевна. – Екатеринбург, 2004 – 40 с.

159. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; Сост., авт. вступ. ст., с. 6-28 и коммент. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с.

160. Писарева, С. А. «Смысл школьного образования - помочь ребенку самоопределиться» / С. А. Писарева // Magister. – 2023. – № 2. – С. 47-55. – EDN REFQBO.

161. Писарева, С. А. Аксиологические основания диссертационных исследований в сфере образования / С. А. Писарева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 125-136. – EDN MQPWMH.

162. Писарева, С. А. Ленинградская/Петербургская научно-педагогическая школа в Герценовском университете / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 5-14. – EDN YXTOLJ.

163. Платон Сочинения в четырех томах. Т. 1 / Платон ; Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса ; Пер. с древнегреч. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2006. – 632 с.

164. Поль Рикёр – философ диалога / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. И. И. Блауберг. – М. : ИФ РАН, 2008. – 144 с. – EDN SUPZZV.

165. Поппер, К. Логика научного исследования / К. Поппер ; пер. с англ., под общ. ред. В. Н. Садовского. – М. : Республика, 2005. – 447 с. – EDN QWKBBJ.

166. Радаев, В. В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? / В. В. Радаев // Социологические исследования. – 2022. – № 6. – С. 114-124. – DOI 10.31857/S013216250019853-1. – EDN EITGKC.

167. Расчетина, С. А. Антропологическое знание как основа методологии гуманитарного исследования (исторический аспект) / С. А. Расчетина // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 1(26). – С. 95-101. – EDN SGTJNT.

168. Расчетина, С. А. Исторические предпосылки становления социально-педагогической деятельности и её методической направленности: синергетический подход / С. А. Расчетина, А. Д. Абашина // Человек и образование. – 2024. – № 4(81). – С. 20-27. – DOI 10.54884/1815-7041-2024-81-4-20-27. – EDN ZUWWIU.

169. Расчетина, С. А. Концептуальное обоснование проблемы ценностного ориентирования ребенка в нестабильных условиях социума / С. А. Расчетина // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 194-196. – DOI 10.24411/1991-5497-2019-00080. – EDN NMAWJR.

170. Расчетина, С. А. методы исследования процессов стихийной социализации, основанные на постнеклассическом подходе / С. А. Расчетина // Образовательный вестник Сознание. – 2020. – Т. 22, № 10. – С. 4-8. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-10-4-8. – EDN LVBMLX.

171. Расчетина, С. А. Ситуация риска: теоретическое осмысление и практическое преобразование / С. А. Расчетина // Педагогика. – 2014. – № 5. – С. 71-82. – EDN TFPJGP.

172. Расчетина, С. А. Социально-педагогическая антропология: поиск теоретических оснований / С. А. Расчетина // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 2(26). – С. 18-23. – EDN RWVGYT.

173. Расчетина, С. А. Социально-педагогические технологии ценностного ориентирования и социализации: синергетический подход / С. А. Расчетина, А. Д. Абашина, Э. И. Сундукова, Ю. В. Михайлова // Образовательный вестник

Сознание. – 2023. – Т. 25, № 6. – С. 31-39. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2023-25-6-31-39. – EDN EJMKQX.

174. Рикёр, П. Время и рассказ. Т. 1. Интрига и исторический рассказ / П. Рикёр. – М.; Спб.: Университетская книга, 1998. – 313 с. – EDN SNDSAH.

175. Рикёр, П. Время и рассказ. Т. 2. Конфигурация в вымышленном рассказе / П. Рикёр. – М.; Спб.: Университетская книга, 2000. – 224 с. – EDN SNDSLB.

176. Рикер, П. Герменевтика и психоанализ : Религия и вера / П. Рикер ; Поль Рикер ; Перевод с французского, послесловие, примечания И. С. Вдовиной. – Москва : Искусство, 1996. – 270 с. – EDN TJNHGP.

177. Рубцов, В. В. Развитие и обучение в контексте социальных взаимодействий: Л. Выготский vs Ж. Пиаже / В. В. Рубцов // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 1. – С. 77-88. – DOI 10.17759/chp.2024200111. – EDN NSSTBI.

178. Рубцов, В. В. Сто лет развития культурно-исторической психологии: вехи и направления / В. В. Рубцов, В. К. Зарецкий, А. Д. Майданский // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20, № 3. – С. 5-11. – DOI 10.17759/chp.2024200301. – EDN DSUBAA.

179. Руссо, Ж-Ж. Избранные сочинения в трёх томах. Т. 1 / Ж-Ж. Руссо. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1961. – 838 с.

180. Саблин, В. А. История России 1917 – 1920-х годов / В. А. Саблин ; Мин-во образ. и науки РФ ; Вологод. госуд. пед. ун-т. – Вологда : ВГПУ, 2014. – 156 с.

