

«Судьба» как ключевая мифологема рекреационной педагогики

¹ Светлана Николаевна Тесля

² Роза Касимовна Шушкевич

¹ Сочинский государственный университет, Россия

354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Доктор философских наук, профессор

E-mail: Wayness@yandex.ru

² Сочинский государственный университет, Россия

Кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: ladyroserose@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные границы, предмет и метод рекреационной педагогики как новой отрасли познания. Мифологема «судьба», по мнению авторов, указывает на содержание и направленность практической деятельности педагога-психолога, взаимодействующего с рекреантом в условиях ограниченного временного диапазона общения в культурно-рекреационном пространстве.

Ключевые слова. Рекреационная педагогика, мифологема, судьба, автобиография, идентификация.

УДК 378

Опыт и традиция теоретической педагогики, сложившаяся в советский период, выдержит «испытание временем», если окажется компетентной в вопросах мировоззренческой, идеологической, социо-культурной трансформации общества, происходящей во всех сферах жизнедеятельности, затрагивающей, в первую очередь, систему образования, и воспитания в частности. В первое десятилетие XXI века в отечественной педагогике оформилась перспективная и интересная методолого-практическая тенденция: переход от универсальных обобщений, касающихся субъекта образования и педагогики, к «точечному» применению в конкретных жизненных обстоятельствах методов и приемов педагогического воздействия. Это с необходимостью влечет возникновение инновационных подходов и требует изменения самого образа профессионала-педагога, который теперь должен уметь актуализировать свой компетентностный багаж знаний и навыков педагогической работы в условиях конкретного социо-культурного «заказа» и потребностей той инфраструктуры, которая востребует его педагогического участия.

В этом контексте особое значение приобретают трансдисциплинарные научные подходы, отвечающие не только тенденции синтеза знаний, полученных в отдельных отраслях гуманитарного познания, но и тесно связанные со спецификой пространства и времени «жизненных миров» различных «целевых аудиторий», уже не ограничивающихся искусственными дисциплинарными координатами дошкольных учреждений, школы или вуза. Живой ландшафт многозначного, нелинейного и неоднородного жизненного мира «зовет» педагога и воспитателя испытать свой профессионализм там, где чувствуют, мыслят и действуют не только дети, но и их родители, семьи, взрослые и зрелые люди, рабочие и служащие, обремененные повседневными проблемами, переживаниями неопределенности жизненной ситуации, в тревоге за будущее своих детей. В этом проблемном узле появление такой «новой отрасли научного знания», как рекреационная педагогика, [1] и такой новой научной дисциплины, как психолого-педагогическая рекреология [2, 3], не только расширяет предметное поле современной педагогики, но и показывает, как может продуктивно и творчески отечественная теоретическая педагогика участвовать в организации и эффективном практическом функционировании новых «анклавов» психолого-педагогических коммуникаций, в частности тех, которые можно назвать «курортными» и, в целом, «рекреационными» зонами или «зонами отдыха», входящими в состав культурно-рекреационного пространства как такового.

Разворачиваясь в пространстве-времени рекреации, современная педагогика становится «методом», который одновременно может трактоваться и как «предмет» самой,

теперь уже «рекреационной» педагогики. В этом смысле предмет рекреационной педагогики расширяется до масштаба такой мета-категории гуманитарных наук, как «сознание», приобретая вместе с тем свою специфику. Поясним данное положение.

В истории мировой психологической мысли В. Вундту (1832–1920) принадлежит честь трактовки *сознания как предмета психологии*. Но эвристичность подхода Вундта, возможно, заключается в понимании сознания как процесса самопорождения, раскрывающегося в напряжении интроспекции. Это значит, что сознание неотчуждаемо от процесса самого сознания, в котором оно и познает себя, и порождает себя одновременно с этим «познанием». Сознание, как предмет психологии, «соединен» у Вундта с «методом» психологического исследования, и вся психология занимается, по сути, «методом», выступающим ее собственным «предметом». Благодаря этому «ходу» мысли, Вундт обосновывает психологию как экспериментальную науку, имеющую дело со всеобщим – сознанием – данным в уникальном непосредственном опыте интроспекции – методе порождения сознанием самого себя.