181. Святитель Игнатий Брянчанинов / сост. А. А. Маркова. – Москва : Благовест, 2014. – 415 с.

182. Сенько, Ю. В. Герменевтика педагогического опыта / Ю. В. Сенько, В. Г. Шкунов // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 21-29. – EDN PAAAZT.

183. Синенко, В. Я. Интеграционные процессы как основа метапредметности в системе образования (философско-педагогический дискурс) / В. Я. Синенко, Я. В. Бондарева // Современные философские исследования. – 2023. – № 3. – С. 68-75. – DOI 10.18384/2949-5148-2023-3-68-75. – EDN CBSYIV.

184. Скуднова, Т. Д. Психолого-педагогическая антропология К.Д. Ушинского и современное образование / Т. Д. Скуднова. – Ростов-на-Дону : Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2019. – 184 с. – ISBN 978-5-907231-23-8. – EDN IQBKDS.

185. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – 261 с. – EDN: QXWXVT.

186. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

187. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 400 с. – EDN VRRVVH.

188. Смирнов, И. П. О научности педагогики (как избежать трансформации педагогической науки в идеологию) / И. П. Смирнов // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 2. – С. 9-28. – DOI 10.17853/1994-5639-2020-2-9-28. – EDN JKWJVM.

189. Спесивцева, О. И. Метод «создания нового человека» в педагогической системе Антона Семеновича Макаренко / О. И. Спесивцева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4, № 8. – С. 5-14. – EDN OPZQXE.

190. Тальберг, Н. Д. История Русской Церкви / Н. Д. Тальберг ; Николай Тальберг. – Москва : Изд-во Сретенского монастыря, 2008. – 958 с. – EDN QUNLHH.

191. Тарханова, И. Ю. Полипарадигмальность современной дидактики / И. Ю. Тарханова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – Т. 14, № 3(55). – С. 87-92. – DOI 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87. – EDN HJFCNZ.

192. Терещенко, Г. Ф. Вопросы духовно-нравственного воспитания в педагогическом наследии А. С. Макаренко / Г. Ф. Терещенко // Психолого-

педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16, № 3. – С. 83-87. – EDN ZNOMCN.

193. Тряпицына, А. П. Антропологический подход в современных педагогических исследованиях / А. П. Тряпицына // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – № 9. – С. 3292. – EDN UFWYLK.

194. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3(40). – С. 4-12. – EDN SZULGT.

195. Тряпицына, А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины "Педагогика / А. П. Тряпицына // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2009. – № 7. – С. 1339. – EDN OXIDPV.

196. Удалов, А. Н. Письменное наследие святителя Игнатия (Брянчанинова) с точки зрения воспитания христианина (православной педагогики) / А. Н. Удалов // Верующий разум. – 2018. – № 7. – С. 344-358. – EDN TGAYKY.

197. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 10 т. Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; главный редактор А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – Москва–Ленинград: Изд-во Академии пе, 1950. – 777 с.

198. Фельдштейн, Д. И. Проблемы повышения качества диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам / Д. И. Фельдштейн // Вестник спортивной науки. – 2013. – № 1. – С. 3-9. – EDN RRQQKN.

199. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века / Д. И. Фельдштейн // Народное образование. – 2015. – № 7(1450). – С. 9-26. – EDN VHXCXX.

200. Фельдштейн, Д. И. Современное Детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20-29. – EDN QIMBYN.

201. Фельдштейн, Д. Преобразование образования в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. Фельдштейн // Образовательная политика. – 2012. – № 3(59). – С. 48-65. – EDN PKELHH.

202. Фирсова, А. Е. Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 7(71). – С. 15-18. – EDN PCRJUV.
203. Фома Аквинский : Сочинения / Фома Аквинский ; Составление, перевод с латинского, вводная статья и комментарии А. В. Апполонова ; изд. 2-е, стереотипное. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
204. Фуко, М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981-1982 учебном году. Перевод с французского / М. Фуко. – Санкт-Петербург : Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр Российской академии наук "Издательство "Наука", 2007. – 677 с. – EDN QWQSXJ.
205. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко ; Пер. с фр. Владимира Наумова под ред. Ирины Борисовой. – Москва : Ad Marginem, 1999. – 478 с.
206. Фуко, М. Управление собой и другими : Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1982-1983 учебном году / М. Фуко. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская издательско-книготорговая фирма "Наука", 2011. – 432 с. – EDN WBSBZR.
207. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; Мартин Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – Изд. 3-е, испр.. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. – 503 с. – EDN QWOGRT.
208. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления / М. Хайдеггер ; Мартин Хайдеггер ; сост., вступ. ст., коммент., указ., пер. с нем. В. В. Бибихина. – Санкт-Петербург : Наука, 2007, – 447 с. – EDN PEUSOI.
209. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер ; Мартин Хайдеггер ; пер. Э. Сагетдинова. – Москва : Территория будущего, 2006. – 351 с. – EDN PERXAN.
210. Хоружий, С. С. О старом и новом / С. С. Хоружий. – СПб. : Алетейя, 2000. – 477 с.

211. Хоружий, С. С. Очерки синергийной антропологии / С. С. Хоружий. – Москва : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. – 407 с. – EDN: QTULBH.

212. ЦК РКП(б) – ВКП(б) и национальный вопрос. Книга 1. 1918 – 1933 гг. / сост. Л. С. Гатагова, Л. П. Кошелева, Л. А. Роговая. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОСПЭН), 2005. – 784 с.

213. Черный, А. И. Как возможно духовное руководство? Читая святителя Игнатия (Брянчанинова) / А. И. Черный // Филаретовский альманах. – 2023. – № 19. – С. 56-75. – EDN QYYYTZ.

214. Шадриков, В. Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – 174 с.

215. Шадриков, В. Д. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Монография / А. В. Карпов, И. В. Кузнецова, М. Д. Кузнецова, В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2011. – 168 с. – EDN PIRXYG.

216. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М. : Университетская книга, 2010. – 320 с. – EDN RAZRQT.

217. Шафажинская, Н. Е. Психолого-педагогические аспекты пастырской деятельности и литературного творчества святителя Игнатия (Брянчанинова) / Н. Е. Шафажинская // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 1(12). – С. 21-32. – EDN KHQLDH.

218. Шендеровская, Н. С. Влияние идей А. С. Макаренко на образ педагогических отношений в школах Японии / Н. С. Шендеровская // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2025. – № 1. – С. 1-20. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11001. – EDN XFBGAF.

219. Шпет, Г. Г. Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольта / Г. Г. Шпет. – Москва : URSS, 2009. – 109 с. – EDN QUHAPB.

220. Шпет, Г. Г. Явление и смысл: Феноменология как основная наука и ее проблемы / Г. Г. Шпет. – Томск : Водолей, 1996. – 192 с. – EDN VXGSZV.

221. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с.

222. Яковлева, И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 4. – С. 113-127. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127. – EDN BXPKGU.

223. Bermus, A. G. (2025). "The Myth of the Cave" in the space and time of the exegetical midrash. Hypothekai, 9, 102-130. https://doi.org/10.32880/2587-7127-2025-9-9-102-130

224. Biesta, G. (2005) Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. Nordisk Pedagogik, Vol. 25, pp. 54–66.

225. Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 33-46. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9

226. Biesta, G. (2023). Putting the world in the centre: A different future for Scotland's education. Scottish Educational Review, 54(2), 149–169. https://doi.org/10.1163/27730840-20231001

227. Biesta, G. J. J. (2013). The beautiful risk of education. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635866

228. Burkhanov, R. A. Max Scheler's education concept in the light of his philosophical anthropology / R. A. Burkhanov, A. S. Gagarin // Perspectives of Science and Education. – 2020. – No. 6(48). – P. 10-21. – DOI 10.32744/pse.2020.6.1. – EDN NTQZQK.

229. Burkhanov, R. A. The pedagogical teaching of Immanuel Kant in the light of his philosophical anthropology / R. A. Burkhanov, S. M. Kosenok // Perspectives of Science and Education. – 2022. – No. 6(60). – P. 491-505. – DOI 10.32744/pse.2022.6.29. – EDN DZVDEP.

230. Costa, C. (2017). Il come di una ermeneusi pedagogica. Dialogo e metodo per comprendere l’altro. Studi sulla Formazione, 20(1). https://doi.org/10.13128/studi_formaz-20940

231. Diab, A.-K. (2025). From intersectional marginalization to empowerment: Palestinian women transforming through higher education. Education Sciences, 15(9), 1144. https://doi.org/10.3390/educsci15091144

232. Divnogortseva, S. Yu. Axiological problematics in scientific and pedagogical research / S. Yu. Divnogortseva, S. A. Atroshchenko, I. V. Zabegaylova // Perspectives of Science and Education. – 2021. – No. 5(53). – P. 10-20. – DOI 10.32744/pse.2021.5.1. – EDN KABSQQ.