Понимая всю сложность такого «поворота» психологии к сознанию, Вундт говорил о необходимости создания «нового языка», на котором можно было бы говорить о структуре сознания, а не о внешних объектах, о непосредственном опыте субъекта, постигаемом путем интроспекции, а не о переработке этого опыта. Однако, как констатирует М.Г. Ярошевский, анализируя деятельность вундтовской лаборатории, создать новый язык не удалось [4, с. 228–229]. Вместе с тем чуть ниже Ярошевский отмечает, что «сознание человека изначально предметно. Язык, без которого оно не может работать, воплотил эту предметность» [Там же, с. 229].

Если теперь вернуться к рекреационной педагогике, то, имея в виду вундтовское понимание сознания как метода-предмета психологии, педагогика может трактоваться как «язык» сознания, соединяясь тем самым с психологией. А «концептосфера» педагогики как языка сознания может включать языковые денотаты рекреационного семантического пространства, характеризующиеся как «концепты-целостности» [5, 6, с. 61-62].

Наконец, интерпретация педагогики как «метода», легализирующего «метод-сознание», в понимании В. Вундта, разворачивая психологию и педагогику друг к другу «вплотную», позволяет говорить о педагогике по отношению к психологии как о «методе метода», или несколько в иной интерпретации как о «языке», на котором говорит сознание. Если же рассматривать конкретные задачи педагогики, например, при подготовке будущих специалистов-педагогов, то они будут заключаться в научении их тому, как оперировать этим методом (сознанием), а профессионалы, в свою очередь, по-разному воздействуя на учеников, будут подключать их к этому же методу (то есть сознанию), умело оперируя обогащенным практической герменевтикой тезаурусом педагогики. Осуществляется своего рода двойная рефлексия: педагог учит становится педагогом, сам становясь им. Таким образом, педагогика, пока в отвлечении от сферы ее применения («рекреации»), может быть понята как авто-педагогика [7].

Понятно, что для так понимаемой педагогики методологически приоритетным является системный подход, предполагающий «пропускание» педагогики через теоретический контекст – философскую антропологию и философию культуры, то есть через те философские парадигмы, в которых объединяется, обобщается и транслируется исторически конкретное моделирование антропологического и культурного смысла жизненных стратегий людей. Педагогика, усваивающая такие парадигмы, с необходимостью становится культур-антропологической по своей направленности.

В свое время в России К.Д. Ушинский сделал серьезную попытку систематизации педагогики на антропологической основе [8]. Главное, что «давала» «педагогическая антропология» «на выходе», это – кругозор («криптогноза» – А.Н. Лук), способствующий творческой интуиции педагога, работе его воображения. А развитая интуиция, фундируя практически все «строгие» методы познания, очевидно, и способна превратить педагога из «дидакта» в «мастера» общения. В этом случае общение превращается в подлинное взаимопонимание, «терапевтическим эффектом» которого становится самопреобразование [9].

Итак, системный контекст педагогики обращает нас, прежде всего, к субъекту педагогического творчества: он вырывается из линейной схемы субъект-объектного детерминизма и методологически ориентируется на «ценностностный» (Н.Е. Непомнящая)

уровень межличностного взаимодействия, невозможный без понимания смысла ценностных отношений (в отличие от «потребительных» и «оценочных» отношений – Г.П. Выжлецов). Одно из преимуществ такой педагогики – полное исключение формализма и сведения педагогических задач к «информационному» транслированию знаний. В отношении же рекреационной педагогики приходится признать, что, как и нетрадиционно понимаемая педагогика, она **не имеет** «объекта» в качестве отчуждаемой от педагога и диагностируемой с помощью стандартизированных методик «фактичности». Что же тогда исследует рекреационная педагогика, если «это» нельзя назвать «закономерностями», «законами», а следовательно, выстроить на этом основании устойчивый «свод» знаний? В конце 1940-х гг. австрийский философ, виднейший представитель аналитической философии, Л. Витгенштейн (1889–1951) писал: «Если это закон – мы хотим узнать его. Если это – судьба – нет». В этих словах «схвачена» позиция Витгенштейна, заявленная им еще в «Логико-философском трактате» (1921), выражающая его видение философии, которое делает ее чем-то большим, чем корпус знания. Ее суть – совокупность приемов, навыков уяснения, которым можно учиться и научить. Такая философия, в частности через педагогику, способна стать ментальной практикой, включиться в саму жизнь, стать, по выражению Витгенштейна, *формой жизни* [10, XVIII]. Такое соотношение философии и педагогики, на наш взгляд, позволяет достаточно жестко проектировать контекстную направленность рекреационной педагогики как направленность на **судьбу** человека и дает повод рассматривать «судьбу» как ключевую мифологему рекреационной педагогики.

Если мы зададимся простым, на первый взгляд, вопросом: «с чем» едут на отдых люди? **Что** они везут с собой «туда и обратно», особенно летом? Пару-тройку легких костюмов, едут, в общем, практически раздетыми, а на «месте» этот «вид» одежды уже преобладает. Еще зимой или весной эти люди, заключенные в футляры вещей, обтирали друг друга плечами курток и пальто в метро и автобусах. Но, если эти люди приезжают, скажем, в санаторий (и не только летом), у них непременно находится еще кое-что, что они привозят с собой невесомым грузом – их биография!

Биография, возможно, впервые, здесь и сейчас, имеет шанс превратиться из сухо заполненных анкетных данных, запрашиваемых при приеме на работу, в *автобиографию*, может исполниться «устно», быть выраженной в нарративной импровизации в беседе с психологом санатория или с соседом (соседкой) по номеру. Такая автобиография – еще довольно «сырой» материал, но рекреация, как восстановление, может, тогда и начнется, когда для самого автора его автобиография «свернется» в представление о собственной судьбе? В результате – приехал с автобиографией-штамповкой, уехал – с уникальной судьбой. Можно ли говорить о пользе таких «метаморфоз»? Трудно сказать в режиме «да» – «нет», поскольку образ судьбы проективен, он внедряется в установки живущего, заставляет соответствовать себе. Часто судьба воспринимается как трансцендентная, божественная, сила, которая ведет и спасает или же обрекает на гибель и трагичность восприятия жизни [11]. Так или иначе, благодаря внутренней установке на присутствие этого логоса-ритма жизни, приходит в человека цельность, переживаемая, например, как *самооправдание*. Но, как бы она ни переживалась, терапевтический смысл ее не изменится: судьбинная линия «собирает» человека, если он «распался», чувствовал себя «потерянным», «разбитым», «уничтоженным». «Собирает» и, значит, «восстанавливает», ведь понятный себе образ судьбы дает точку опоры и снимает комплекс вины. Переживание судьбы оборачивается личной теодицеей, в жизни начинает предчувствоваться ритм поступка.

Как возникает такая установка, что способно толкнуть ее к самообнаружению? Как возможна «педагогическая терапия», нацеленная на восстановление целостности восприятия своего бытия? Возможно, что особыми приемами рекреационной педагогики и удастся косвенное регулирование динамики самовосприятия человека? И масштабы такого косвенного регулирования вовсе не обязательно ограничивать рамками межличностного контакта или группового тренинга.

Действительно, реальные трудности психологического консультирования обнаруживаются именно там, где сталкиваются две легальные ролевые позиции – психолога и клиента. Какими бы гуманистическими пожеланиями ни облагораживать практическую консультативную работу психолога, ролевая диспозиция остается неизменно авторитарной, «типизирующей» и «сводящей к общему знаменателю», «усредненной норме». Часто и рекомендации психолога выслушиваются «из вежливости», но если за них приходится

платить, уверенно заверяют и себя, и психолога, что «помогло», «теперь все стало по-другому». Цена сеанса санкционирует ложь, хотя в глубине души клиент, возможно, считает себя не глупее того, кто дает ему рекомендации, особенно, если сам владеет навыками саморефлексии, самонаблюдения. Вместе с тем сам факт такой саморефлексии, демонстрируемой психологу, приводит клиента к осознанию, что он (клиент) «ничего не понимает» («не понимаю, что со мной происходит», «не понимаю, что же делать!» и т.п.), собственно, и объявляя ему его жизненную ситуацию как «проблемную», «трудную», «безвыходную», «ужасную». И вслед за такой саморефлексией следует эмоциональный выхлоп: «невозможно больше так жить!», «так жить невозможно!». С этого момента самопризнания и тогда, когда «на карту поставлена вся жизнь», клиент «готов» к «педагогическому воздействию».