233. Fabre, M. (2014). Minimalisme moral et maximalisme éthique chez John Dewey. Recherches en Éducation, HS №6, 71-80. https://doi.org/10.4000/ree.9239

234. Friesen, N. (2020). Dilthey and human science: Autobiography, hermeneutics and pedagogy. Phenomenology & Practice, 15(2). https://doi.org/10.29173/pandpr29443

235. Gracia Calandín, J., & Tamarit López, I. (2018). The enclave of education from the approach of critical hermeneutics. Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica, 74(282), 819-833. https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.003

236. Hill, R. L. (2019). Institutional logics of curriculum change in the neoliberal academy: Three cases of new programs in arts and humanities at public regional universities (Doctoral dissertation). Michigan State University. 210 pp.

237. Le, H. M. (2025). Thinking with stories: The potential of narrative inquiry for Vietnamese education research. Vietnam Journal of Education, 9(Special Issue). https://doi.org/10.52296/vje.2025.445

238. Løvlie, L. (2015). John Dewey, phenomenology, and the reconstruction of democracy. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 1, 1-13. https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.104

239. Milerski, B. (2023). Half-education as a hermeneutic challenge for religious education in schools. Studia z Teorii Wychowania, XIV(2), 419-440. https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.9069

240. Moros, E. Modern Dangers in the Development of the Russian Education System and Ways to Overcome Them: Socio-Philosophical Analysis / E. Moros, V. Goncharov

// Wisdom. – 2020. – Vol. 15, No. 2. – P. 114-128. – DOI 10.24234/wisdom.v15i2.354. – EDN XMNNJN.

241. Mukhin, M. I. On the pivotal basis of the educational paradigm of the 21st century / M. I. Mukhin // Perspectives of Science and Education. – 2021. – No. 2(50). – P. 56-69. – DOI 10.32744/pse.2021.2.4. – EDN BHSDLA.

242. Pomelov, V. B. A. S. Makarenko and the fate of his legacy in nowadays Russia / V. B. Pomelov // Perspectives of Science and Education. – 2023. – No. 4(64). – P. 589-602. – DOI 10.32744/pse.2023.4.36. – EDN CQCZHW.

243. Soëtard, M. (2007). Crise de la modernité (de la post-modernité ?), ressort de l'éducation. Rousseau, Pestalozzi et les autres… Recherches en Éducation, 2. https://doi.org/10.4000/ree.3623

244. Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. South Atlantic Quarterly, 103(2-3), 523-581. https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523

245. Suresman, E., Faqihuddin, A., Jenuri, & Abdullah, M. (2025). From sorogan to digital learning: A systematic literature network analysis of pesantren learning models. Cogent Education, 12(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2580776

246. Taleban, M. R. (2020). Primitive thought, religiosity and higher education. Taḥqīqāt-i Farhangī-i Īrān, 13(1), 1-38. https://doi.org/10.22035/jicr.2020.2222.2728

247. Tayob, A. (2018). The representation of religion in religion education: Notes from the South African periphery. Education Sciences, 8(3), 146. https://doi.org/10.3390/educsci8030146

248. Towers, E., Gewirtz, S., Maguire, M., & Neumann, E. (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. Teaching and Teacher Education, 117, 103778. - https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778

249. White, J., (2018) "The weakness of 'powerful knowledge'", London Review of Education 16(2), 325–335. doi: https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.11

Научное издание

Санников Максим Алексеевич

МЕТОД АКСИОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ: ПЯТЬ ШАГОВ ОТ АНТИНОМИИ К ТЕХНОЛОГИИ

Научный редактор *Н. Н. Деева*
Редактор *А. А. Рязанова*
Обложка *М. А. Санников*

Объём данных 7,44 Мб.
Подготовленно к электронному изданию 27.10.2026
Выход в свет 01.11.2026
Формат 210x297
56,1 Усл. печ. л.

ISBN 978-5-6056370-0-4



Институт развития образования им. К. Д. Ушинского
www.ushinsky-iro.ru
Email: institute @ ushinsky-iro.ru

В работе метод ААР раскрывается как строгая пятишаговая процедура перехода от диагностики неразрешимых педагогических противоречий (антиномий) к проектированию интегративных воспитательных технологий. Через детальный анализ полярных онто-аксиологических систем (от святоотеческой традиции до советского педагогического проекта) автор демонстрирует, как выявить их «аксиологическое ядро» и «антропологическую модель», а затем – синтезировать их сильные стороны в работающие современные практики.

Монография носит прикладной характер. Она содержит не только теоретическое обоснование, но и готовые инструменты (аксиологические карты, матрицы трансляции) и конкретные кейсы проектирования. Ключевым выводом является положение о том, что метод ААР служит основой для обеспечения технологического суверенитета в гуманитарной сфере, позволяя создавать образовательные системы, укоренённые в глубинных пластах культурной традиции и отвечающие на стратегические вызовы цифровой эпохи.



Издательство
Института развития образования
им. К. Д. Ушинского
www.ushinsky-iro.ru

ISBN 978-5-6056370-0-4