И, следовательно, если речь идет о «судьбе», то задача рекреационного педагога, как педагога-психолога, не «давать рекомендации», но стать *посредником* роста рекреанта «от проблемы» – к «контексту» жизненной ситуации, к тому уровню понимания себя, который можно назвать «ретроспекцией», раскрывающейся для самого клиента как понимание того, «что я делаю», «что происходит». С ретроспекцией и связано, на наш взгляд, представление о собственном жизненном пути как о «судьбе». Посредническая миссия рекреационного педагога здесь заключается в тонком обращении клиента, еще не созревшего к *пониманию* судьбиной линии жизни, но уже востребующего его, к тому ресурсу его внутреннего мира, благодаря которому он «научится» видеть и проживать свою судьбу, – к его собственному *воображению*. Здесь вводится тема воображения как метода рекреационной педагогики.

Само определение «рекреации» заставляет мыслить «на пределе» значения – не на уровне единично-случайной и поэтому предопределенной ситуации, а в «жизненном охвате», поскольку «восстановлению», при ориентации на «судьбу человека», подлежат не отдельные функции и органы, жизненные силы, они же – «сущностные силы».

Энергетическая, полевая составляющая бытия – порождающая, системоорганизующая – и, в этом смысле, имеет свои социально-психологические денотаты-закрепители. Такими денотатами «сил» человека можно считать аттракцию, харизму, умение удерживать уважение к себе, иметь убеждения, сохранять креативность, добиваться целей, способность выдерживать характер, эмпатию, быть внимательным. Однако в социальной среде на эти «силы» наложены своего рода ограничения-матрицы в виде социальных норм и ролевых ожиданий от субъекта, на которые он обязан откликнуться своим «зеркальным я». Но ограничен ли человек этим, лишь социальным, контекстом? Ясно, что нет, и человеческие силы «израсходовать» полностью он «не в силах», даже если мы представим его в состоянии профессионального и эмоционального выгорания. Но вот воображение его часто или вовсе молчит, или стереотипизированно масс-медиа, или болезненно гипертрофировано неудачами и болезнями, замыкающими его в рамках дезинтегрированного и инфантильного «эго».

Рекреационная педагогика могла бы сконцентрировать свои усилия именно на этих аспектах социального истощения как на источнике страданий [12] субъекта и направленно вести субъекта к полноте идентичности. Размышления в этом ключе очерчивают сферу «должного» для рекреационной педагогики, того, на что ей следовало бы «уповать» (Ф.Е. Василюк). Но в действительности она имеет дело все-таки с «сущим», поэтому следовало бы очертить «операциональный уровень» ее методологии: что надо педагогу? (1) и что надо рекреанту (2). Потенциально обе эти позиции должны слиться в осознании того, что «надо человеку». Но все же «сущее» для рекреационной педагогики – *страдание* рекреанта, и «использовать» страдание можно именно как позитив.

Установка на страдание как на позитив, а не негатив – важный пункт понимания существа рекреационной педагогики, направленной на судьбу человека. Страдание, в отличие от мучения, имеет рациональную подоплеку: без причины не страдают, мучаются же «спонтанно». Мука – мощный экзистенциал, неустранимый и иррациональный, страдание – временно устранимо, прерываемо, снимаемо и одновременно *восстанавливаемо*. Этот смысл страдания наиболее важен для рекреационной педагогики.

Страдание есть социальное свойство социального субъекта: статусно-ролевое поведение субъекта может рассматриваться как бихевиоральный критерий страдания. Поэтому и уместно, в рамках рекреационной педагогики, ставить как одну из приоритетных проблему способов и приемов снятия страдания. Поскольку же «снятие» не ведет к

«уничтожению» исходного состояния, а включает его в динамику отрицания, то отрицание отрицания, результатом чего выступает «снятие», по сути, является *утверждением*: отрицание страдания, как «отрицания», означает *принятие страдания* как имманентного социально здоровому субъекту факта его бытия, принятие на уровне *осознанного переживания* [13]. В таком осознанном переживании соединены и знание, и самопознание, и самосознание, каждое по-своему начиная свою «понимающую терапию», осуществляемую самим собой по отношению к самому себе.

«Знание» уместается в каузальную логику, а взрослому человеку часто этого бывает достаточно: он узнает, что «так и надо», «у меня – как у всех нормальных людей», – и это его успокаивает, социальное стрессогенное напряжение снижается, и он возвращается «на место постоянной стоянки» в большой и холодный город и страдает там уже спокойно, воплощая собой социальную индивидуальность-легитимность.

«Само-познание» и «само-сознание» более эффективны и элитарны. Познав «неявное» для себя, субъект обретает «второе дыхание», корректируя самостоятельно свой выбор, понимая, например, что «не стоит прыгать выше головы», и тем обретая психологический комфорт, выстрадывая свою ролевую социальность и принимая ее в качестве критерия своей адекватной самооценки.

Вывод. Выделение «судьбы» в качестве ключевой мифологемы рекреационной педагогики призвано, на наш взгляд, обозначить концептуальные границы рекреационной педагогики как новой отрасли познания, обещающей стать еще одним ответвлением современной культур-антропологии.

Примечания:

1. Тюнников Ю.С. Рекреационная педагогика: контуры новой отрасли научного знания // Ю.С. Тюнников. Развитие образовательных процессов в условиях России: история и современность: Межвузовский сб. науч. ст. Армавир: Армавирский гос. пед. ун-т, 2006.
2. Тюнников Ю.С., Салов Ю.И. Психолого-педагогическая рекреология: монография. Сочи, 2007.
3. Тюнников Ю.С., Салов Ю.И. Предметная область психолого-педагогической рекреологии // Проектирование инновационных процессов в социо-культурной и образовательной сферах: Мат-лы 5-й Междунар. науч.-метод. конф. Сочи, 19-21 сент. 2002. В 2-х ч. Ч. 1. Сочи: РИО СГУТиКД, 2003. С. 143-145.
4. Ярошевский М.Г. История психологии. М.: Изд-во «Мысль», 1976. 463 с.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. Антология. М., 1997. С. 280-287.
6. Тюнников Ю.С., Ворожбитова А.А. Лингвориторико-культурологическая образовательная программа: стратегия, тактика, методология // Труды Куб. гос. технологического ун-та. Т. XVI. Серия. Совершенствование образовательных технологий. Вып. 2. Краснодар, 2002. С. 56-68.
7. Куринский В.А. Автодидактика: Часть первая. М.: Культурный учебно-издательский центр «Автодидакт», 1994. 391 с.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Соч. Т. 6. М., 1990.
9. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15-32; Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 4; Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25-40.
10. Козлова М.С. Философские искания Витгенштейна / Витгенштейн Л. Философские работы. Часть 1. Пер. с нем. / Составл., вступ. статья, примеч. М.С. Козловой. М.: Издательство «Гнозис», 1994. 612 с.
11. Горан В.П. Древнегреческая мифологема судьбы. Новосибирск: Наука. Сиб. от-ние, 1990. 335 с.
12. Кьеркегор С. Евангелие страдания / Пер. с датского А.В. Лызлова; Пред. протоиерея А. Уминского. М.: Свято-Владимирское изд-во, 2011. 304 с.
13. Мелас В.Б. Переживание и событие. Философские очерки. СПб.: Изд-во ВВМ, 2009. 237 с.

«Fate» as Key Mythologem of Recreational Pedagogy

¹ Svetlana N. Teslya

² Roza K. Shushkevich

¹ Sochi State University, Russia
26a Sovetskaya Str., Sochi 354000
Dr. (Philosophy), Professor
E-mail: Wayness@yandex.ru

² Sochi State University, Russia
PhD (Education)
E-mail: ladyroserose@yandex.ru

Abstract. The article is focused on conceptual borders, subject and method of recreational pedagogy as a new sphere of cognition. Methologem “fate” according to author’s view denotes psychologist’s practical activity content and direction, communicating with recreant in terms of limited time span dialogue in cultural-recreational environment.

Keywords: recreational pedagogy, methologem, fate, autobiography, identification.

UDC 378
